

Capítulo del libro de POZO ANDRÉS, María del Mar DEL; ÁLVAREZ CASTILLO, José Luís; LUENGO NAVAS, Julián y OTERO URTZA, Eugenio; *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, pp. 125-153.

ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD EDUCATIVA

JOSÉ LUIS ÁLVAREZ

1. INTRODUCCIÓN

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE LA UE Y DE LA AELC/EEE*

"Sin señalar de nuevo los antecedentes de la participación de los padres en los sistemas educativos de los distintos Estados miembros de la UE y de la AELC/EEE, es interesante subrayar que, en la mayoría de los países, la participación de los padres o de sus representantes en las estructuras organizadas dentro del sistema educativo es una práctica desarrollada principalmente desde 1970. No obstante, en algunos países este proceso comenzó con anterioridad a esta fecha (Alemania, Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Noruega).

Concretamente *la década de 1980* constituye un período muy activo en el establecimiento de un corpus legislativo en la mayoría de los países, salvo en Bélgica (Comunidad francófona), Dinamarca, Italia, Suecia, Islandia y Liechtenstein.

Sin embargo, el proceso de participación de los padres no se ha desarrollado de manera lineal en cada uno de los países. Así, hay casos en que han transcurrido alrededor de veinte años entre el primer marco legislativo y el siguiente (Francia, Luxemburgo, Finlandia y Noruega).

Las distintas legislaciones y proyectos de reforma educativa de los *años 90* definen, en la mayoría de los países, nuevas leyes relativas a la participación de los padres en los sistemas educativos. La autonomía de las escuelas y la participación de los padres en su gestión son dos temas clave en los debates y legislaciones actuales".

* Ambas organizaciones están integradas por los siguientes países: Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemania, Italia, España, Portugal, Grecia, Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y Dinamarca como miembros de la Unión Europea; e Islandia, Liechtenstein y Noruega como miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio/Espacio Económico Europeo.

EURYDICE, *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*, Bruselas, Unión Europea, 1997 (<http://www.eurydice.org/Documents/Parents/es/FrameSet.htm>).

La participación de las familias en la vida escolar es, como se deduce del texto de Eurydice, un fenómeno relativamente reciente. La aproximación de las culturas familiar y escolar ha seguido un ritmo muy lento, igual que lo ha hecho la democratización de las sociedades a lo largo de la contemporaneidad. En general, la participación activa de la ciudadanía en la vida social se considera hoy uno de los pilares más firmes de la democracia, y la aplicación de este principio en la educación supone, entre otras estrategias, la convergencia de los escenarios de la educación y el reparto de la

responsabilidad en la toma de decisiones. En este marco, lo que se pretende en este capítulo es proporcionar una fundamentación pedagógica a esta aproximación, así como explorar las vías de cooperación, actuales y posibles, entre familias y escuelas, con el objeto de comprender mejor el estado de salud y evolución de la necesaria relación entre ambas.

Conviene partir -y así se hará en el primer apartado- de una breve acotación del concepto "comunidad educativa", ya que la familia y la escuela forman parte de la realidad por él referida. Es decir, estos espacios de socialización y educación pueden concebirse como subsistemas que se sitúan en un entramado más amplio de relaciones sistémicas. Posteriormente, se abordará el concepto y las funciones educativas de la familia. Esta agencia suele ser conceptuada como uno de los escenarios más relevantes de la educación informal, si bien ya se ha apuntado en el capítulo anterior que en ella se dan también procesos no formales en la medida en que se hacen explícitas algunas intenciones y se planea un itinerario para lograrlas. En cuanto a la institución escolar, el tercer bloque temático de esta compilación está dedicado a su análisis, por lo que en el capítulo presente no se contemplará como agencia independiente. Es la relación entre los espacios escolar y familiar lo que constituye el foco del capítulo. Luego después de los dos apartados introductorios sobre la comunidad educativa y la familia, se revisará la deseabilidad de la cooperación entre familias y escuelas, su realidad y los posibles caminos de convergencia.

2. LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El concepto "comunidad" contiene la nota esencial de "común" -es decir, algo que une a un grupo de personas-. Tal vez, el elemento más significativo de unión en una organización social sean las metas, de tal manera que, para llegar a su logro, los miembros de la organización planifican un método, se distribuyen papeles y prevén la temporalización y los recursos necesarios -entre otras tareas-. En resumen, quienes participan en una comunidad comparten patrones de actividad en torno a unos fines. Pero, además, existe un sentido de pertenencia o de conciencia de grupo, y éste es un rasgo tan significativo que podría ser lo más definitorio de una comunidad.

Si aplicamos este concepto al universo de la educación, nos encontramos con que la sociedad global, a través de sus órganos políticos de representación, fija una serie de finalidades en el escenario de la educación formal y trata de implicar a todas las partes interesadas en el logro de estas metas. A continuación, en el desarrollo legislativo se van especificando los canales de participación de los diferentes sectores implicados (familias, profesorado, alumnado, etc.), tanto a nivel central como intermedio -regional y local- y de centro escolar. También se concretan las funciones que se asignan a cada uno de ellos y los recursos con que cuentan. En definitiva, lo que se hace es regular el funcionamiento de la comunidad educativa, o conjunto de personas y grupos sociales que, por medio de la acción educativa, persiguen metas relacionadas con el desarrollo individual y cultural. Se podría, así, entender la comunidad educativa como un sistema abierto que se nutre de algunos elementos de un sistema más amplio -social, político, cultural, ideológico, económico- y de sus interacciones. A su vez, la comunidad estaría compuesta por un conjunto de subsistemas que se relacionan, interactúan y tienen objetivos comunes. Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), la familia y la escuela serían microsistemas en los que los educandos se desarrollan, mientras que la comunidad educativa sería el mesosistema en el que se interrelacionan ambos microsistemas. El conocimiento de estas interacciones resulta básico para comprender los patrones de actividad, los roles y, en general, el desarrollo de los educandos.

Es necesario, no obstante, hacer una precisión con respecto a este concepto, y es que se ha polarizado en torno a la escuela -en su acepción más generalizada, equivaldría a "comunidad escolar"-. Por una parte, el sistema educativo y la institución escolar son ámbitos idóneos para organizar a los agentes que se sitúan en los contextos de desarrollo de los educandos, ya que ningún otro espacio educativo posee la capacidad, el sistematismo y los recursos de los que dispone la escuela para llevar esto a efecto. Sin embargo, por otra parte, la institución escolar es un contexto cultural específico, y el hecho de construir la comunidad educativa en torno a una cultura determinada puede dificultar la organización eficaz de las interrelaciones que conduzcan a la consecución de las finalidades comunes. Las implicaciones de esta dificultad se concretarán más adelante cuando se analice la relación actual de la familia con la escuela. Lo que ahora se pretende es evidenciar el carácter restringido que el concepto "comunidad educativa" tiene en la práctica, en íntima conexión con la educación formal.

Junto a este matiz conceptual es necesario introducir dos notas, no ya sobre el concepto normativo de comunidad educativa, sino sobre la realidad social en la que se implanta. La primera de ellas se refiere a la dificultad de construcción de una comunidad -educativa o de otra índole- en una época de auge de la individualización. La relación del individuo con la sociedad ha cambiado en las últimas décadas en el sentido de que el entorno sociocultural ejerce una influencia cada vez más débil sobre los individuos. Este incremento de la individualización hace que las experiencias comunitarias no sean demasiado frecuentes o tengan cierto grado de dificultad, o se tienda a la construcción de comunidades electivas, relacionadas con intereses individuales, en las que los ciudadanos adquieren un escaso nivel de compromiso. Este último fenómeno ha sido denominado "individualismo en red" por Manuel Castells (2001) en el contexto de la moderna sociedad de la información o sociedad red. En definitiva, lo que están manifestando estos hechos es la disolución de la cohesión social, y esto interfiere notablemente con la pretendida consolidación de una comunidad educativa, a pesar de que ésta se contemple reiteradamente no sólo como una manifestación de democracia, sino también como una garantía de calidad. La cultura de la participación, que podría verse potenciada por la democratización de los sistemas educativos -tendencia básica de la política educativa mundial-, queda paralizada por la relevancia creciente de los proyectos individuales de vida de los ciudadanos, que restan significación a las intenciones colectivas. Esta realidad social distancia a la comunidad educativa posible y deseable de la comunidad real. En la práctica, el sentido de pertenencia al grupo, que se ha identificado como un rasgo distintivo del concepto normativo, es muy débil porque la reflexión, el debate y las tareas comunes son poco frecuentes.

Con una segunda nota se desea destacar el hecho de que la comunidad educativa que se articula en el ámbito del centro escolar no puede quedar restringida únicamente a padres y madres, profesionales, alumnado y representantes políticos, sino que existen otros agentes educativos y organizaciones sociales en los contextos de desarrollo de los educandos, cuyos esfuerzos pueden converger en un proyecto educativo conjunto. Nos referimos, por ejemplo, a multitud de programas y centros de educación no formal, de extensión cultural, fundaciones privadas, movimientos de voluntariado, organizaciones no gubernamentales, etc. Es decir, aun aceptando la restricción conceptual a la que se ha hecho antes referencia, un modelo de escuela abierta al entorno no puede prescindir de las aportaciones de todos estos agentes al desarrollo individual y social. Desde otro punto de vista -el de la calidad-, la rapidez de las innovaciones educativas va a depender, en buena medida, de la factibilidad del trabajo cooperativo de todos estos espacios.

3. LA FAMILIA COMO AGENCIA EDUCATIVA TRADICIONAL

La familia puede ser contemplada como un microsistema o subgrupo social cuyo tamaño y estructura varía históricamente (paso de la familia multigeneracional con varios hijos a modelos de composición y funcionamiento familiar bastante diversos, entre los que, en el mundo occidental, predomina el modelo nuclear), pero con un fuerte nexo de unión entre sus miembros que tiene la función de otorgarles seguridad psíquica en los procesos de crianza y educación que en ella acontecen que, a su vez, son funciones básicas del núcleo familiar -aunque no necesarias, debido a la diversidad que se acaba de constatar-. Los lazos afectivos y de apego entre las generaciones que están presentes en la estructura familiar -cuando hay más de una generación- son tan importantes para la socialización primaria de los hijos y para su seguridad psíquica, que la ruptura de éstos se ha encontrado asociada en la investigación a procesos depresivos, abandono, escasa competencia social, problemas de salud, bajo rendimiento académico y diferentes problemas de conducta de los niños. El reconocimiento de estas dificultades trasciende la esfera de la investigación y se traduce en normativa política. Así se reconoce, por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos del Niño, cuando se vincula el desarrollo armónico de la personalidad a un ambiente afectivo de tono positivo en la familia. El documento citado no es de carácter menor, sino que se considera el tratado más consensuado a nivel internacional entre los relacionados con la educación. Luego adelantamos ya que la educación y el apoyo afectivo forman parte de las funciones que tradicionalmente han sido asignadas a la institución familiar.

LA FAMILIA EN LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*

"Preámbulo

(...)

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad,

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión,

(...)

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños".

* Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

A pesar del concepto al que nos hemos aproximado, se puede decir que existe tal multiplicidad y diversidad de concepciones de familia que es casi imposible descubrir pautas comunes en ellos, por lo que la definición presentada no puede dejar de ser provisional. Cuanto mejor se conoce la variabilidad

histórica y cultural de los modelos familiares, así como la diversidad actual de formas familiares alternativas, más difícil resulta aceptar un único concepto de familia.

Aunque no sea tan sencillo identificar los grupos humanos que pueden ser etiquetados con el término "familia", cuando se parte de la observación de la evolución de la persona, siempre se atribuye la responsabilidad de la formación de su personalidad básica, de su seguridad y autoestima, y de sus valores más elementales a las personas adultas que compartieron tiempos y espacios con ella, y con las que mantuvo frecuentes interacciones de una intensa valencia afectiva. A este grupo primigenio en el que el humano se desarrolla se le puede etiquetar, con bastante seguridad, con el calificativo de "familiar", independientemente de la estructura que tenga.

MODELOS FAMILIARES Y DESARROLLO INFANTIL

"La nueva configuración familiar, especialmente en las sociedades occidentales, ha promovido numerosas investigaciones que tenían por objeto conocer los efectos de las nuevas tipologías familiares en el desarrollo infantil. Estos trabajos se han realizado numerosas veces desde una posición romántica en la que se valoraba en exceso lo perdido -la familia extensa o la familia nuclear clásica- y se cuestionaba el papel actual de la familia para cumplir funciones relacionadas con el bienestar y el desarrollo de capacidades infantiles. Así, se ha intentado mostrar el efecto perjudicial del divorcio sobre los hijos o las implicaciones negativas para el desarrollo infantil -por ejemplo, la identidad sexual- de vivir en una familia en la que los roles de madre y padre no estuvieran claramente delimitados. Incluso, se ha intentado anatemizar que las criaturas sean cuidadas unas horas al día por personas distintas a la madre durante los primeros años de vida.

Actualmente, existe un amplio corpus de investigaciones y datos empíricos que muestran que los efectos de la familia sobre el desarrollo infantil no dependen tanto del tipo de familia sino de las relaciones que el niño establece con sus cuidadores".

VILA, I., *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1998, págs. 44-45.

Como se acaba de asegurar, en las familias los niños realizan aprendizajes nucleares para su desarrollo, y éstos son interiorizados progresiva y lentamente a través de las múltiples interacciones cotidianas que en ella acontecen. En el capítulo anterior se constataba que la educación informal era el escenario de la cotidianeidad. Pues bien, no existe ningún espacio tan cotidiano para los niños -especialmente, en la primera infancia- como la familia. Pero en ésta no sólo se ejercen acciones directas sobre los educandos, sino que se modulan los influjos de otros agentes educativos o, al menos, se posee la capacidad para hacerlo. Así sucede, por ejemplo, cuando los padres seleccionan el tipo de centro educativo al que desean enviar a su hijo o intervienen en la toma de decisiones en el Consejo Escolar del centro (mediación de las influencias de la educación formal), cuando eligen una institución o programa de educación no formal en el que quieren que participe el niño o la niña (mediación de las influencias de la educación no formal), o cuando fijan el horario en el que se puede encender la televisión (mediación de las influencias de la educación informal).

Tanto en su papel educativo directo como en su papel mediador, la familia actúa como un contexto eficaz de socialización y de educación, puesto que en ella se dan determinadas condiciones que permiten la interiorización eficiente de conocimientos, habilidades y valores. Sarramona (2000) resume estas características contextuales en las siguientes: 1) el afecto es la base de la relación educativa; 2) las acciones educativas en la familia son reiteradas, se dan de forma continuada, y así se

consiguen mejor las metas; 3) la convivencia y el modelado refuerzan el aprendizaje de principios y normas; y 4) la familia goza de reconocimiento social como agencia educadora. Probablemente, estos rasgos suplen y compensan plenamente el carácter asistemático de la educación familiar. Efectivamente, en los entornos familiares no se suele seguir un método preciso que responda a las intenciones educativas, también difusas, de los padres, ni se suelen diseñar técnicas educativas demasiado elaboradas. Por estas razones, la familia representa uno de los espacios de la educación informal. Es decir, su actuación es, habitualmente, ametódica y atécnica.

Los medios de la educación familiar que sustituyen eficazmente a los métodos y técnicas explícitos se basarían en el afecto, la rutina cotidiana, el modelado significativo de los padres u otros miembros de la familia, y los recursos disciplinarios. Los tres primeros ya eran señalados por Sarramona entre las condiciones que se dan en los contextos familiares como facilitadoras de los aprendizajes. En cuanto al último, la disciplina se concibe como un método más o menos difuso que incluye tres tipos de técnicas cuya implementación apenas se planifica: la afirmación de poder, la retirada de amor y la inducción (Pérez y Mestre, 1995). La afirmación de poder se refiere al empleo del poder físico y control de las fuentes para orientar la conducta del niño (por ejemplo, el castigo físico, la privación de permisos, de objetos materiales, de determinados privilegios, etc.). La retirada de amor consiste en la desaprobación de las conductas de los niños, que se expresa mediante el desvío de la atención, las conductas verbales y no verbales de disgusto o enfado, y la omisión de las acciones afectuosas. Por último, la inducción emplea la explicación, el razonamiento y la justificación de las normas con el fin de convencer a los niños de la necesidad de ajustar su conducta al patrón marcado por éstas. Parece que, en la investigación sobre la eficacia de estas técnicas disciplinarias, la inducción correlaciona más intensamente con la interiorización de valores y normas, por lo que puede ser considerada como el medio más apropiado para marcar los límites de la conducta infantil y orientar su capacidad valorativa de la realidad.

Por último, conviene recordar que los padres también tienen algunas metas explícitas para sus hijos y que, ocasionalmente, articulan algún tipo de método -normalmente débil- para alcanzar sus objetivos. Además, prevén recursos materiales y económicos que contribuyan al logro de las metas, y establecen normas que los niños deben cumplir. Todos estos elementos son característicos de los procesos no formales de educación, por lo que en un sentido estricto no resulta posible reducir la educación familiar a las acciones informales. Aunque sean éstas las que predominen en el espacio de la familia, la existencia ocasional de intenciones y métodos explícitos convierte este entorno en un escenario de procesos heterogéneos desde la perspectiva de la clasificación tripartita de la educación. Con frecuencia, es difícil determinar en la vida familiar si una acción responde a un plan previo, ya que las actuaciones educativas de este contexto poseen diversos grados de difusión o de densidad. Aun con esta precaución que se acaba de indicar, la familia, como agencia, continúa perteneciendo al sector de la educación informal. Esta aparente ambigüedad se resuelve, como se hizo en el capítulo previo, diferenciando entre agencias y procesos: la caracterización de "informal" que se atribuye a la agencia familiar no excluye la presencia en ella de algunos procesos no formales.

4. LA APROXIMACIÓN DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA POR LA VÍA POLÍTICO-LEGISLATIVA

La escuela es una institución que se encuentra fuertemente regulada, y en el contexto de esta normativa también se han contemplado las vías para aproximar a los distintos sectores de la comunidad educativa, siempre tomando como referente las finalidades y la cultura del sistema educativo -la

educación formal-. Entre otros sectores atendidos en la legislación, se halla una preocupación especial por la participación de la familia en el funcionamiento del centro educativo.

Aunque la normativa legal no baste para involucrar a padres y profesores en una tarea común, tanto los gobiernos como los profesionales reconocen que la legislación es una herramienta imprescindible para crear marcos que faciliten la cooperación. Por este motivo, las leyes generales de educación de la última década se han ocupado más de este ámbito que las de épocas anteriores. Un ejemplo de ello es la ley norteamericana "Metas 2000: Ley Educar a América" de 1994, o la abundante normativa de todos los países de la Unión Europea. Particularmente, en lo que a Europa se refiere, la participación parental comienza a ser impulsada a nivel político en la década de los setenta, mientras que en los ochenta se consolida un *corpus* legislativo que organiza la relación de las familias con los centros escolares. Finalmente, las reformas educativas de la última década del siglo XX fortalecieron esta colaboración.

Pero en este plano legislativo también aparecen elementos paradójicos. En Europa se confirma que, en general, la representación de los padres en los órganos de gestión es minoritaria en los tres niveles que se analizan (central, intermedio -regional y local- y de centro escolar). En cuanto al tipo de competencias de los órganos de participación, éstas son esencialmente consultivas en los niveles nacional e intermedio (regional y local), mientras que en el ámbito del centro escolar se llega a la toma de decisiones. Aun así, las decisiones importantes (por ej., las relacionadas con el currículum, el presupuesto, y la elección del director y del personal del centro) sólo competen a los órganos de participación en una minoría de países. Es decir, aunque en la legislación se dediquen muchas líneas a hablar de los padres y de la importancia de su implicación en la educación escolar de los niños, las responsabilidades reales que se les asignan en la educación formal, traducidas en competencias, son de carácter menor.

La figura 1 recoge las modalidades de participación de los padres en los niveles intermedio y de centro escolar: exclusiva (restringida a los padres), mayoritaria (composición de más de un 50 por cien de padres), paritaria (equilibrio entre las partes) o minoritaria (menos de un 50 por cien de padres). En la figura se comprueba la afirmación anterior: la modalidad dominante de representación es la minoritaria (en algunos países se simultanean dos modalidades porque la representación de los padres varía según el territorio, tipo de centro y órgano).

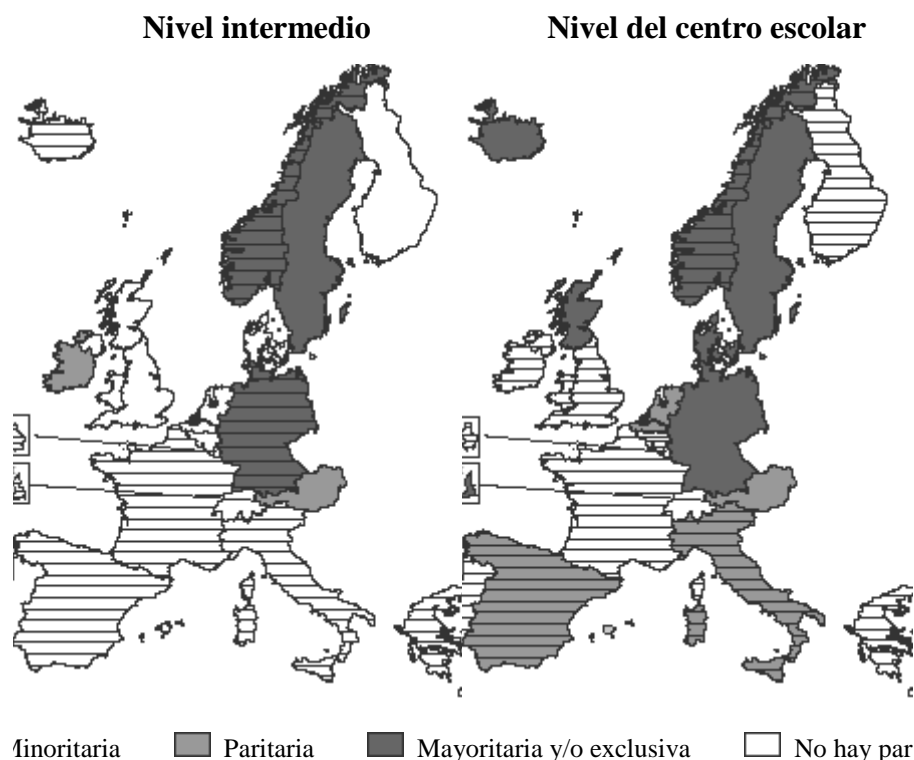


Figura 1. Modalidades de participación de los padres en los sistemas educativos de Europa (niveles intermedio y de centro escolar).

Fuente: Eurydice, 1997 (<http://www.eurydice.org/Documents/Parents/es/FrameSet.htm>).

En cuanto al planteamiento normativo de la cooperación entre familias y escuelas en España, hay que recordar que el artículo 27 (párrafos 5 y 7) de la Constitución prevé la participación, control y gestión de los padres y madres en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Los dos párrafos constitucionales citados son desarrollados tanto en la Ley Orgánica 8/1985, del Derecho a la Educación (LODE), como en la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), y en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Cada una de estas leyes ha derogado artículos de las anteriores que contenían preceptos relacionados con la participación de la comunidad educativa. La última de estas normas, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación reconoce en su exposición de motivos que las medidas arbitradas para elevar la calidad se sustentan, en parte, en el reconocimiento de los derechos y deberes que asisten a los alumnos y a los padres. Uno de estos derechos básicos es el que tienen los padres de participar en el control y gestión de los centros educativos (art. 3). La participación representa, de hecho, un pilar importante de la teoría político-educativa de la ley, hasta tal punto que se le confiere el rango de principio de calidad (art. 1). La intervención de los padres en el control y gestión de los centros públicos se produce a través de los consejos escolares, órganos de participación cuya composición y atribuciones se regulan en el capítulo V del título V (arts. 81-82). La relevancia que se le otorga a esta participación se vuelve a enfatizar en el artículo 77, en el que se dictamina que los órganos de gobierno y de participación de los centros públicos deben velar por la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y evaluación. En

otras partes del articulado, la LOCE hace referencia a los padres, pero presentados, sobre todo, como destinatarios de las actividades de información y orientación originadas en los centros escolares.

En cuanto al asociacionismo, la LOCE menciona en su artículo 3.3 la obligación de las Administraciones educativas de favorecer el ejercicio del derecho de asociación de los padres. Además, sobre esta cuestión se mantiene vigente la mayor parte del articulado de la LODE y la LOPEG. Así, el artículo 5 de la LODE anticipa que los padres de los alumnos tienen garantizada la libertad de asociación, se fijan las finalidades de las asociaciones (asistir a los padres y colaborar en las actividades educativas de los centros), y se ordena a la dirección de las instituciones escolares la facilitación de las actividades propias de estas asociaciones. Por su parte, la LOPEG dedica su título I a la participación. En el artículo 2.2 se establece que los padres pueden participar "en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones", debiendo estar representada la asociación más relevante en el Consejo Escolar. Asimismo, se ordena a las administraciones educativas fomentar y garantizar el ejercicio de la participación (art. 2.3), y se establece que la organización y el funcionamiento de los centros deberá facilitar la participación -entre otros sectores- de los padres de alumnos, tanto a título individual como a través de sus asociaciones y sus representantes en los consejos escolares, en la realización de actividades escolares complementarias y de actividades extraescolares (art. 3.2).

En resumen, se podría concluir que los padres y madres, tanto individual como colectivamente, están llamados a participar en la vida escolar, cooperar en sus actividades y ejercer funciones de gestión, siempre en colaboración con el resto de la comunidad educativa. En este contexto, las asociaciones de padres y madres y los consejos escolares se configuran en nuestro marco legal como las dos vías colectivas a través de las que se concreta toda esta participación. Ambos canales se encuentran estrechamente entrelazados: las asociaciones canalizan la participación de los padres y madres en los consejos escolares, y desempeñan un papel informativo y consultivo en relación con los asuntos sobre los que se va a decidir en esos órganos. Tanto los centros educativos como las administraciones están obligados legalmente a facilitar y promover esta participación. Con este objeto, las administraciones convocan con regularidad ayudas económicas destinadas al desarrollo de las actividades e infraestructuras de las asociaciones de padres y madres.

Estas son las líneas generales que marca la legislación europea y española para aproximar a las dos agencias educativas tradicionales. Constituyen lo que podría denominarse la "cooperación decretada", y forman parte del impulso que desde la esfera política se da a la democratización de los sistemas educativos. El descenso a la realidad de la participación servirá para cotejar estas previsiones.

5. DESEABILIDAD Y ESTADO DE SALUD DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA VIDA ESCOLAR

Si se mantiene que la implicación de las familias en la vida escolar es deseable, se hace porque se cree que este hecho puede potenciar el desarrollo de los niños y las niñas -ésta sería la finalidad más relevante de la participación-. Pero, antes de afirmar esta creencia, es conveniente recordar que tanto las escuelas como las familias contribuyen por sí solas al rendimiento y al desarrollo de los niños y niñas. Por ejemplo, los estudios sobre las escuelas eficaces y sobre las estrategias de mejora de la escuela han mostrado que no todos los centros educativos son iguales. A la misma conclusión se llega en estudios comparativos internacionales. Es decir, algunas escuelas tienen características que las sitúan por encima de otras en cuanto a los logros o nivel de consecución de los objetivos.

Pero, además, esta misma variabilidad puede identificarse en las familias y en los entornos socioculturales en los que los niños se desarrollan. Particularmente, el nivel socioeducativo y cultural de las familias marca diferencias importantes en cuanto al grado de desarrollo de los niños. Algunos de los muchos datos que se podrían aportar para demostrar esta relación se hallan reflejados en el gráfico 1. Corresponden a la evaluación efectuada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación -actual Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo- de los resultados académicos en el sexto curso de la Educación Primaria, publicados en el año 2000. El gráfico muestra diferencias enormemente significativas en el rendimiento en distintas áreas (Lengua castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio) en función del nivel educativo-cultural de las familias.

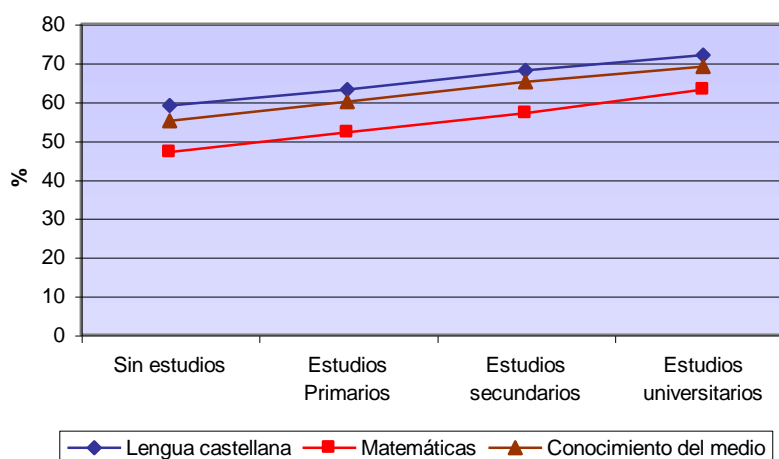


Gráfico 1. Rendimiento (medido en porcentaje medio de aciertos en la prueba correspondiente) en diversas áreas de 6º curso de la Educación Primaria en función del nivel educativo-cultural de las familias.

Fuente: Gráfico de elaboración propia a partir de los datos del siguiente documento: INCE, *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000a (<http://www.ince.mec.es/pub/av-pri99.pdf>), págs. 32, 54 y 88.

A nivel mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) difundió en el año 2001 los resultados de la primera recogida de datos de una encuesta internacional sobre los conocimientos y capacidades de los estudiantes de 15 años de los principales países industrializados - 32 en total-. En esta evaluación comparativa, conocida como PISA (*Programme for International Student Assessment*), se estableció nuevamente la conexión ya conocida entre el nivel económico y educativo-cultural de las familias, y el rendimiento escolar. Pero en el informe de la OCDE se profundiza en esta relación, y se llega a las siguientes conclusiones: 1) se dan unas enormes diferencias entre los países en cuanto al nexo entre *status* familiar y rendimiento; 2) el rendimiento de los estudiantes de familias desaventajadas no siempre es deficiente; 3) la educación parental y la comunicación social y cultural entre los padres, y entre éstos y los niños, correlacionan positivamente con el rendimiento; 4) el nivel económico de las familias correlaciona positivamente con el rendimiento, pero la relación es aún más fuerte cuando los estudiantes disponen en sus hogares de bienes relacionados con la cultura clásica (por ejemplo, literatura, obras de arte, etc.); 5) la convivencia con un único progenitor está asociada a un rendimiento más bajo, aunque la relación no es significativa en todos los países; 6) las desventajas educativas entre los niños no nativos varían mucho de unos países a otros. En resumen, la conexión entre el contexto familiar y las capacidades que los niños aprenden en el entorno escolar es bastante firme, si bien en los diferentes sistemas educativos deben analizarse también las variables que modulan esta relación. De esta forma, se podrán introducir pautas

de acción que contribuyan a andamiar las capacidades de los niños que proceden de los contextos en los que confluyen los factores relacionados con la desventaja.

Junto a estos efectos independientes, ambas agencias, familia y escuela, no funcionan aisladamente, sino que constituyen microsistemas que se relacionan entre sí en el entorno de un mesosistema más amplio -la comunidad educativa-, de tal manera que es más probable que los estudiantes de escuelas eficaces procedan de familias aventajadas socioeducativa y económicamente que de familias desfavorecidas. Particularmente, en lo que a la cooperación familias-escuelas se refiere, es probable que los padres de niveles socioeducativos altos participen más en la vida escolar y contribuyan, por tanto, a la eficacia de la escuela. Al mismo tiempo, es más fácil que una escuela eficaz se caracterice por una elevada participación y compromiso de las familias. Es decir, los dos microsistemas interactúan, y cuando confluyen las escuelas que tienen determinados rasgos -tipificados por los estudios sobre escuelas eficaces- y los padres con un cierto nivel cultural y unas actitudes positivas hacia la educación escolar, sus efectos sobre el rendimiento y el desarrollo se incrementan notablemente. De este modo, no es extraño que la evidencia empírica indique que el desarrollo infantil se ve favorecido por el trabajo conjunto de padres y profesores, ya que la potencialidad educativa de ambos ambientes aumenta cuando éstos mantienen unas relaciones estrechas y constructivas. Esto es así, probablemente, porque el compromiso familiar influye de manera determinante sobre la cultura del centro y los procesos internos que en él se generan, condicionando éstos, a su vez, los resultados de los alumnos. Pero tampoco debe olvidarse la vertiente profesional: los profesores y los procesos internos que son estimulados por ellos pueden potenciar también el compromiso de las familias, con lo que se estaría gestando una cultura dinámica con un solo frente de innovación, pero en el que participan distintas fuerzas convergentes.



Figura 2. Interacción de los microsistemas familiar y escolar, y su influencia sobre las finalidades educativas.

La relación entre participación parental y resultados escolares está apoyada en diferentes conceptos teóricos. Uno de ellos, del que parte la investigación de Hofman y sus colaboradores (1996), es el de "comunidad funcional". Estos autores se preguntaron si este concepto podía explicar las diferencias de eficacia encontradas en varios países (Estados Unidos, Australia, Holanda, etc.) entre colegios de

primaria públicos y privados. En la comunidad funcional los padres se conocen y se comunican frecuentemente, y las normas sociales y la estructura social se encuentran fuertemente interrelacionadas. A través del sistema homogéneo de normas, una comunidad de este tipo suministra un entorno consistente para la socialización y protege contra la influencia de valores conflictivos. El equipo de investigación de Hofman indagó sobre algunos factores de las redes parental e institucional, que integran la comunidad funcional, que podían explicar el rendimiento. Los factores del nivel familiar que resultaron significativos con respecto al rendimiento, y que mediatizaron los efectos de sector (público/privado) de los colegios, fueron dos: 1) el grado en que los padres con niños en el mismo colegio se conocían unos a otros; y 2) el conocimiento que los padres habían adquirido sobre el funcionamiento del colegio gracias a su actividad en el mismo. En el nivel institucional, los factores significativos también fueron dos: 1) la influencia de los miembros de la comunidad escolar sobre las decisiones que tomaba el consejo; y 2) el énfasis de la política escolar sobre la evaluación y el control del rendimiento de los estudiantes. En resumen, la conclusión que se alcanza a partir de estos resultados es que cuando las familias se relacionan entre sí, y participan y ejercen la gestión de los centros educativos, se incrementa la probabilidad de que los aprendizajes académicos sean satisfactorios. En otros términos, se diría que el compromiso ayuda a conseguir los objetivos de las escuelas.

Esta participación, que es deseable tanto desde la normativa legal como desde las conclusiones de la investigación educativa, no se podría caracterizar como mínima o clientelar, sino que se trata más bien de una participación intensiva o integral. En el primer caso, los padres son meros espectadores-consumidores, mientras que en el segundo se convierten en actores-protagonistas de todos los procesos decisorios que afectan al funcionamiento del centro educativo. Sólo en este segundo tipo de participación, ésta llega a formar parte de la cultura de los actores que convergen en un proyecto común. No obstante, el avance de los mercados en educación está impulsando las posiciones clientelares en las que, con frecuencia, los objetivos de eficacia de las escuelas estimulan una actuación parental de tipo formal. En el contexto de mercado se espera a veces únicamente de los padres y madres que elijan el centro que creen más conveniente para sus hijos y que cumplan determinados requisitos formales (por ejemplo, en muchas escuelas contratadas o *charter* de California los padres se comprometen, como requisito para la admisión de sus hijos, a dedicar dos o tres horas al mes a la escuela y a contribuir con una cierta cantidad de dinero a su funcionamiento, siendo clasificados en distintas categorías en función de la cantidad que aporten; esta estrategia sirve, a su vez, para excluir a los padres "difíciles", es decir, a aquellos que no tienen tiempo ni dinero). Este enfoque, aparte de tener efectos estratificadores, estaría optando más por la participación clientelar que por la integral, puesto que no consigue que los padres y madres pasen a ser auténticos protagonistas que tomen iniciativas, adopten compromisos y sean capaces de implicarse en procesos cooperativos de innovación con el profesorado y los demás sectores de la comunidad educativa.

En general, cuando se desciende desde la legislación o la investigación a la realidad de la participación de los padres y madres, se percibe que la actividad educativa de las familias está desgajada de la de los centros escolares, y ni los políticos ni los investigadores ni los prácticos saben cómo resquebrajar esta tendencia. Pero no se trata de una situación que se pueda restringir al caso español, sino que el problema de la implicación parental en la educación formal desborda nuestras fronteras, constituyendo una preocupación relevante en toda Europa y en otros países occidentales, como Estados Unidos. No obstante, nos ceñiremos al caso español por resultar suficiente para ilustrar esta tesis.

La realidad de la mayor parte de las comunidades educativas en nuestro país es que, aunque padres y profesores reconocen la importancia de incrementar su relación, los padres se implican mínimamente en las actividades educativas de los centros, mientras que los profesionales tampoco se esfuerzan demasiado por potenciar el encuentro. La paradoja tiene su base en datos que van mucho más allá de la escasa participación de los padres y madres en las elecciones a consejos escolares, tema que aparece de manera recurrente en la literatura pedagógica y en los informes del Consejo Escolar del Estado. La situación es aún más grave que la que parece indicar la baja participación electoral si se considera, por ejemplo, según datos publicados en 1998 por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que el 40 por cien de los padres y madres desconocen la existencia del Consejo Escolar, mientras que el 58 por cien ignora sus funciones. Es decir, parece que más de la mitad de los padres y madres no están motivados para recabar información sobre el gobierno de los centros docentes, o bien los colegios no proporcionan la información y la orientación suficientes para lograr la implicación parental en la cogestión del centro.

En lo que se refiere a la participación parental en las actividades complementarias y extraescolares, aproximadamente dos de cada diez padres de alumnos participan en ellas, así como en actividades de apoyo, y sólo un 2 por cien de los padres colabora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las asociaciones de padres y madres, la participación en ellas es mayor cuanto más bajo es el nivel educativo, aunque la pertenencia a las mismas es un poco más elevada en la educación secundaria que en la primaria. Por ejemplo, según datos recogidos en 1995 y 1997 de los propios padres y madres, el 60 por cien de los padres de niños de 8 años pertenecían a asociaciones, de los que aproximadamente la mitad participaban en ellas (véase el gráfico 2). En el caso de los padres de alumnos de 16 años, el 62,4 por cien se encontraban asociados, pero sólo el 10,7 por cien participaban en ellas. Luego la cooperación parental efectiva en este entorno asociativo sigue siendo pobre y, en todo caso, restringida a un sector minoritario de la comunidad de familias.

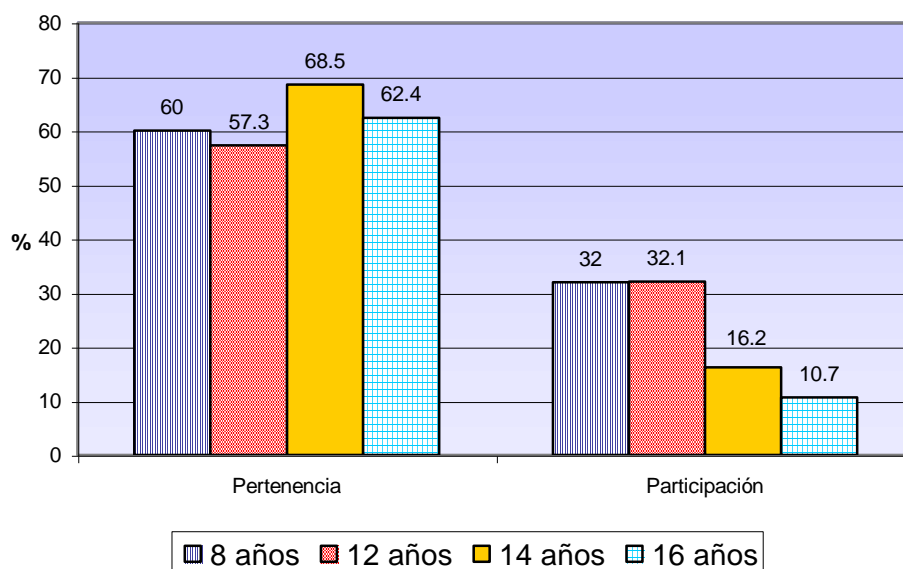


Gráfico 2. Pertenencia y participación de los padres en las asociaciones, según edad de los hijos.

Fuente: Gráfico de elaboración propia a partir de los datos del siguiente documento: INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000b (<http://www.ince.mec.es/pub/ind2000.pdf>), págs. 74-75.

Junto a esta delegación de las funciones educativas y de gestión por parte de los padres y las madres, éstos, sin embargo, se conforman y están satisfechos con el trabajo de los centros, tal como siguen sugiriendo los datos del INCE: el 90 por cien de los padres no han tenido conflictos con los profesionales de los centros escolares; el 74 por cien evalúan la información emitida por los centros como muy satisfactoria; y sólo el 7 por cien de los padres cambiaría a su hijo o hija de centro. En otra encuesta de la que informa Marchesi (2000), esta vez referida a la Comunidad de Madrid y con datos recogidos en 1999, se obtienen resultados semejantes: los padres que tienen hijos en la enseñanza secundaria están bastante satisfechos, y los que tienen hijos en primaria se encuentran muy satisfechos. Esta misma satisfacción se puede generalizar a toda la población española, no sólo a los padres y madres de alumnos. En el estudio sociológico dirigido por Orizo y Elzo (2000) se llega a la conclusión, en una muestra representativa de la población española mayor de 18 años, de que el sistema educativo es la institución social en la que en mayor grado se confía entre 15 instituciones exploradas.

Por otra parte, también debe apuntarse la posibilidad de que los centros no estén haciendo grandes esfuerzos por integrar a las familias en la vida escolar o por construir un proyecto educativo conjunto. En un estudio de campo en el que se entrevistó a profesorado de dieciséis colegios de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba y de algunos pueblos de esta provincia, se constató que en una buena parte de los centros no se organizaban actividades que incluyeran la participación familiar, y que era más frecuente que fueran las asociaciones de padres y madres las que llevaran a cabo algunas de estas actividades, si bien solían ser de tipo puntual, de uno o dos días de duración. En cuanto a otros entornos participativos, los padres frecuentaban poco los consejos escolares y las tutorías, mientras que las escuelas de padres y madres eran prácticamente inexistentes. En resumen, en los colegios de esta muestra no existía un programa sistemático de cooperación familia-escuela. Además, la mayor parte de las actividades tenían un carácter formativo, mientras que la dimensión relacional, de comunicación e intercambio entre padres y profesores estaba ausente. Las actividades formativas iban dirigidas a los padres y a las madres, pero estas iniciativas no servían para construir un contexto comunicativo en el que los profesionales y los padres pudieran aproximarse y comenzar a compartir estrategias educativas y de gestión de la institución escolar.

Paradójicamente, cuando se pregunta al profesorado sobre la importancia de la participación de las familias y, en general, de la comunidad educativa, el asentimiento es generalizado. Recientemente, en un cuestionario de 50 ítems con el que se querían conocer las creencias de los profesionales de la educación sobre la función directiva, contestado por 1005 profesionales cordobeses, el enunciado que alcanzó la puntuación media más elevada de rechazo fue el siguiente: "La dirección de un centro educativo puede funcionar eficientemente sin la aceptación y el apoyo de la comunidad educativa" (Batanaz y Álvarez, 2002).

Es conveniente recordar aquí que esta separación entre el discurso teórico y la práctica se puede ver también facilitada por la ambigüedad de la política nacional e internacional de la educación: aunque la idea de la participación de las familias es central en el trasfondo teórico de las reformas, a la hora de tomar medidas o articular estrategias concretas se da poco poder a los padres y madres en términos de representación en los órganos decisorios, o de las competencias de las instancias en las que están representados.

Los datos que se han mostrado hasta ahora parecen suficientes para concluir que existe un distanciamiento consentido entre familias y profesionales de la educación. Por consiguiente, cuando se

conceptúa este fenómeno como la falta de participación y de asunción de liderazgo de los padres y madres, la comprensión que se puede alcanzar es muy parcial. El distanciamiento es mutuo, y el compromiso por liderar un proyecto educativo conjunto es escaso por ambas partes.

6. POSIBILIDAD DE UNA ALIANZA EFECTIVA ENTRE LAS AGENCIAS EDUCATIVAS TRADICIONALES

Las finalidades que persiguen actualmente los sistemas educativos son ambiciosas porque lo que la sociedad demanda de la educación formal posee un elevado nivel de exigencia. Difícilmente resultan alcanzables estas metas si las distintas agencias de socialización y de educación no cooperan en su consecución mediante proyectos compartidos en los que todas las partes se comprometan con firmeza y se refuercen mutuamente. Los profesionales de la educación y las familias de los niños y niñas son las dos partes a las que mayor compromiso les corresponde en esta alianza. A pesar de este deseo, los datos que se han revisado no son esperanzadores, como tampoco lo son algunas diferencias culturales entre los dos entornos, que también han sido estudiadas en la literatura. Así, por ejemplo, se sabe que algunas discontinuidades importantes se deben al papel del grupo, la organización espacio-temporal, los sistemas de comunicación, y la ecología y funcionalidad de los aprendizajes. Es decir, se trata de dos contextos con características culturales diferentes, por lo que aún se hace más necesario negociar los principios y métodos educativos que puedan potenciar la creación de una cultura que tenga elementos afines y que sea capaz de estimular sin conflictos el desarrollo infantil.

Las asociaciones de padres representan uno de los entornos que pueden llegar a ejercer funciones de animación, liderazgo e innovación en este proceso cooperativo. Sin embargo, lo deseable no es que un número reducido de padres y madres activos lleven a cabo todas las tareas relacionadas con este itinerario de implicación. Lo deseable es que puedan participar en este proceso la mayoría de las familias. Esto no es fácil porque resulta tan necesaria una construcción positiva de rol de los padres ("yo debería cooperar") como una autoeficacia percibida en relación con la ayuda que pueden prestar a sus hijos ("yo puedo cooperar"). Tal vez convenga aquí poner el énfasis en la dimensión formativa, que permitiría a los padres realizar los aprendizajes de rol y de destrezas educativas. El profesorado y las propias asociaciones de padres y madres pueden llevar a cabo -y de hecho es así en algunos centros-, no sólo acciones aisladas, sino también programas formativos que tengan una continuidad en el tiempo y en los objetivos previamente negociados (por ejemplo, mediante escuelas de madres y padres). Esta formación también puede emprenderse en agencias comunitarias intermedias entre la familia y la escuela, y algunas figuras profesionales como la del educador social se encuentran capacitadas para protagonizar un papel de mediación entre ambos contextos. Por ejemplo, en un trabajo de Bernhard, Freire y Pacini-Ketchabaw (2000) se describe cómo estas investigadoras acceden, a través de asociaciones comunitarias, a doce madres latinoamericanas, y forman un grupo de trabajo que tiene como objetivo aproximar a las madres a la escuela y al sistema educativo canadiense, conocer las expectativas del profesorado y la cultura organizativa de las escuelas, y ayudarlas a tomar iniciativas en el seno de la vida escolar. Aquí nos encontramos con una doble diferencia cultural (cultura de la familia *versus* cultura de la escuela, y cultura latina *versus* cultura anglosajona). Pues bien, después de sólo ocho reuniones -una por mes- las madres comenzaron a tomar iniciativas efectivas y a hacerse oír a medida que cumplían exitosamente con varios objetivos relacionados con las escuelas; consiguieron entender mejor el rol de los consejos escolares y se sintieron más preparadas para participar de forma activa y eficaz. En definitiva, las madres habían desarrollado un aprendizaje de rol, al tiempo que se sentían más eficaces como coeducadoras.

Además de esta dimensión formativa, deben experimentarse y articularse otras vías que den origen a la creación de una alianza consistente entre las familias y las escuelas. En el diseño de estos nuevos procedimientos habrá que estar muy atentos a la cultura de ambos microsistemas y a la dinámica siempre cambiante de la relación entre ellos. Las metodologías de investigación-acción bien pueden servir para que padres y profesores trabajen juntos en la detección de las necesidades de cooperación, lleguen a un consenso sobre los objetivos y emprendan estrategias de mejora. Así, frente a las macrorreformas o a los planteamientos meramente gerencial-administrativos del centro escolar, en los que los padres y madres deben cumplir únicamente algunos requisitos formales, el desarrollo de proyectos de innovación protagonizados por las dos agencias (equilibrio de poderes) puede concretarse, por ejemplo, en grupos de discusión que detecten necesidades y establezcan prioridades. En este tipo de cooperación debería plantearse la ampliación de la alianza a otros entornos comunitarios de desarrollo que tienen el potencial de favorecer notablemente la relación entre la familia y el centro escolar al añadir perspectivas más neutrales y nuevas metodologías de cooperación, contribuyendo, por otra parte, al reequilibrio en el reparto del poder, la iniciativa y la toma de decisiones. En resumen, la escuela y la familia están situadas en un contexto más amplio en el que intervienen numerosos agentes de educación informal y no formal con los que, en ocasiones, entran en conflicto. Pues bien, la relación y comprensión mutuas de todos estos escenarios contribuiría, no sólo a evitar estas tensiones, sino también a propulsar el desarrollo individual y cultural mediante la progresiva convergencia de fines y métodos.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

1. Clasifica las actividades de las asociaciones de madres y padres de alumnos a partir de la información que puedas recoger en Internet. Te sugerimos que acudas en primer lugar a las webs de las grandes asociaciones y confederaciones de padres. Por ejemplo, la Asociación de Padres Europeos (<http://www.epa-parents.org/>), la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (<http://www.ceapa.es/>) o la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (<http://www.planalfa.es/concapa>).
2. En pequeño grupo, localiza experiencias novedosas de cooperación escuela-familia en revistas pedagógicas. Para ello, podéis acudir, en primer lugar, a una base de datos de publicaciones periódicas (por ejemplo, ISOC-Educación: <http://bddoc.csic.es:8085/EDUCAC/BASIS/educac/web/docu/SF>). Para realizar la búsqueda, introducíd, por ejemplo, el término "familia" en el campo del título del artículo. Posteriormente, en la biblioteca de vuestro centro deberéis leer los artículos correspondientes a las referencias localizadas y seleccionadas. Por último, podéis hacer una síntesis de las experiencias analizadas en los documentos leídos.
3. En pequeño grupo, haced una pequeña encuesta entre los padres y madres de niños en edad escolar que conozcáis para saber qué tipo de relación tienen con el centro escolar y con los profesores, y qué conocimiento poseen sobre el funcionamiento del centro. A partir de los resultados de la encuesta, evaluad si están informados sobre las vías legales de que disponen para participar en la vida del centro escolar; si su participación es formal -a través del Consejo Escolar o de asociaciones- o informal -relación individual con el tutor/a, el orientador/a, el director/a, etc.-; y si existe una auténtica cooperación o, más bien, la relación se limita a la información que unidireccionalmente proporciona la escuela a los padres.
4. Enumera algunas preocupaciones que manifiesten los padres y las madres en torno al funcionamiento de los centros escolares. Para conocerlas, puedes visitar foros de debate que están diseñados específicamente para la participación de los padres (por ejemplo, la sala de padres de Educared: <http://www.educared.net/htm/Global/f-encuentro.htm>).

5. En tu antiguo colegio o instituto, recoge información sobre los agentes comunitarios que cooperan con el centro (asociaciones, personal del centro cívico o de acción social de la zona, Cruz Roja, organizaciones no gubernamentales, etc.) y sobre las actividades en las que colaboran. Posteriormente, intenta delimitar la composición de la comunidad educativa del centro, entendida ésta según un concepto amplio.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 2000-2001*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002 (www.mecd.es/cesces/indice.g.htm).

Este informe sobre el sistema educativo español es el decimoquinto desde que fue creado el Consejo Escolar del Estado, órgano consultivo de representación de la comunidad educativa a nivel central. El Consejo Escolar del Estado publica sus informes anualmente –en la actualidad, en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte– y constituyen documentos valiosos, no sólo por sus aportaciones a la política educativa del gobierno –valor externo–, sino por representar el esfuerzo de cooperación de los diferentes agentes educativos de la comunidad –valor interno–.

Cultura y Educación, núm. 4, 1996, págs. 5-92. Número monográfico sobre las relaciones entre la familia y la escuela.

La revista *Cultura y Educación* enfoca los problemas y situaciones del desarrollo y de la educación desde la perspectiva de la psicología cultural. En este número se analizan distintos problemas y experiencias sobre la relación entre la familia y la escuela.

EURYDICE, *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*, Bruselas, Unión Europea, 1997 (<http://www.eurydice.org/Documents/Parents/es/FrameSet.htm>).

La Unión Europea considera relevante el intercambio de información sobre el proceso de participación social en los diferentes sistemas educativos de su territorio. Por este motivo, la Comisión Europea promovió la realización por Eurydice de este informe que describe las modalidades de participación de los padres en los sistemas educativos de los 15 países de la Unión, y también en Noruega, Islandia y Liechtenstein. En primer lugar, se presenta una síntesis del estado de la cuestión a nivel global y, posteriormente, se describen las vías de participación en cada uno de los países.

LACASA, P., *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*, Madrid, Visor, 1997.

Se trata de una obra que nos aproxima a la comprensión global del desarrollo, contextualizado en una comunidad y en una cultura de las que participan la escuela y la familia. Pilares importantes del marco teórico en el que se sitúa la autora son Piaget, Vigotski y la psicología cognitiva, pero también autores más recientes como Michael Cole, Barbara Rogoff y Gordon Wells. Con este bagaje conceptual se trasciende la comprensión meramente individual del desarrollo humano o la interpersonal del proceso educativo para situarse en una línea sociocultural. Desde esta perspectiva, se insiste en la idea vigotskiana de la dependencia entre la actividad humana y la comunidad en la que se desarrolla.

VILA, I., *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1998.

El libro aborda el tema de la relación entre las prácticas educativas y el desarrollo infantil desde la perspectiva teórica de la psicología cultural. Se analizan estas prácticas en algunos de los contextos de desarrollo más significativos (la familia, los medios de comunicación, espacios no formales) y se recopilan distintos programas y servicios comunitarios dirigidos simultáneamente a la infancia y a sus familias, que se enmarcan en la construcción de redes sociales de apoyo al desarrollo de los niños. El

concepto amplio de comunidad educativa al que nos hemos referido en el primer apartado de este capítulo respondería al enfoque sistémico con que Vila aborda el estudio de las relaciones entre educación y desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L., "Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela", *Cultura y Educación*, núm. 16, 1999, págs. 63-80.
- BATANAZ PALOMARES, L. y ÁLVAREZ CASTILLO, J. L., "Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado", *Bordón*, vol. 54, 2002, págs. 19-37.
- BERNHARD, J. K.; FREIRE, M. y PACINI-KETCHABAW, V., "Apoyo a la participación de padres en las escuelas primarias: Un estudio etnográfico sobre un grupo latinoamericano en Canadá", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, 2000 (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n52.html>).
- BOLÍVAR, A., *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis, 1999.
- BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987 (Edición original de 1979).
- CASTELLS, M., *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona, Areté, 2001.
- GRACIA FUSTER, E. y MUSITU OCHOA, G., *Psicología social de la familia*, Barcelona, Paidós, 2000.
- HOFMAN, R. H.; HOFMAN, W. H.; GULDEMOND, H. y DIJKSTRA, A., "Variation in effectiveness between private and public schools: The impact of school and family networks", *Educational Research and Evaluation*, vol. 2, 1996, págs. 366-394.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. y SANDLER, H., "Why do parents become involved in their children's education?", *Review of Educational Research*, vol. 67, 1997, págs. 3-42.
- INCE, *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000a (<http://www.ince.mec.es/pub/index.htm>).
- INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000b (<http://www.ince.mec.es/pub/index.htm>).
- MARCHESI, A., *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000.
- OCDE, *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*, París, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2001 (<http://www.pisa.oecd.org/knowledge/summary/intro.htm>).
- ORIZO, F. A. y ELZO, J. (dir.), *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*, Madrid, Fundación Santa María-Universidad de Deusto, 2000.
- PÉREZ DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, V., "Estilos educativos paternos: su influjo en el desarrollo personal y moral de los hijos", *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, núm. 10, 1995, págs. 29-74.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. y LAGERWEIJ, N., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana, 1997.
- SARRAMONA, J., *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona, Ariel, 2000.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D., *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, Morata, 1999 (Edición original de 1998).

TEXTO

DOS ENTORNOS EDUCATIVOS, DOS CULTURAS

"Ya he señalado que no parece posible negar que entre el hogar y la escuela existen importantes discontinuidades (...). Entre los aspectos que las marcan podemos considerar los siguientes:

- Cuando el niño o la niña se incorporan a la escuela pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. Jackson (1968), por ejemplo, señala que muchas de las actividades escolares se hacen con otros o en presencia de otros, un hecho que tiene profundas implicaciones en la vida del estudiante.
- El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo infantil está sometido, entre otras muchas cosas, a un horario desde el que el tiempo y espacio están organizados.
- Mientras que en el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura.
- También los entornos de aprendizaje difieren de forma importante en ambos contextos: en el hogar los niños y niñas aprenden de forma natural y en contextos reales donde sus actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata. Por el contrario, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado, consciente, y no supone un contexto inmediato de uso.
- Estas discontinuidades son todavía mayores si nos fijamos en culturas no occidentales, donde la escuela está aislada del sistema en el que niños y niñas viven cotidianamente.

Lo que podemos preguntarnos, desde este marco de trabajo, es hasta qué punto lo que se aprende en el hogar y en la escuela puede ser representativo de dos universos diferentes. Quizá sea necesario, aunque muy a mi pesar, responder a esta cuestión afirmativamente".

LACASA, P., *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*, Madrid, Visor, 1997, págs. 131-132.