

ESCUELA Y COMUNIDAD: Una experiencia de desarrollo comunitario

Francisco J. Vega
Santiago Arencibia
Ángeles García
Angelina Rodríguez
Elisa Piñero
M^a Carmen Herrera

Resumen

Nuestra comunicación presenta la experiencia que se está desarrollando en dos barrios periféricos con la participación de cuatro centros educativos: dos de educación Infantil y Primaria (CEIP) y dos Institutos de Educación Secundaria (IES). Partiendo de la cultura como manifestación social, reflexionamos sobre la cultura escolar y su relación con el fracaso escolar, y analizamos las posibilidades del desarrollo comunitario como vía para afrontarlo. En esta experiencia, el proceso de desarrollo comunitario está en su fase inicial y se ha consolidado la coordinación de los diferentes servicios y recursos públicos y privados que inciden en la zona. El trabajo de prevención y promoción que se está realizando en las calles gracias al proceso “El Patio”, se complementa con la participación de los centros educativos, además del uso comunitario de sus instalaciones. Actualmente estamos realizando un diagnóstico comunitario en el que hemos finalizado la recopilación de datos objetivos y estadísticos así como el proceso de audición para la parte subjetiva. Con la síntesis de estos datos se iniciará un proceso de discusión con toda la población para la búsqueda comunitaria de alternativas.

Introducción

Según la Constitución Española de 1978, Artículo 14, “*Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*” Posteriormente, en su Artículo 27 se consagra el derecho a la educación y se establece que “*la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*” Asimismo, en el Preámbulo se declara la voluntad de promover el progreso de la cultura y en el Artículo 44 se afirma que “*Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.*”

Partiendo de este marco legal, que establece una serie de derechos fundamentales, pretendemos reflexionar sobre las relaciones entre la cultura, la cultura escolar y el fracaso escolar así como nuestra posible aportación a la mejora de la escuela, que es el motivo principal de por qué hacemos esto. Consideramos que podemos aportar un pequeño granito de arena en nuestros respectivos espacios profesionales y, sobre todo, una revisión en profundidad de nuestro propio quehacer docente y para qué educamos.

Además pretendemos realizar una reflexión desde una visión positiva y optimista de la realidad. Si bien reconocemos que hay dificultades y situaciones manifiestamente mejorables, también estamos convencidos de que es posible cambiar la realidad. Esto puede parecer una afirmación utópica, y efectivamente lo es, pero sólo se puede cambiar algo si nos empeñamos en que es posible realizarlo. No podemos olvidar que nuestra sociedad es producto de la acción humana, que por su carácter de institución construida por las personas es susceptible de mejora, y en consecuencia puede y debe ser transformada. No se trata de grandes transformaciones maravillosas en las que todo cambia de la noche a la mañana, sino de pequeñas acciones en el

día a día que pueden colaborar a que mejore nuestro centro escolar. Esta realidad la podemos ver expresada en diferentes manifestaciones de la propia cultura. Son muchas las obras que en distintas disciplinas del arte han querido reflejar, con mayor o menor acierto, el mundo de la enseñanza. En la película *La piel dura* (1976) de François Truffaut, una maestra intenta que su alumnado aprenda un fragmento de una obra de teatro. Mientras ella está presente, sus esfuerzos son baldíos pues el alumnado repite el fragmento de memoria sin ningún tipo de implicación emocional. Sin embargo, en cuanto la profesora sale del aula, el alumno protagonista da una verdadera lección de interpretación ante sus compañeros, poniendo así de manifiesto la discordancia entre lo que la escuela pretende y lo que interesa al alumnado.

En otra película más reciente, *Ser y Tener* (2002) de Nicolas Philibert, un documental sobre una escuela unitaria rural francesa, el maestro intenta que todo su alumnado esté perfectamente integrado dando a cada uno lo que necesita. Es el maestro el que adapta continuamente sus métodos de trabajo mientras les ayuda a desarrollar valores fundamentales que les permitan crecer como personas e integrarse en la sociedad de la que forman parte, aunque podamos pensar que usa métodos muy tradicionales. En esta mirada realista sobre la enseñanza se pone de manifiesto el compromiso del docente con su alumnado, al que conoce, respeta y educa, implicando a sus familias, desde la tolerancia, la implicación personal y el respeto a los demás.

La lengua de las mariposas (1999) de José Luis Cuerda recoge la experiencia traumática de D. Gregorio, un maestro de escuela rural que en 1936 se ve sorprendido por la rebelión fascista. Con su estilo, su cercanía y su humanidad, el maestro introduce a su alumnado en la cultura escolar, aunque en ocasiones rompe los moldes habituales de la época: los estambres del lirio, los cristales de nieve, la lengua de las mariposas o la procedencia de las papas no están en el programa, pero interesan a los ávidos aprendices de vida y libertad.

La literatura también se hace eco de la vida escolar. Son muchas las obras que la reflejan, pero hemos escogido una obra reciente que nos parece que recoge un buen ejemplo de lo que queremos decir. Se trata de *El baile de la Victoria* de Antonio Skármeta (Premio Planeta 2003). La protagonista es sometida a un examen para decidir su continuidad en el centro escolar pues había sido expulsada por su mal comportamiento. Cuando llega el turno a la profesora de castellano, la interroga sobre las *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique, poema preferido de la protagonista pues es huérfana de padre. Tras recitarlo sin titubeos, mientras va desgranando una profunda reflexión sobre el sentido de la vida y la muerte y cómo el autor expresa su tremenda experiencia vital a través de sus versos, la profesora le pide que explique la contribución estética del poema, refiriéndose con ello a metáforas, aliteraciones, metonimias, hipérbolos, rimas... elementos que la joven es incapaz de reconocer. La profesora desprecia todo el bellissimo comentario de texto anterior e insiste en pedir un “análisis literario”. La conclusión de la escena es que Victoria pierde su serenidad recordando su propia experiencia con su padre y concluye diciendo que “el poema es demasiado hermoso para esa canallada”. En este breve fragmento se pone de manifiesto una realidad que con demasiada frecuencia se da en la escuela, tal como expresara Antonio Machado en su *Recuerdo Infantil*: “Y todo un coro infantil / va cantando la lección: / mil veces ciento, cien mil, / mil veces mil, un millón”. Se enseñan contenidos que han de ser aprendidos de memoria y que luego serán olvidados con suma facilidad, contenidos que en muchas ocasiones no son relevantes para la formación del alumnado ni les ayudan a entender el mundo donde están insertos ni las experiencias que les ofrece la vida.

Como indican Vera y Esteve (2001: 21), “con excesiva frecuencia, los contenidos de enseñanza carecen de toda relación con la realidad: se aprenden como parte de una cultura escolar en la que la única justificación de los contenidos consiste en repetirlos en los exámenes, después ya no tienen valor y pueden olvidarse”. Esta dicotomía también la han denunciado otros autores. Juan Delval (1993: 29) nos habla de las “ideas inertes” que la escuela transmite a su alumnado: “el niño adquiere fundamentalmente conocimientos que no consigue integrar con sus propias ideas y con sus representaciones sobre el mundo que le rodea, de tal manera que parece

como si se establecieran dos sistemas diferentes de conocimientos: el escolar, que se limita a ese ámbito, y el de la vida práctica, que se forma y se aplica fuera de la escuela” y denuncia que la escuela se preocupa por un “conocimiento episódico” (p.45) que no tiene mucho que ver con conocimientos generales que permitan entender el mundo y sin embargo es lo que se evalúa en los exámenes. Jaume Martínez (2003: 62) reflexiona sobre la aportación de las escuelas a la formación democrática de la juventud como futura ciudadanía y se lamenta “del enorme abismo que separa la escuela de la vida”, así como sobre la situación que vive la escuela en medio de la actual sociedad, para reconocer que “ésta es quizá una de sus principales paradojas: mientras que en un proceso creciente de mundialización económica y cultural, la escuela se ocupa casi en exclusiva de una cuestión poco relevante -la organización más o menos obsoleta de informaciones científicas y culturales fragmentadas-, se le escapa por la puerta de atrás el tiempo -la oportunidad histórica- de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener, ciertamente, un papel relevante”, lo cual no es óbice para reconocer todas las posibilidades de mejora y de contribución a una educación en la democracia desde una concepción participante.

Consideramos, por tanto, que la cultura en la que se ha educado nuestro alumnado no siempre coincide con la cultura que se pretende impartir en las escuelas. De hecho, se da una confluencia de diferentes culturas que no conocemos o no reconocemos y como consecuencia puede haber desde simples disfunciones hasta un verdadero choque entre ellas porque los intereses son muchas veces contrapuestos.

Por otra parte, las actitudes y valores que los docentes tenemos y manifestamos condicionan las actitudes y valores del alumnado, algo que la formación inicial del profesorado tal vez no ha tenido muy en cuenta. Esta problemática se da en los distintos ambientes (rural, urbano, suburbano) y en las diferentes edades, desde la educación infantil hasta el bachillerato, aunque hay zonas donde se nota más por sus condiciones sociales.

En consecuencia, si queremos trabajar para superar el fracaso escolar es preciso que haya cambios y éstos van a afectar necesariamente a la cultura y especialmente a la cultura escolar. Estos cambios nos llevan a explorar otros campos poco estudiados en relación con la escuela. Nos referimos en concreto al desarrollo comunitario como alternativa a los planes sociales de tipo asistencial que actualmente desarrollan la mayoría de las administraciones. Sin despreciar ni su trabajo ni su necesidad, parece importante trabajar también en prevención y promoción para evitar llegar a ese punto. Asimismo es fundamental la integración de la escuela en el conjunto de las acciones encaminadas a la mejora de la población y del barrio donde está inserta. La problemática juvenil trasciende la escuela, la familia, el barrio... y se convierte así en una situación que afecta a todos los sectores de la sociedad. Por esta razón todas las instituciones sociales deben coordinarse para trabajar juntas en la prevención y promoción de la juventud. Para poder dar este paso la escuela tiene que superar el aislamiento en el que está sumida normalmente, viviendo al margen o de espaldas al barrio y a la comunidad en la que está inserta. También la administración educativa tiene que ampliar su horizonte y su visión limitada por los presupuestos para dedicar recursos a la investigación de nuevos campos que nos permitan afrontar sin complejos los retos que se derivan de nuestra sociedad, entre ellos el fracaso escolar y el abandono de los estudios. Uno de estos campos es el desarrollo comunitario, que no es nada nuevo aunque ajeno hasta la fecha respecto al mundo escolar, y la necesaria participación de la escuela en este proceso.

La cultura

El concepto de cultura ha sido definido desde puntos de vista completamente diversos según la disciplina de partida de los investigadores, lo que ha dado lugar a distintas visiones y, por ende, definiciones del mismo. Esto supone que no podemos considerar el término cultura como un concepto acabado, sino como un vocablo en permanente revisión. No obstante, dado el objetivo de nuestro trabajo vamos a considerar una serie de reflexiones realizadas por diversos autores en torno a lo que nos une: la educación.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra “cultura” tiene su origen en el vocablo latino *cultūra*, y en *colo - colere*, cultivar. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, la cultura es el “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”, así como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Este conjunto es un corpus compartido por un grupo de personas, en nuestro caso miembros de una comunidad educativa, que no siempre coincide con otros sectores de la misma comunidad.

En la Declaración Final adoptada por la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales que tuvo lugar en México (26 de julio al 6 de agosto de 1982) llamada la “Declaración de México sobre las Políticas Culturales”, se destaca que “en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias; es la cultura la que nos hace específicamente humanos, seres racionales, dotados de juicio crítico y compromiso moral. Es a través de la cultura como discernimos los valores y hacemos elecciones. Es por la cultura como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras mediante las que trasciende sus limitaciones”.

Posteriormente, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en su 25ª reunión (París, 17 de octubre al 16 de noviembre de 1989) realiza una recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular en la que define la cultura tradicional y popular como “el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes”.

El término cultura se refiere en la antigüedad al proceso por el cual el ser humano se adapta al medio y lo transforma. En el Renacimiento, con este concepto se quiere indicar el perfeccionamiento de las aptitudes del ser humano mediante la educación, mientras que en el s. XVIII quería expresar las creaciones y realizaciones del ser humano. En la Ilustración, cultura se asocia a la idea de educación ya que se considera que el progreso sólo podría nacer de la cultura o de la civilización. En la Inglaterra victoriana del siglo XIX la revolución industrial permite distinguir entre la razón utilitaria y la cultura que tendía a la perfección espiritual. Posteriormente se considera que la cultura es universalista, ilustrada y liberal pero sólo para los individuos mejores a los que el Estado debe transmitirles la cultura por medio de la educación. Se identifica la anarquía con la clase obrera que no posee la cultura y justifica el empleo de la fuerza para preservar el orden. Esta forma de entender la cultura se extiende desde la segunda mitad del XIX y hasta la actualidad. Esta cultura universal se expande mediante los ejércitos y oligarquías, mediante la transformación de la economía de las colonias, la propagación de las costumbres y creencias, ideologías, etc. que reciben el nombre de civilización.

En 1871, Edward Tylor define la cultura desde la antropología como todo lo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. Con Tylor, la cultura es el modo de vida de una sociedad, pertenece a todos los seres humanos y se refiere a todas las actividades y a los resultados de éstas. En cierto sentido cae en el relativismo al considerar que nadie es mejor que nadie, lo que impide el análisis de la dominación, la explotación, la alienación y la manipulación.

Boas, citado por Kahn (1975: 14), incluye en su concepto de cultura las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en relación con el grupo y los productos de las actividades humanas condicionadas por las costumbres.

Harris (2000) nos dice que “una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento.” Más adelante nos indica que “debido a la capacidad genuinamente humana de ofrecer descripciones e interpretaciones de nuestras experiencias personales, las culturas pueden estudiarse desde dos puntos de vista: uno enfocado desde la perspectiva del participante y otro desde la del observador” que dan lugar respectivamente a las descripciones e interpretaciones émicas y éticas. Nos interesa destacar de sus palabras su concepción de “modo socialmente aprendido de vida”, en el que tanto la sociedad en general como la escuela en particular tienen un papel específico en la transmisión de la cultura. Además nos habla de “las culturas”, en plural, y de dos perspectivas: desde dentro y desde fuera. Aunque hay una gran discusión acerca de la pureza de esta distinción y de las relaciones e interacciones entre ambas, nos parece importante tener en cuenta lo básico de la teoría y cuál es nuestra postura: la émica, pues nos interesa ser parte del proceso, corresponsables y copartícipes, sin negar la importancia de un análisis y evaluación realizado desde una postura objetiva externa.

Beare et al. (1992) desarrollan una amplia definición de cultura en la que incluyen los “significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo afiliado («una tribu») y que les dan una definición social y un sentido de asociación”, entre otros elementos. Más adelante nos indican que es una forma de vida no estática sino en estado de cambio permanente.

Definir la cultura organizativa es algo complejo, algunos hablan de modos compartidos de pensar, sentir, percibir en la organización que se adquieren y transmiten a través de símbolos, otros hacen hincapié en las ideas y teorías que se utilizan para entender la realidad organizativa. Esta escasa precisión hace que a veces se confunda cultura organizativa con clima organizativo al que algunos autores consideran que es el sistema de valores, creencias, estructura cognitiva de los que forman la organización.

M^a Teresa González considera la cultura como algo que posee la organización, de forma que se podría distinguir como una variable externa a la organización o como una variable interna. En el primer caso, las culturas escolares reflejarían las culturas de las sociedades en las que están inmersas. Entender la cultura como variable de la organización significa que los aspectos subjetivos, los procesos simbólicos son importantes, pero también que la cultura pueda ser utilizada para influir en la dirección de la organización. Para Bates, “*a través de la retórica de la gestión corporativa y de la eficacia escolar, no se está sino hablando de manipular la cultura de la escuela para buscar la excelencia*”. En el segundo caso, cada organización poseería rasgos peculiares debidos al desarrollo de su propia cultura, que no es algo objetivo e independiente de las personas que la forman, sino que se establece a través de la interacción humana. La cultura surge de la interacción social.

Para concluir este apartado recordamos las palabras de Paulo Freire (1984). Considera la cultura como “el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer (...) como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador (...) como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones «dadas».”

La cultura, por tanto, tiene que ver con nuestros valores, nuestras creencias, nuestras tradiciones, nuestras experiencias, nuestra formación, nuestros comportamientos, etc. y con la forma en que los organizamos y los manifestamos colectivamente. Su adquisición es el resultado de un aprendizaje social, en grupo, que nos lleva a modificar nuestras conductas a medida que compartimos diferentes experiencias, y a la postre nos lleva a convertirnos en

transmisores conscientes o inconscientes de la misma. Puesto que no podemos empezar desde cero en cada generación, este traspaso garantiza la supervivencia, nuestra adaptación al medio y nuestras posibilidades de dominarlo y mejorarlo. Este proceso implica una influencia bidireccional con el entorno: nos influye e influimos sobre él, reconstruyendo permanentemente la cultura en un constante proceso de interacción con el medio y con los demás. Desde el deseo más elemental de satisfacer las necesidades básicas hasta la expresión más noble del arte pasando por las formas de organización social, la interacción entre los seres humanos intenta producir mejoras en nuestra vida; de ahí el carácter dinámico e inacabado de la cultura. En nuestra sociedad actual, la cultura tiene que acoger las aportaciones de la revolución tecnológica propiciada por las NTICs y los profundos cambios que están imponiendo en nuestra vida cotidiana: nueva economía, internet, información y comunicación...

La cultura en la escuela

La concepción crítica de la cultura escolar de Bates anteriormente citada, acepta que la escuela es un lugar de lucha entre intereses en competición a través de la que se negocia continuamente la realidad, significados y valores de la vida escolar. La escuela es una cultura, que es construida por sus miembros en torno a la pedagogía, el currículum, la evaluación y la disciplina. Para comprender la cultura escolar hay que realizar un análisis de los mitos que dirigen la vida organizativa, cómo actúan y cómo se perpetúan.

Vera y Esteve (2001: 19) denominan “cultura escolar a los conocimientos y contenidos que sido seleccionados, del ámbito más amplio de la cultura general, para ser transmitidos en nuestras escuelas.” Por su parte, Antonio Bolívar Botía (1996) afirma que la cultura escolar es un factor de resistencia ante los cambios y la relaciona con el cambio curricular manifestando que para que los cambios educativos se realicen hay que saber si están o no en consonancia con esta cultura. Esta misma idea es expresada por Rudduck (1994): *“Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza”*.

Por tanto, la cultura escolar es un factor de resistencia y también un factor de desarrollo, por lo que los cambios no pueden ser simplemente implantados, como pretende el enfoque técnico, sino que deben incidir en la cultura escolar y tomar como unidad básica el centro escolar. El cambio para que sea efectivo ha de generarse desde dentro, el centro debe estar capacitado para desarrollar su propia cultura innovadora. Normalmente la reacción negativa del centro ante la innovación se produce por la discrepancia entre las normas y valores de la escuela y las normas y valores subyacentes de la innovación. Para Hargreaves, las formas de la cultura profesional del profesorado explican los límites y posibilidades del desarrollo profesional y del cambio educativo.

Podemos concluir afirmando que la cultura es un elemento fundamental de toda comunidad, y que la escuela no es ajena a ella. De hecho, cada escuela desarrolla su propia cultura en la que se incluye la organización, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los valores, etc. además de los aspectos normativos y curriculares impuestos por la administración educativa, cultura que no siempre está en consonancia con la comunidad en la que está inserta, pues la participación en todos los niveles de decisión es muy escasa y la cultura académica normalmente se distancia de la cultura del entorno. Esto nos lleva a pensar que hay un aspecto importante sobre el que se ha escrito bastante pero que en la escuela no hemos reflexionado lo suficiente: el cruce de culturas que se dan cita en el entorno escolar, que no conocemos o no reconocemos y puede haber desde simples disfunciones hasta un verdadero choque entre ellas porque los intereses son muchas veces contrapuestos. En general, no tenemos la costumbre de poner en duda nuestro trabajo, nuestras actitudes, nuestras palabra.

En muchas ocasiones tendemos a considerar que el fallo está en los demás: cuántas veces hemos pensado en la escuela que el alumnado no estudia, que las familias no se preocupan, que la administración no dota, que el equipo directivo no apoya, que el profesorado no nos entiende... Sin embargo nos olvidamos de algo realmente importante: nuestras actitudes, nuestra concepción de la vida, de las relaciones con los demás, nuestra concepción de la cultura, de nuestro trabajo, nuestra concepción de lo que es fundamental transmitir y cómo lo hacemos, de las capacidades del alumnado, nuestra concepción del papel del profesorado y de los demás estamentos de la comunidad escolar, de la educación... conforman una cultura más o menos compartida por todo el profesorado y que no siempre coincide con la cultura, o culturas, de las familias y por tanto del alumnado, especialmente en barrios marginales y zonas deprimidas.

Es por tanto fundamental tomar conciencia de la posible confrontación entre la cultura que ofrece la escuela y la cultura, o culturas, que tiene el alumnado, situación que lleva inevitablemente al fracaso escolar o al abandono de los estudios, y éstos a la exclusión social (Gil Villa, 2002: 103). Pero tampoco podemos olvidar que toda cultura es una construcción social y por tanto la podemos cambiar.

El fracaso escolar

Los conocimientos que capacitan a las personas para integrarse en la sociedad a la que pertenecen no son los mismos que hace apenas cuarenta años; entonces era suficiente tener el título de haber realizado los estudios primarios para iniciar la entrada en el mercado laboral, claro que en el escalón más bajo. En los años 80 ya es indispensable estar en posesión del título de Graduado Escolar que se obtenía a los 14 años. Mucho cambian las condiciones en la década siguiente pues se empieza a exigir al menos que se hayan cursado los diez años de educación obligatoria. Hoy ya es necesario tener una formación más amplia, es decir, estar en posesión del título de bachillerato o de una formación profesional; la exigencia de formación a las personas que quieren acceder al mercado laboral es cada vez mayor mientras que la estabilidad de dicho mercado es cada vez menor. Esta inestabilidad obliga a estar en disposición de poder *aprender a aprender*, una de las características imprescindibles en la educación actual; los conocimientos cambian de forma tan rápida que ya no es posible aprender todos los contenidos. El concepto de *aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital* es el que impera en esta Sociedad de la Información, de la Comunicación y del Conocimiento en la que ya estamos y en la que según la OCDE el fracaso escolar actual se referiría al alumnado que al acabar la educación obligatoria no tuviera interés o no estuviera capacitado para realizar nuevos aprendizajes o careciera de las habilidades que les permitiera adaptarse a la vida social o laboral. Los jóvenes, cuando terminan sus estudios han de enfrentarse, ciertamente, a una sociedad heterogénea y cambiante en la que las garantías de pleno empleo o de seguridad en el empleo ya no existen y que les exigirá, en nuestra opinión, una mayor creatividad y capacidad de emprender, al mismo tiempo que una preparación nueva con la que enfrentarse, también, a un mayor número de horas de ocio.

No es sencillo determinar cuáles son los factores que explican el fracaso escolar, es sin duda un fenómeno que se debe a diversas causas. Hay autores que consideran que es el alumnado el responsable de su propio fracaso por no disponer de capacidad suficiente, motivación o en algunos casos una herencia genética que les permita aprender. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación se refiere con insistencia a la importancia del esfuerzo de los alumnos como factor principal del éxito o del fracaso. Otros autores, con perspectivas distintas, consideran que el principal factor es el socio-cultural, y aún otros opinan que el mayor responsable es el propio sistema educativo que permite un determinado funcionamiento de los centros y un estilo de enseñanza de los profesores que en sí mismos producen dicho fracaso.

Para Philippe Perrenoud, el fracaso escolar nace de la confrontación entre las diversas culturas que se dan en una organización pedagógica. Este autor pone de manifiesto que el currículum de la enseñanza obligatoria ha sido seleccionado a lo largo de la historia por la Iglesia y por el Estado con una concepción de la cultura que pertenecía a las clases en el poder,

lo que produce que para algunos este currículum sea una continuación de la cultura familiar mientras que para otros sea algo totalmente extraño. La escuela ignora la procedencia del alumnado y no es sensible a las diferencias en la medida que los considera iguales en derechos y en deberes, convirtiéndose así en una escuela reproductora de las diferencias sociales y generadora a su vez de desigualdades.

Asimismo, la legislación en materia educativa debe nacer de un consenso entre las diferentes fuerzas políticas y agentes sociales implicados, de manera que no estén al albur del partido político gobernante sino que sean producto de un pacto de Estado estable. Tal como se indica en el denominado Informe Delors, la política educativa se debe entender *“como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.”* De ahí la importancia de ese consenso estabilizador.

Las culturas colaborativas son más propicias a la innovación, tienen altas expectativas sobre el alumnado y profesorado, consenso sobre los valores, apoyo del entorno y promueven profesorado que pueda asumir diversos liderazgos, facilitan el desarrollo profesional, la investigación y la reflexión. La unión de estos factores facilita la implantación de las innovaciones en los centros.

En este sentido, Santiago Arencibia nos indica que el fracaso escolar se debe fundamentalmente al desencuentro entre la cultura escolar y las culturas del alumnado, pero por su carácter de construcción social, esta cultura de la escuela puede cambiar dando paso a una escuela democrática. La selección de la cultura escolar basada en la cultura dominante nos lleva a evaluar al alumnado con unos parámetros que en muchas ocasiones les quedan lejos, o desconocen, o no les interesan. Nos hemos dedicado a fundamentar el proceso de enseñanza aprendizaje en la mera enseñanza de conceptos, muchas veces fuera de un contexto significativo, y nos hemos olvidado de los procedimientos y de los valores, de la puesta en práctica y la utilidad de tales conceptos. Vivimos preocupados porque tenemos que dar un temario, un programa que cumplir sobre el que no nos hemos parado a pensar, ni en su utilidad ni en su pertinencia. Asimismo, nuestras expectativas, las de las familias y las del propio alumnado condicionan sus resultados. La consecuencia inmediata es la necesidad de reflexionar sobre lo que está ocurriendo en la escuela, sobre lo que estamos haciendo entre todos y sobre las posibles alternativas.

Nuestro entorno

Los centros educativos de la zona (CEIP M^a Suárez de Fiol, IES CEIP Juan Negrín, Guillermina Brito, IES Profesor Antonio Cabrera Pérez) se encuentran ubicados en los barrios de La Pardilla y Las Remudas del municipio de Telde en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, provincia de Las Palmas). La zona cuenta aproximadamente con 7.000 habitantes, que se distribuyen en dos núcleos principales, el de La Pardilla y Las Remudas, además de en varios núcleos pequeños a lo largo de la carretera general de San Antonio - La Pardilla. La Pardilla es un barrio obrero y agrícola, que se ha ido reconvirtiendo y hoy alberga una población muy diversa: los moradores iniciales y los nuevos que se han incorporado en las diversas promociones de viviendas: públicas, privadas medias y altas. Las viviendas de Las Remudas se diseñaron para acoger a familias sin recursos de Telde y a las familias procedentes del proceso de descolonización del Sahara en la década de los setenta. Posteriormente, debido a la fuerte demanda social, fueron asignadas por medio de las administraciones competentes en materia de viviendas sociales a personas con escasos recursos o procedentes de zonas marginales de diversas partes de la isla.

El nivel socio económico de la población es principalmente medio y medio-bajo, dándose muchos casos de familias con niveles bajos. Asimismo hay que constatar la presencia de muchas familias con recursos económicos muy escasos y con problemas sociales derivados del paro y la marginación.

El nivel cultural es medio - bajo, con muchas familias con un nivel de instrucción que en pocos casos sobrepasa el nivel de Graduado Escolar o equivalente, no sólo entre la población adulta sino, lamentablemente, también entre los jóvenes puesto que hay un alto índice de fracaso escolar y de abandono prematuro de estudios.

La población activa se dedica en su mayoría a actividades del sector servicios y a la construcción, desarrollando su trabajo fuera durante la mayor parte del día, por lo cual el barrio queda reducido en gran medida a lo que se ha dado en llamar «barrio dormitorio». Una pequeña parte de la población se dedica a la agricultura en los cultivos de la zona. También hay muchas personas que viven de la economía sumergida, en construcción y limpieza de locales y casas, especialmente. Aunque en sus inicios la zona correspondiente a las viviendas de protección oficial presentaba la problemática característica derivada del agrupamiento de muchas familias de diversa procedencia, actualmente presenta mejores niveles de cohesión social, hecho que se manifiesta en las diversas organizaciones sociales presentes (asociaciones de vecinos, agrupaciones musicales y de baile, comisión de fiestas, etc.), así como en una población más estable que ha envejecido aquí y en los muchos jóvenes que han nacido y residen aquí. Una característica que favorece esta cohesión es el régimen de propiedad de las viviendas sociales, no en alquiler como en otras zonas.

También se constata que algunos de los pobladores iniciales se trasladaron a otras zonas en cuanto rehicieron su economía familiar, con lo que muchas viviendas cambiaron de dueños en pocos años, algunas de forma ilegal puesto que se trata de viviendas de protección oficial. Este último dato ha producido consecuencias de diversa índole. Por una parte, hay personas en situación inestable en relación a la propiedad de la vivienda por la ilegalidad del procedimiento de venta. Por otra parte, produce una cierta movilidad poblacional en el barrio y favorece la entrada de parejas jóvenes, en ocasiones ajenos y en otras familiares de los adjudicatarios originales. Es mucha y muy amplia la problemática social derivada de estas circunstancias, pero en ella hay que destacar los siguientes aspectos: presencia de adolescentes entre quince y diecisiete años que son madres, la gran mayoría solteras; familias monoparentales, principalmente madres, consecuencia de divorcios o separaciones; hacinamiento en las viviendas debido a la permanencia de los hijos y sus respectivas familias; muchos niños y niñas al cuidado de los abuelos por separaciones, por abandono, por problemas de drogas o porque los padres trabajan; muchos niños y niñas con “la llave al cuello” que se pasan la mayor parte del día solos porque sus padres trabajan; consumo y distribución de droga, con gran incidencia en la población juvenil... Características que tienen como consecuencia lo que Christian Reutlinger describe como “juventud invisible” cuyos mapas de superación de la vida se alejan de lo cotidiano: “A aquellos jóvenes que solucionan sus problemas apoyándose en recursos tradicionales (familia, escuela, servicios, asociaciones y espacios tradicionales de la vida pública) les llamaremos a partir de ahora “la juventud visible”. Por contra, el joven que no se apoya en estos recursos, sería el joven invisible. Su vida, en fin sus geografías, se desarrollan en la invisibilidad desde nuestro punto de vista. (...)

La “juventud invisible” es la juventud que está fuera del alcance de las instituciones tradicionales. Son aquellos a los que en muchas ocasiones se les ha denominado jóvenes en riesgo social debido a su tendencia a alejarse de la sociedad y tener que resolver sus problemas en territorios invisibles.” Somos conscientes de que todo esto no ocurre por casualidad; sucede porque estamos inmersos en un sistema social concreto que responde a un modelo económico y cultural concreto en el que la escuela actúa como un espejo fiel que refleja, y en muchas ocasiones magnifica, lo que está ocurriendo en la sociedad. Toda esta realidad necesita una respuesta concreta y nos hace una llamada directa a participar activamente en la recuperación y protección de las redes sociales adecuadas, a ejercer nuestra tarea educativa como un compromiso social y a participar en la construcción solidaria de nuestra sociedad, porque todos y cada uno de nosotros tenemos una cuota de corresponsabilidad y no podemos pasar de puntillas por el momento de la historia personal y comunitaria que nos ha tocado vivir.

Pero nosotros solos no podemos. La escuela no se basta por sí sola para cumplir el encargo que se le hace de asumir la educación de las nuevas generaciones; es preciso que todas las instituciones sociales: escuela; familia; inspección y administración educativa en general; ayuntamientos; instituciones locales, regionales y estatales; organismos a todos los niveles... en definitiva, todos los agentes sociales que inciden o pueden incidir en la escuela, reflexionemos y actuemos conjunta y solidariamente buscando alternativas válidas y factibles que respondan a las exigencias de nuestra época ya que, no podemos olvidarlo, están provocadas por lo que hemos construido entre todas las personas que en ella vivimos. Resulta muy fácil culpar a “la sociedad” o al “sistema”, como entes sin identificar, de lo que está pasando y no tener en cuenta nuestra participación para que las cosas sigan como están, sea por acción o por omisión.

Marco Marchioni afirma que “la escuela es por fin, un tema comunitario, es decir, que requiere del esfuerzo, compromiso y papel de diferentes actores y sujetos, tanto dentro de la comunidad educativa, como fuera de ella” y nos sugiere, primero, la necesidad de abrir la escuela a la comunidad que la rodea puesto que no se puede delegar exclusivamente en el profesorado y las familias, y segundo, la estrecha relación existente entre los procesos educativos y los procesos sociales, económicos, culturales y políticos de la comunidad. Además, nos indica que el problema escolar y educativo tiene que ver con “la necesidad de desarrollo local y comunitario hoy existente para muchas comunidades locales: la necesidad de poner en marcha procesos de mejora de las condiciones de vida de una determinada población, de que estos procesos sólo se pueden activar a través de la participación consciente de la población, del reforzamiento de sus organizaciones sociales, líderes, grupos, asociaciones y personas”.

Nuestro compromiso

Desde hace años, varios equipos directivos han estado preocupados por intentar dar una respuesta. Siempre hemos organizado muchas actividades y hemos fomentado que se realizaran muchas otras, pero tal vez algunas de ellas con un enfoque poco adecuado (nosotros organizamos e invitamos a participar, y nos fallaba facilitar el protagonismo de los actores). En cualquier caso, nuestro compromiso con nuestra comunidad educativa y con nuestro entorno es evidente. Esto es así porque entendemos nuestra profesión como una tarea que nos lleva a participar en una comunidad educativa desde una posición privilegiada para intervenir e influir en el día a día de nuestra sociedad, construyendo no sólo para el futuro sino también para el “aquí y ahora”; es decir, asumiendo que la tarea docente implica un compromiso con el devenir de la historia concreta que nos ha tocado vivir y con la construcción de nuestra sociedad (en nuestro caso en el barrio de Las Remudas y La Pardilla, con sus gentes, sus problemas, sus ilusiones, sus proyectos...).

Consideramos, pues, que no estamos solamente para transmitir unos conocimientos, para ayudar a nuestro alumnado en su proceso de aprendizaje, sino también para desarrollar una formación integral en valores que favorezca su desarrollo personal y social, una educación en y para la democracia, que les capacite como personas críticas, constructivas, competentes, creativas y eficaces. La educación puede y debe canalizar la formación política y social necesaria que nos facilite el análisis de la realidad que nos rodea y nos dote de herramientas para desarrollar la acción transformadora que consideramos necesaria sobre ese medio en el que estamos insertos. Como dice Paulo Freire, “*La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.*”

A nadie se le esconde la situación en que vive buena parte de las familias de Canarias, y que nuestras posibilidades de influir en su situación son pequeñas. Toda la reflexión anterior debe ir más allá de la mera declaración de buenas intenciones, razón por la que hemos expresado nuestra firme intención de abrir el centro al barrio (proyectos de biblioteca, ciberaula, adultos...) y nuestro compromiso de implicarnos en la construcción comunitaria de una alternativa. Y aquí es donde entran en juego la Fundación Ideo y el Proyecto El Patio. Esta

iniciativa de la Dirección General de Juventud (Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias), en colaboración con la Viceconsejería de Educación, pretende dar una respuesta a los jóvenes en riesgo de exclusión social que viven en barrios empobrecidos mediante la prevención de la conflictividad social que en ellos se da y la promoción personal y social. Estamos convencido de que fomentar espacios de participación que conduzcan al desarrollo de procesos comunitarios es un camino adecuado para responder a los retos que nos plantea nuestra sociedad. En nuestra experiencia como docentes en un barrio con las características que tienen Las Remudas y La Pardilla, nos parece fundamental la implementación y desarrollo de procesos como el de El Patio por varias razones, de las que apuntamos sólo algunas.

En primer lugar, en estas zonas, debido a las condiciones socioeconómicas, culturales, de infraestructura, etc. constatamos que hay muchas condiciones para que haya paro, economía sumergida, marginación y desidia institucional, lo que conlleva violencia, drogadicción, embarazos en adolescentes, entre otras situaciones. Por otra parte, en la escuela, que supuestamente desarrolla una tarea formativa para la integración en la sociedad, se produce un encuentro, y en muchas ocasiones un importante desencuentro, entre las diversas culturas que en ella confluyen: del alumnado, de las familias, del profesorado, de la institución... lo que conlleva el abandono temprano de la enseñanza reglada, el fracaso escolar y el fomento de las desigualdades sociales. Además, a la escuela se le pide desde todos los ámbitos sociales que dé respuesta a la problemática juvenil. Pero la realidad es que ésta trasciende la escuela, la familia, el barrio... y se convierte así en una situación que afecta a todos los sectores de la sociedad. Por eso, todas las instituciones sociales deben coordinarse para trabajar juntas en la prevención de situaciones de riesgo y en la promoción de la juventud mediante un trabajo planificado que conjugue la educación en la calle y en la escuela; que armonice la enseñanza formal y la no formal; que relacione y coordine todos los recursos y servicios que inciden en el barrio; que, en definitiva, conecte la escuela con la comunidad y viceversa.

En palabras de Arencibia, “en la medida que la escuela reconstruya su cultura en términos democráticos, podrá ofrecer una respuesta más adecuada a ese universo pluricultural y podrá evitar, o paliar, gran parte del fracaso escolar de su alumnado y, en cierto modo, su exclusión social. Porque una escuela democrática es, básicamente, una escuela justa.” En esta línea, el proceso participativo desarrollado por El Patio es un ejemplo claro de lo que se debe hacer pues nos está ayudando a tomar conciencia de esta situación y de las necesidades que de ella se derivan; nos está ayudando a fomentar la coordinación en la zona y con el barrio; estamos constatando sus efectos positivos en los chicos y chicas de nuestro instituto que participan en la organización y en las actividades; se está ofreciendo una alternativa válida al tiempo libre de la juventud del barrio; les permite fomentar las relaciones personales y las habilidades sociales. En resumen, ayuda a prevenir y a promocionar.

La experiencia

El Patio - Los centros educativos como recurso comunitario es un proceso que parte desde los jóvenes y su relación con la violencia social, con dos niveles de actuación, autonómico y local, en el ámbito comunitario con carácter preventivo y promocional, tomando los centros educativos y la calle como espacios fundamentales de trabajo para generar dinámicas de transformación comunitaria, a través del encuentro y la participación; dinámicas participativas a través del encuentro comunitario que generen colectivamente **la promoción de alternativas no violentas de resolución de conflictos.**

- ✓ Promoviendo espacios de encuentro a través del ocio y la cultura gestionados por los/as jóvenes.
- ✓ Facilitando instrumentos de apoyo a los centros educativos en relación a la educación en valores.
- ✓ Promocionando el papel de los centros educativos como recurso comunitario en un territorio donde éstos escasean.

- ✓ Promocionando el reconocimiento y el respeto de la diversidad en los/as jóvenes.
- ✓ Favoreciendo la formación de técnicos y profesionales que trabajen con lo jóvenes.
- ✓ Fomentando líneas de coordinación entre instituciones y organizaciones de trabajo con jóvenes que faciliten la reflexión en torno a las metodologías de actuación y rentabilizando socialmente las intervenciones.
- ✓ Promoviendo una visión positiva del conflicto como instrumento de avance, a través de la adecuada gestión del mismo.

Actividades realizadas en los centros educativos:

Dinamización de los recreos: juegos de mesa, de malabares o deportivos y torneos deportivos.

Encuentro entre la educación formal y no formal: sesiones de clases en el aula con la participación de un educador de El Patio.

Proceso formativo del profesorado: en coordinación con el CEP de Telde, se han realizado acciones formativas contando con la participación del profesorado de los cuatro centros educativos de la zona: curso de “Estrategias para la generación de un clima favorable en el aula”; curso de primeros auxilios en la escuela y otro sobre atención de urgencias.

Colaboraciones con el centro: jornada de talleres y actividades en la que se tratan temas de interés (por ejemplo, Consumismo vs Medio Ambiente).

Aprendizaje para la participación desde la acción en el centro: actividades organizadas por los jóvenes para la Semana Cultural.

El centro como recurso comunitario: uso de infraestructuras utilizables por la comunidad en el tiempo no lectivo.

Proceso de coordinación de recursos: Los centros educativos participan, junto a otros 19 recursos en el Grupo Técnico de Coordinación. Se trabaja actualmente en la elaboración de un diagnóstico comunitario que servirá de elemento dinamizador y punto de partida de un proceso de participación y desarrollo de la comunidad, que sin duda influirá en el medio plazo en la dinámica y en la realidad del centro de manera positiva.

Intervención en los centros de Primaria: espacio lúdico educativo diario de una hora de duración, en el que los niños de 5º y 6º de primaria realizan talleres, juegos, etc., y en el que se trabajan valores y actitudes enmarcados en la formación de grupos dentro de una dinámica participativa en el que el niño se siente protagonista.

Continuación de la propuesta de trabajo conjunto El Patio- Centros Educativos.

A raíz de la intervención del equipo de El Patio, estamos desarrollando un proceso comunitario con el asesoramiento de Marco Marchioni. Se pretende incidir en un territorio concreto desde los tres ámbitos que lo conforman: la población residente, los recursos y servicios técnicos, y las administraciones públicas potenciando una cultura colaborativa basada en las relaciones donde la participación y el protagonismo de los tres sectores es esencial. Los recursos y servicios técnicos que trabajamos en la zona consideramos que es preciso coordinarse para ofrecer un mejor servicio. Si bien había buenas relaciones y ciertos contactos entre nosotros, nunca antes nos habíamos sentado todos juntos alrededor de una misma mesa para conocernos nosotros, para dar a conocer lo que estamos haciendo y para coordinar acciones que redunden en la mejora del servicio. Con este fin se ha conformado el Grupo Técnico de Coordinación. Nos reunimos una vez al mes unas veinte personas representantes de los recursos y servicios técnicos de la zona.

Para poder entender lo que ocurre en nuestro entorno inmediato hay que mirar un poco más allá porque hay muchas situaciones que se materializan en las interacciones individuales pero que tienen sus raíces profundas en las estructuras. Por eso consideramos que para poder conseguir nuestro objetivo es preciso mirar a nuestro alrededor y ver lo que hay, realizando un análisis de la realidad previo a la toma de decisiones. Pero no queremos hacerlo nosotros solos, técnicos externos al barrio que analizan desde afuera y ofrecen soluciones desde afuera. Consideramos que, para que sea válido, tiene que ser un análisis compartido y una toma de decisiones comunitaria. Por eso estamos ahora embarcados en un análisis de la realidad compartido, o diagnóstico comunitario, según la terminología de Marchioni. Hemos completado

la fase de recogida de datos tanto objetivos como subjetivos, siguiendo la metodología de la audición de Marchioni, y estamos en el proceso de la condensación de datos previa a la publicación que se repartirá entre los tres sectores para iniciar el proceso de discusión de acciones a realizar.

Además de las acciones formativas hemos realizado otras:

- Fichero de recursos y servicios de la zona.
- Proyecto de Educación Afectivo Sexual de los centros educativos de la Zona.
- Proyecto "Abriendo Puertas" del Centro de Salud, el CEP de Telde, el equipo de El Patio y los demás recursos, que ha conseguido el primer premio de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria a través de su Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria.
- Participación en diversos foros para dar a conocer nuestra labor:
 - Gerencia de Atención Primaria de la Consejería de Sanidad
 - Jornadas sobre Planes Comunitarios en Barcelona
 - Jornadas del PACAP en Bruselas
 - Mesa redonda del PACAP en Madrid
 - Alumnado de Enfermería
 - Alumnado de Psicopedagogía
- Fiesta de la Salud, en el Parque de Las Remudas, con la Red de Escuelas Promotoras de Salud.

Conclusiones

1. Nuestro convencimiento es que debemos trabajar para transformar la realidad que nos rodea, y esto será posible con el desarrollo de un programa adecuado de prevención y promoción, como el proceso de El Patio. Los profesionales de la educación debemos implicarnos en estos programas pues tenemos muchas posibilidades para influir en nuestro entorno, promoviendo procesos de participación y de toma de decisiones donde las conclusiones no vengan dadas desde afuera, sino sean adoptadas mediante consenso por las personas implicadas en el proceso.

2. Esta implicación de los profesionales de la enseñanza supone una predisposición a revisar nuestra cultura escolar y a aceptar los cambios que necesariamente llevará aparejado. Desde nuestras actitudes hasta nuestro diseño curricular base, desde el lenguaje que empleamos hasta la motivación que damos a nuestro alumnado. Revisar qué enseñamos y para qué, cómo se relaciona con la experiencia cotidiana de nuestro alumnado, qué grado de significatividad tienen los contenidos, cómo evaluamos y para qué. Se trata de remover todas nuestras actuaciones y convicciones desde los cimientos con una actitud sincera de autoevaluación para reforzar lo que estamos haciendo bien, que es mucho, y mejorar lo que podemos hacer mejor.

3. El fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios tienen diversas causas, entre las que destacamos las siguientes:

3.1. Las condiciones de partida del alumnado (sociales, económicas, culturales, etc.) no son las mismas en todas las zonas, y en los barrios donde estamos trabajando son, sin lugar a dudas, bajas. Esta situación implica dificultades de toda índole para el desarrollo normal de la juventud, y mucho más para sus procesos de aprendizaje: desde tener una familia estructurada a disponer de las condiciones apropiadas de alimentación, espacios propios, cuidado o atención que podríamos considerar normales.

3.2. En la escuela se dan cita diversas culturas entre las que en muchas ocasiones se produce un importante desencuentro y no tenemos dudas de que la cultura dominante es la del profesorado. Tradicionalmente hemos estado empeñados en transmitir unos conocimientos que no son significativos para el alumnado, que están muy a menudo de espaldas a la sociedad en la que vivimos, cuando no desfasados o simplemente carecen de sentido, pero que hay que "aprender".

3.3. Se considera que la responsabilidad del fracaso es personal y no social, es decir, el que suspende es porque quiere y no se preocupa, igual que el pobre lo es porque no quiere trabajar. Sin negar las posibles condiciones personales que influyan en los procesos de aprendizaje, no nos parece justo cargar la responsabilidad exclusivamente en el alumnado porque no estudia o no tiene interés, o en la familia porque no se preocupan o se desentienden de sus hijos e hijas, o en la administración porque no pone todos los medios necesarios a disposición del profesorado, o en la sociedad porque no transmite unos valores adecuados. A una buena parte del profesorado no nos gusta un aspecto importante de nuestro trabajo: la autoevaluación; porque también nosotros tenemos una parte de responsabilidad en lo referido a los contenidos, la metodología, la motivación, la relación personal, etc.

3.4. Se descarga toda la responsabilidad de la educación en la escuela pero ésta no se basta por sí sola para atender a todo lo que se le pide; nos parece una forma de evitar asumir responsabilidades familiares y sociales. Es preciso el compromiso de todas las instituciones sociales: familia, asociaciones vecinales, agentes sociales, gobierno local, autonómico y estatal, etc. para buscar las soluciones adecuadas a las demandas que se plantean.

4. Por todo esto consideramos que desde la escuela podemos contribuir al desarrollo de nuestra democracia desde una concepción participante de la vida y de las relaciones sociales en todos los ámbitos en que nos movemos. Es necesario generar procesos de participación que permitan armonizar las culturas y evitar las disfunciones señaladas, al tiempo que nos educan en la democracia participativa. Y todo esto se puede conseguir con un proceso comunitario que se juzga necesario y en el que estamos dispuestos a participar; una experiencia en la que se implique toda la sociedad no para poner un parche paliativo sino para responder comunitariamente a la situación en la que nos encontramos.

En palabras de Eduardo Galeano, se trata de tener en cuenta a los invisibles e impedir que nuestra escuela y nuestro barrio sean también una escuela del mundo al revés como lo es nuestra sociedad, en la que estamos insertos y de la que formamos parte, cada uno con su cuota de corresponsabilidad. Nuestros centros educativos pueden y deben ser un medio clave para potenciar una educación verdaderamente intercultural e incluyente en el que debemos promocionar una cultura de la solidaridad. Como también nos propone Galeano, tenemos el derecho al delirio y soñamos con una sociedad justa, solidaria y democrática en la que podremos construir comunitariamente un ahora y un futuro mejor para todos y todas.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2003). *Acción municipal, desarrollo local y trabajo comunitario*. Guía de Isora. Ayuntamiento de Guía de Isora.
- Apple, M. y J. A. Beane (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- Arencibia, J.S. (2003). *Repensar la escuela desde la Pedagogía Social*. Curso de Doctorado, bienio 2002-2004. ULPGC.
- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (2003). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Canarias. Centro de Cultura Popular Canaria.
- Barrio Aliste, J.M. (1996). *Espacio y estructura social. Análisis y reflexión para la acción social y el desarrollo comunitario*. Salamanca. Amarú.
- Beare, H., B.J. Caldwell y R.H. Millikan (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid. La Muralla.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid. Akal.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.

- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Gedisa.
- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid. Siglo XXI. 2ª edición.
- Feito, R. (2004). "¿En qué puede consistir ser "buen" profesor?" *Cuadernos de Pedagogía*, 332. pp. 85-89.
- Freinet, C. (1979). *Modernizar la escuela*. Barcelona. Laia.
- Freire, P. (1984). *La educación como práctica de libertad*. Madrid. Siglo XXI. 6ª edición.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- Galeano, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García Roca, J. (1996). *Creciendo en solidaridad con los empobrecidos*. Las Palmas de Gran Canaria. Cáritas Diocesana de Canarias.
- García Roca, J. (2001). *Escuela solidaria. Espacio popular*. Madrid. CCS - ICCE.
- Gil Villa, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona. Ariel.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- González, Mª T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J. M. Escudero y M. T. González. *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona. Crítica.
- Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona. Anagrama.
- Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid. Popular.
- Marchioni, M. (1992). *La audición: un método de investigación participativa y comunitaria*. Tenerife. Benchomo.
- Marchioni, M. (1994). *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Tenerife. Benchomo.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid. Popular.
- Marchioni, M. (coord.) (2001). *Comunidad y cambio social: teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid. Popular.
- Marchioni, M. (2004). La acción social en y con la comunidad. Zaragoza: Certeza, p. 112.
- Martínez Bonafé, J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación. En J. MARTÍNEZ BONAFÉ (ed.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Graó. Biblioteca de Aula, 188.
- Melillo, A. et al. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona. Paidós.
- Nogueiras, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid. Narcea.
- Orduna, Mª G. (2000). *La educación para el desarrollo local. Una estrategia para la participación social*. Pamplona. Eunsa.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Petrus, A. (2003). Repensar la escuela desde la Pedagogía Social. Curso de Doctorado, bienio 2002-2004. ULPGC.
- Putnam, R. D. (2003). *El declive del capital social*. Barcelona. Nueva Galaxia Gutenberg.
- Quintana, J. Mª (1991). *Pedagogía Comunitaria: Perspectivas mundiales de educación de Adultos*. Madrid. Narcea.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª ed. Madrid. Espasa Calpe.
- Reutlinger, C. (2001). Sociedad laboral sin trabajo y juventud invisible. En Marchioni, M. (coord.) *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Popular, 242-244.

- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Torreblanca, J. (Coord.) (2002). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*.
- Tylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En Kahn, J.S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona. Anagrama.
- Unesco (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales, 1982. p 38.
- Unesco (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (presidida por Jacques Delors).
- Unesco (1989). *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular*. París, 1989. http://www.unesco.org/culture/laws/paris/html_sp/page1.shtml
- Vélaz De Medrano Ureta, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid. UNED.
- Vera, J. y J.M. Esteve (Coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.