

Este artículo habla del potencial de la participación de la comunidad en el desarrollo de los centros educativos. El aislamiento y la falta de integración "escuela-contexto" aumentan las distancias y profundizan las fronteras artificiales entre ellos. Un proyecto global de consenso conectado al contexto tiene una amplia potencialidad educativa y de transformación social. Se ejemplifica el impacto de la comunidad en el proceso de transformación y de desarrollo de un centro educativo. En este proceso existen diferentes fases, con posibilidades de encuentro con la comunidad también particulares. Tiene una incidencia más significativa en fases de crecimiento y maduración. Mientras que en las fases de estancamiento, decadencia y agotamiento del cambio, esa participación parece ser más una dificultad sentida por el centro que una posibilidad de desarrollo. Comprender esta situación puede aportar nuevas luces por las que seguir indagando en la mejora de los centros educativos.

## Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo

pp. 77-88

Jesús Domingo\*

Universidad de Granada

### Construyendo un punto de encuentro

Actualmente se considera como criterio de calidad de un centro educativo *el nivel de participación y el grado de satisfacción en ella que tienen los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa*. Desde hace algún tiempo nos viene interesando comprender el potencial de la participación de la comunidad en el desarrollo de los centros educativos. Desde esta perspectiva, analizamos las posibilidades de colaboración y concurso de los padres en los centros educativos entendidas como una dicotomía entre conflicto u oportunidad de mutuo enriquecimiento y desarrollo (Domingo, 1995; Bolívar y Domingo, 1998). La propuesta es estimulante, pero no está exenta de contradicciones y trabas. La escuela

y la extraescuela padecen tres enfermedades que dificultan la existencia de un sistema formativo integrado (Frabboni, 1990):

- *Desintegración y discontinuidades entre los ambientes* de aprendizaje y las instituciones encargadas de proporcionar la educación;
- *Aislamiento y excesiva parcelación*, junto a la falta de canales fluidos de comunicación que vayan más allá de los proporcionados por los medios de comunicación social; y
- *No homologación, cerrazón en sí y frialdad* de cada apuesta a la hora de ignorar a las otras, sin caminos de ida y vuelta o ámbitos comunes de mutuo reconocimiento, sirven para adquirir identificación dentro de ese subsistema (escuela o extraescuela), pero carecen de sentido en el otro.

En la práctica, demasiado a menudo, el tema de la apertura al medio y a la comunidad

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. Tel.: 958 243 000.

es formal y puntual, cuando no impuesta –y, por tanto, sin calado ni sentido– o como un mero apéndice –más o menos bonito– de la actividad escolar. Por lo que, de acuerdo con estas patologías, en demasiadas ocasiones, la escuela –que es el ámbito del que nos ocupamos principalmente en este momento– “lo es todo” y pese a su formal “buen funcionamiento” no obtiene resultados positivos en esta misión de “socialización” y “mejora del individuo y su entorno” en la sociedad que nos ha tocado vivir. El aislamiento y la falta de integración “escuela-contexto” agudiza los distanciamientos entre el mundo escolar y el social-vital. Lo que comporta endogamia, pérdida de recursos, de capacidad de acción, de prestigio y de atractivo y conlleva graves riesgos de incremento de los procesos de marginación para los colectivos más deprivados socio-cultural y económicamente. Por ello, no nos referimos a la participación formalista, ni a la satisfacción superficial que puede responder a una falta de conocimiento o expectativas, sino

a aquella otra emergente desde la responsabilidad y la implicación (ver cuadro 1).

Hoy no es novedoso afirmar que en el contexto real, la educación va mucho más allá de la propia escuela, para recaer grandemente en la familia y en toda la comunidad (desde la propia calle a las ofertas de los medios de comunicación pasando por un amplísimo muestrario de opciones). Toda oferta que pretenda ser verdaderamente educativa ha de ser socializadora, facilitar la maduración, posibilitar el desarrollo y estimular maneras no conflictivas de inserción social... La escuela, para responder a esta premisa, ha de superar sus viejos planteamientos y convertirse en un amplio “espacio cultural” que haga factible el que se produzcan mil posibilidades de encuentro productivo entre escuela y comunidad/sociedad. Las instituciones educativas, en este sentido, han de empezar a ser vistas y estudiadas como lugares de instrucción y de cultura a la vez, en constante diálogo y crítica, en las que la vida escolar forme parte activa –ple-

[ 78 ]

CUADRO 1 TIPO DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS		
Metáfora	Valoración	Descripción
Nula/ignorada	Insuficiente	Cada uno en su lugar. Los otros “no saben o no quieren implicarse”. Los problemas son externos a cada cual.
Competencia	Conflicto, recelos, balcanización	Los otros como dificultad o problema a controlar y doblegar. El diálogo y el encuentro no son posibles. Conquista del poder.
Compensación	Insuficiente y vacía de contenido y sentido	Es de/para unos pocos (guardia pretoriana del claustro). Sólo se utiliza puntualmente y es formalista. Dota de recursos y actividades al centro, pero va a cola. Para cumplir norma, sancionar o pedir a la Administración.
Proyecto común	Con sentido educativo	Puede generar dependencia y escolarización de la relación, prevaleciendo la “profesionalidad”. Implica tiempo, coordinación, diálogo y esfuerzo para construir un sentido entre todos.
Proyecto global comunitario	Mutuo desarrollo con potencialidad	Es complejo e implica un gran esfuerzo de entendimiento, apertura, diálogo, coordinación, interdependencia, flexibilidad... en el centro participan “curricularmente” otros profesionales y miembros de la comunidad. El centro amplía sus servicios al barrio y éste asume el papel de “ciudad educadora”, para integrarse ambos en una “Comunidad de Aprendizaje” con potencialidad de desarrollo.

**CUADRO 2**  
**DIFICULTADES Y PROPUESTAS DE ACERCAMIENTO**

<i>Dificultad más común</i>	<i>Propuesta/posibilidad, buscando un encuentro</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presencia de las enfermedades del sistema integrado (Frabboni, 1990).</li> <li>– La desconfianza, el formalismo y la burocracia necesaria para esta relación.</li> <li>– No tener recetas ni un marco elaborado con tiempo para cuajar.</li> <li>– Falta de tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desde el ámbito comunitario sería un apoyo, favorecer y proporcionar experiencias, recursos, reconocimiento...</li> <li>– Desde el escolar, transformar las experiencias de vida en educativas y a la inversa, vencer las fronteras artificiales entre escuela y sociedad, cuestionar la realidad (escolar y social) e invitar a la integración de ambientes en una global plenamente educativo.</li> </ul>

namente integrada— de la propia vida de la sociedad. Alfieri (1990, p. 170) propone acercar los dos polos de un mismo “*mundo educativo*”, buscando un punto inteligente de encuentro que supere los posicionamientos escuela-céntricos y desescolarizadores, para empezar a construir marcos comunes con verdaderas y ampliadas posibilidades de desarrollo (ver cuadro 2).

Existen bastantes dificultades de partida, pero también un marco de propuestas para buscar y alcanzar un punto de encuentro:

– *Las instituciones educativas* encuentran entre las primeras: ver a padres y comunidad en general como clientes (vulnerables y necesitados de ayuda), responsables de la situación de la educación y de las circunstancias de los chicos; los padres y la sociedad (medios) como competidores o adversarios; la Administración “culpable”; entre ellos prevalece la balcanización o el celularismo, mientras otras apuestas de innovación y compromiso se encuentran silenciadas; el “malestar docente actual” les hace ver en los “otros” a los culpables y, ante la cambiante y amenazante realidad, estas instituciones se sienten impotentes, desamparadas y desconcertadas.

Por ello, se propone que las instituciones educativas sean capaces de: asumir la misión de transformar las experiencias de vida en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en la que vivimos, desde la reflexión, la descomposición y recomposición de datos y hechos...; vencer las fronteras de las clases, los libros y los

“profesionales de la educación”, para integrar, cuestionar y superar la realidad.

– *La Comunidad* (familia, instituciones locales, asociaciones, estructuras productivas) ve en la escuela un mundo aparte, desfasado pero necesario, que hay que complementar o sustituir para apuntalar la educación de los ciudadanos. Se levantan voces que denuncian —con injustas generalizaciones— a los profesores como funcionarios, quintacolumnistas o personas poco implicadas que están en sus clases y cosas... No se reconocen esfuerzos y experiencias productivas del ámbito anterior y se ocultan en la “bondad” de la sociedad de la información actual. Las acciones sociales y educativas se programan más por impulsos coyunturales o sujetos a programas que por verdaderas apuestas estructurales de futuro...

Es importante apoyar la calidad de las instituciones educativas y que desarrollen una educación democrática, participativa, reflexiva, que atienda a la diversidad desde ella, colaborativa y crítica... y no sólo en las coordinadas espaciotemporales y funcionales de la escuela, sino en el propio entorno.

Por lo que se vislumbra la necesidad de que esta comunidad adquiera el compromiso de oír, comprender, apoyar y favorecer las iniciativas educativas —formales o no— que hagan posible la conquista, por parte del niño, de una base experimental rica, íntegra, auténtica, diferenciada, sana... al tiempo que actúe para proporcionar

—en un proyecto global consensuado con las instituciones educativas— una oferta conectada a su contexto con potencialidad educativa y de transformación social.

En otro momento nos preguntábamos si la participación de los padres en la escuela suponía un conflicto o una posibilidad de enriquecimiento mutuo (Domingo, 1995). Acordamos que no era un camino de rosas, pero precisamente por su dificultad, no era una idea aséptica que podía pasar sin pena ni gloria por estas instituciones. Muy al contrario, era un motor de desarrollo social que actuaba “con o contra” los profesores y sus planteamientos educativos. Por lo que reconducirlo productivamente con la creación de condiciones y espacios para la participación, la mutua responsabilización y el desarrollo de un proyecto formativo común con sentido, aunque asuste de partida y no existan recetas universalmente válidas para ello, es un paso necesario que hay que dar en la mejora de la escuela. Encarar este reto desde el diálogo abierto y constante, la apertura y la política de integrar inquietudes y esfuerzos supone un impulso de magnitud impredecible (Ver cuadro 3).

## El proceso de acercamiento

La comunidad se ha ido dotando paulatinamente de recursos que servían de soporte a diversas actividades que en ella se gestaban/desarrollaban (museos, centros de recursos, bibliotecas y otras instituciones o servicios). Hasta ahora no existe un servicio que resalte y vehiculice nuevas y más amplias posibilidades reales de coordinación, intercomunicación y acceso a los medios y recursos de la comunidad. Sin este nexo, los recursos caminan independientes unos de otros y los centros no sacan el partido educativo y socializador que potencialmente dispone la comunidad.

Las diferentes administraciones educativas han venido articulando paralelamente otros servicios de apoyo a los centros educativos en el ámbito de los recursos y los medios, que, aún con denominaciones y finalidades un poco diferenciadas —según el momento histórico o autonomía a la que nos refiramos— venían a solventar las carencias en este ámbito de los centros educativos de zonas más aisladas o que no disponían de su propio centro de recursos colegial suficientemente dotado; pero, en el fondo suponían más un centro referente de formación y préstamo que de

[ 80 ]

### CUADRO 3

#### PRINCIPALES IMPACTOS QUE SIENTE EL CENTRO CON LA APERTURA FRANCA A LA COMUNIDAD

- Participación en peticiones y mejora del centro y su dotación.
- Apoyo implícito y explícito a iniciativas pedagógicas interesantes, novedosas y argumentadas.
- Flexibilidad y apertura curricular.
- Creación de dinámicas relacionales y de comunicación fluidas, relevantes y concienciadoras
- Construir una memoria organizativa común.
- Bagaje positivo y repertorio de experiencias positivas de superación de conflictos.
- La crítica respetuosa, la autocrítica y el debate inundan todos los sectores y actividades, como normal proceso de trabajo y de desarrollo institucional.
- Se construye un proyecto común y una cultura de integración.
- Se superan fronteras artificiales comunidad-escuela.
- Aporta coherencia y base para el diálogo.
- Construye espacios, potencia el diálogo y cambia actitudes.
- Supone desarrollo organizativo y profesional.
- Síntoma de entendimiento y buen clima de trabajo.
- Se crea la idea de comunidad de formación.
- Se amplía el centro, se superan reduccionismos y se abren nuevos entornos, contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje y comunicación educativa.

real incidencia en las aulas. El centro educativo quedaba enmarcado dentro de una macroestructura de relaciones entre centros y recursos comunitarios que no siempre ha sabido aprovechar.

Para muchos, la democracia aún no ha impregnado la vida de los centros, la participación es ficticia, formalista y restringida, y los centros no tienen aún capacidad de aprendizaje. Pese a ello, también van surgiendo experiencias de apertura y democratización de los centros y el currículum, junto a las sugerentes posibilidades de desarrollo organizativo que llegan desde la propia participación de la comunidad (Martín-Moreno, 1996). Las propuestas de compensación de servicios de los que carece la escuela desde la comunidad han evolucionado, al tiempo que brotan nuevas ofertas formativas comunitarias que reclaman un destacado papel en la educación de los ciudadanos (ciudad educadora, educación no formal, formación ocupacional en la empresa, las interagencias). Va construyéndose el concepto de centro educativo dentro de un sistema formativo integrado, en el que éste tendría la función de mediar en todo el proceso (ajustar, criticar, proponer, analizar, personalizar, coordinar, etc.). Desde la perspectiva y los planteamientos del concepto de “ciudad educadora” o desde otros más escolares —de investigación del medio o de apertura a la verdadera democratización de las instituciones educativas—, se han generado múltiples propuestas y experiencias que van alcanzando diverso índice de eco social e impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesaria una ampliación de los marcos de referencia y de los enfoques comprensivos de las instituciones educativas. Aparecen nuevas ofertas que complementan el currículum escolar... Sólo en los casos de centros que han asumido esta idea de abrirse a la participación efectiva de la comunidad y a la ampliación de su espacio y oferta educativa, con un sobreesfuerzo de coordinación, han empezado a recibir estos nuevos aires que preparan el futuro. Esta propuesta es una respuesta ciertamente costosa y dificultosa, pero mucho más ajustada a una sociedad como la que nos ha tocado vivir. Pero, también está dando lugar a que en los casos de mayor perspectiva y posibilidad de encuentro,

se estén elaborando proyectos conjuntos de actividades educativas, extraescolares y complementarias, que van cuajando e institucionalizándose en determinados contextos como proyectos globales o “comunidades de aprendizaje” (VV.AA., 1998; Flecha, 2000), con amplio potencial de desarrollo de capacidades de autonomía educativa y de creación de condiciones de aprendizaje organizativo (Bolívar, 1999).

Desde estas últimas experiencias hemos ido aprendiendo que si el centro educativo sabe sacar partido a este cúmulo de recursos —ahora más accesibles por el ciberespacio o mediante una verdadera participación de la comunidad en un proyecto educativo común y con sentido— puede ver multiplicada cuantitativa y cualitativamente su capacidad de acción, su horizonte y el potencial de su oferta educativa, al tiempo que se ajusta a la sociedad global y de la información que nos llega.

Con la emergencia de una sociedad en red, ya no será tan importante el poseer una instrucción refinada, ni un acopio de información o recursos como el saber gestionarlos y acceder a ellos de manera eficiente y con capacidad de selección (Castells, 1994, 1997); por lo que empieza a hacerse imprescindible ofrecer instituciones educativas con una estructura organizativa acorde con estos nuevos tiempos, que rentabilice los recursos de que dispone, integre esfuerzos, amplíe tiempos de atención y que todo ello sea operativamente viable con el personal de que dispone.

El centro en sí ha de contar con la infraestructura adecuada y necesaria, pero no necesariamente entre sus paredes. En la fisonomía de estas nuevas instituciones aparecerán nuevos espacios más versátiles unos y otros más específicos que las tradicionales clases y salas de recursos. Compuestos de aulas flexibles, rincones, salas de trabajo autónomo y de seminarios, junto a otras más específicas de centro y extraescolares —fuera del edificio escolar, aunque en tiempo—. Se reconvierte ahora en una inteligente síntesis o simbiosis (entre clases, nuevos espacios, talleres, mediateca y entorno), capaz de integrar opciones y hacer posible una educación actual, más versátil y ampliada. Unos tienen que ser apoyos imprescindibles de los

otros. Todo ello, conlleva también un ajuste horario y de dedicación profesional de tal manera que el alumnado pueda cubrir su carga lectiva normal para desarrollar su currículum sin sobrecargas ni limitaciones, con una diferente dotación de recursos humanos que liberen al profesor de dedicación docente y ocupar este tiempo liberado en nuevas y necesarias tareas de gestión, análisis, creación, intercambio, etc. de software educativo y a otras tareas de comunicación y de desarrollo profesional y organizativo. Padres, profesores y otro personal de la comunidad tienen que trabajar coordinadamente.

El profesor Lorenzo (2000) resalta que todos (escuela y comunidad, padres y profesores) están convocados a la utopía de desarrollar conjuntamente una comunidad de formación:

“Precisamente la gran preocupación debería ser que no sólo se constituya en un espacio antídoto contra los desestructuradores del ambiente cultural del momento, contra los antivalores o valores no deseados que pululan en el ambiente que han de respirar los jóvenes de hoy, sino que también la escuela se transforme en escenario de construcción cultural y científica, en un lugar de promoción y mejora social, en un espacio para erradicar intolerancias, desigualdades o injusticias, en una auténtica comunidad no ya sólo de aprendizaje, sino de formación”.

### **A modo de ejemplo: Incidencia de la comunidad en el proceso de desarrollo organizativo de un centro educativo**

Conscientes de su incidencia –positiva o no– incluimos dentro de un estudio sobre el proceso de desarrollo institucional de un centro educativo (Domingo, 1996) la metacategoría (E) de “participación de la comunidad” y comprobamos que no era –en absoluto– un elemento neutro en este proceso. Los rasgos culturales y señas de identidad más destacados del centro se hacen palpables en torno a una serie de artefactos, verbalizaciones y asunciones básicas (Beare, Caldwell y Millikan, 1992), entre las que destacan y adquieren gran relevancia las relativas a la participación de/en la comunidad y el desarrollo de múltiples experiencias de investigación del medio, las salidas y la participación en múltiples proyectos y actividades propuestas desde fuera

del propio centro o por/con éste, pero plenamente integradas en su proyecto educativo.

La interdependencia y relación activa con la comunidad ha sido una de las claves del proceso de desarrollo del centro, como nos demuestran las caracterizaciones e implicantes esenciales del mismo, como demuestran los datos resultados obtenidos con la aplicación del componente “minimización” del paquete AQUAD de análisis de datos cualitativos empleado en la citada investigación y que se recogen a continuación someramente (ver cuadro 4).

Al margen de la consistencia entre determinadas fases de desarrollo del centro (crecimiento y plenitud) con la más que significativa presencia de la participación de la comunidad, como motor de desarrollo junto a un grupo de profesores “conquistadores de un proyecto de centro con sentido”, es curioso observar como cuando cambian las circunstancias y comienza una fase de estancamiento, decadencia y agotamiento del cambio, son esos motores los que más dificultan el desarrollo de la institución educativa. Este asunto, aparentemente contradictorio, encuentra explicación en el hecho de que las dificultades propias de la colaboración, la participación y la apertura sobrepasan las posibilidades de desarrollo de un proyecto ya “paseante” con un centro (sector de profesores) que quieren una institución “escolarizada” más cómoda, común y conocida para ellos. De todas formas es significativo como centro y comunidad aprendieron y se desarrollaron de manera interdependiente, caminando de la mano en procesos paralelos de crecimiento o retroceso, que se ven reflejados en la cantidad y calidad de las posibilidades o experiencias reales de interacción. Desde esta perspectiva, convendría recordar otro trabajo (Bolívar y Domingo, 1998) en el que se recogía una visión –a modo de biograma– (ver cuadro 5) que mostraba las diferentes fases o períodos de desarrollo por los que había ido pasando este centro educativo y los hitos o artefactos culturales que se iban generando con la participación de la comunidad en los momentos de madurez y máximo nivel de desarrollo (ver cuadro 6) que son significativos en este momento para comprender el proceso y sentido de lo que venimos hablando.

CUADRO 4 CARACTERIZACIONES E IMPLICACIONES ESENCIALES EN UN PROCESO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (DOMINGO, 1996)		
Análisis	Metacategorías <sup>1</sup>	Descripción
Caracterización Fases Desarrollo	1ª fase: AbcDEfghijkl 2ª fase: ABCdEFGhIJKl 3ª fase: a?cDeFgHijKl	Como se observa en estas caracterizaciones la dimensión "participación de la comunidad" es relevante en las fases de crecimiento y plenitud y no lo es en la de decadencia.
Implicantes esenciales del desarrollo institucional	Son consistentes las relaciones: "ABCEFGJK" y la baja presencia de "dhl"	La categoría se encuentra altamente relacionada con los procesos de desarrollo institucional, colaboración, formación del profesorado, innovación, etc. y conflicto (es difícil y fuente de conflicto y desarrollo).
Condiciones negativas	Las más importantes son "DHL". En la 3ª fase (agotamiento) se achaca a "EFGI" el no desarrollo y decadencia	La participación de los padres es condición negativa para se desarrolle un centro convencional, estancado o desca- minado; al igual que estas circunstancias coartan su presencia e incidencia. Las categorías con mayor trayectoria en el proceso de desarrollo del centro en otras fases se mantienen, pero ya sin vitalidad y burocratizadas.

CUADRO 5 INTERRELACIÓN ENTRE CICLO DE VIDA DE UN CENTRO EDUCATIVO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD	
Fase/periodo	Interacción con la comunidad educativa
Creación del colegio	– Asambleas de vecinos (análisis de necesidades), movilizaciones y peticiones a la administración.
Nacimiento e infancia	– Ayuda en la dotación del centro. – Iniciativas puntuales (Belén viviente, acompañar salidas pequeños...).
Go-go y adolescencia (Proyecto Educación Compensatoria)	– Talleres de alumnos con padres como monitores. – Módulos de trabajo basados en centros de interés para todos los alumnos y en la investigación del medio. – Salidas a la ciudad y el entorno integradas en los proyectos de trabajo. – Participación de los padres y otros profesionales como monitores de algunos temas. – Periódico y radio escolar.

Continúa en la pág. siguiente

<sup>1</sup> Las metacategorías reseñadas corresponden a las utilizadas en la tesis desarrollada sobre este centro (Domingo, 1996): A, desarrollo organizativo; B, colaboración; C, moralidad organizativa postconvencional; D, convencionalidad; E, participación de la comunidad; F, participación y comunicación entre el profesorado; G, proyecto educativo; H, rutinas organizativas y funcionales; I, formación y desarrollo profesional; J, motivación; K, dificultades de adaptación y funcionamiento; y L, conflicto de valores. La asignación de valor o relevancia corresponde con el siguiente código: las mayúsculas son significativas, mientras que las minúsculas no lo son.

Viene de la página anterior

**CUADRO 5**  
**INTERRELACIÓN ENTRE CICLO DE VIDA DE UN CENTRO EDUCATIVO**  
**Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD**

<i>Fase/periodo</i>	<i>Interacción con la comunidad educativa</i>
Go-go y adolescencia (Proyecto Educación Compensatoria)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evaluación por los padres y en un equipo de ciclo.</li> <li>– Cooperativa de centro y de aula.</li> <li>– Escuela de padres y talleres de madres (corte y confección, informática).</li> <li>– Actividades extraescolares.</li> <li>– Participación en iniciativas culturales, deportivas y de ocio promovidas por la administración local o por la propia zona.</li> <li>– Consejo de alumnos, asambleas de clase...</li> <li>– Creación de club y grupos de antiguos alumnos y movimientos ecologistas nacidos del centro.</li> <li>– Intercambios escolares, escuelas y aulas viajeras, granja escuela...</li> <li>– Realización centro-A.VV. de colonias para los chicos del barrio.</li> <li>– Carnaval y fiestas abiertas a todo el barrio.</li> <li>– Participación activa en Semana Cultural.</li> <li>– Dejar las instalaciones del centro a la A.VV. y grupos sin ánimo de lucro.</li> <li>– Uso de las pistas e instalaciones del barrio para Educación Física.</li> <li>– Algunos profesores participan en la APA y en la A.VV.</li> <li>– Comisiones de trabajo conjuntas padres-alumnos-maestros.</li> <li>– Llegada de recursos externos: proyectos de innovación, subvenciones, APA y municipio.</li> <li>– Participación en plenos infantiles, campañas, iniciativas ciudadanas... Etc.</li> </ul>
Plenitud (Proyecto Educativo de Centro)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se mantienen las anteriores, pero se integran en el Proyecto Educativo de Centro formalmente y en los diferentes PCCs.</li> <li>– Se abre la opción de participar en diversas actividades con otras instituciones y entidades locales, siempre que no distorsionen el normal desarrollo de las clases ni contradigan o actúen de pegadizo a los PCCs.</li> <li>– Se integran las actividades extraescolares en una oferta conjunta de barrio</li> <li>– Se reparten responsabilidades y se crean ámbitos de coordinación y seguimiento: apoyo a escuela de padres, vocal en APA y A.VV., encargado de relaciones con otros centros e instituciones...</li> </ul>
Estabilidad vs. Cuestionamiento (Década de los 90)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sólo se realizan aquellas que se consideren adecuadas al PEC y que no sobrepasen las opciones y posibilidades realistas del centro...</li> <li>– Se marcan cauces y condiciones de colaboración...</li> <li>– Dejan de funcionar los talleres conjuntos, la escuela de padres, los intercambios escolares, la participación de la comunidad en clase...</li> </ul>
Agotamiento del cambio (Actualidad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participación formal en tutoría, Consejo Escolar y reuniones “institucionales” entre directiva de la APA y del Centro.</li> <li>– Los padres no participan, ni curricular, ni organizativa, ni funcionalmente.</li> <li>– Padres y maestros como competidores o ignorados.</li> </ul>



<b>CUADRO 6</b> <b>ARTEFACTOS CULTURALES DE INTERRELACIÓN</b> <b>(EN LOS MOMENTOS DE “MADUREZ O PLENITUD”)</b>	
Principios del PEC	– Alcanzar una educación integral del alumno, de hacer del centro un foco de irradiación cultural al barrio, de democracia, de participación y de integración social y recoger del medio sus peculiaridades, potencialidades e identidad.
Metodología, organización y funcionamiento	– Formar comisiones conjuntas de trabajo, metodología de investigación del medio mediante proyectos de trabajo con la participación de la propia comunidad, propiciar las salidas del centro y la ruptura de las fronteras artificiales del mismo, la flexibilidad organizativa y funcional, la apertura a ‘propuestas interesantes’, búsqueda de la participación e integración de la familia en un proceso educativo consensuado...
Actividades	– Taller de ecología, acampadas, salidas constantes al barrio y resto de la ciudad, módulos de trabajo específicos...
Proyectos	– Participa en otros proyectos más globales o propuestos por otras instituciones con competencias educativas propias, o por las distintas administraciones educativas (CECJA/MEC).
Actividades de/con padres	– Múltiples cauces de participación de la comunidad además de los institucionalizados legalmente: escuela de padres, contactos periódicos con la A.VV., participación de profesionales y miembros de la comunidad en general en los módulos de trabajo, talleres, actividades de orientación y campañas, voluntarios de ONGs...
Extraescolares	– Proyecto conjunto de actividades extraescolares, ludoteca, complementarias, etc. con otras instituciones de iniciativa social o comunitaria.
Apertura al medio	– Apoyo a la realización de actividades comunitarias no escolares brindado recursos materiales, estructurales y personales.

95

### A modo de conclusión

Las instituciones educativas aisladas están desbordadas por la sociedad de la información, por lo que han de reorientar su función y dinámica hacia apuestas más actuales y abiertas a su entorno en un proyecto global de desarrollo integral. Aunque existen tantas tipologías de integración escuela-comunidad como casuísticas se dan en la realidad. Estas propuestas no son unívocas ni puras, son muy particulares y contextuales.

En el ámbito anglosajón/norteamericano –por su propia idiosincrasia y política educativa– se han dado múltiples experiencias de am-

pliación del proceso escolar más allá de los tradicionales binomios alumnos-profesores y clase-libro de texto, con la participación de la comunidad. En Europa aparecen apuestas comunitarias o menos escolarizadas y se habla de “otros ámbitos educativos”, “educación para el ocio”, etc., junto al renacer de movimientos e ideas de transformación de la escuela. También en Latino América se han dado otros muchos más implicados en la conquista del desarrollo y la justicia social desde la concienciación social (Freire, 1993).

Con ello ha empezado a emerger un nuevo paradigma que engloba la acción de los centros dentro de estrategias globales de la política y de

la práctica educativa, que con la intención de hacer de los centros y ciudades mejores lugares para aprender, ofrece un acercamiento mutuo y la oportunidad de ser socios en un proyecto educativo integrado. Este paradigma emergente deriva del creciente énfasis dado a que la vida de fuera de las aulas penetre en ellas, de la necesidad de que se facilite la contextualización del centro y que éste sirva de elemento para comprender, analizar y proponer una conciencia de moral cívica, selectiva y crítica con los individualismos, la hiperinformación y despersonalización actuales.

No se dispone de un marco comprensivo suficientemente elaborado que abarque el complejo conjunto de variables implicadas y la dificultad añadida de integrar múltiples componentes. Pese a ello, ha comenzado a emerger un modelo comprensivo de la organización, que es flexible y se constituye como una vía de desarrollo organizativo de las instituciones educativas que Martín-Moreno (1996) denomina Desarrollo Organizativo del Centro Docente Basado en la Comunidad (DOCE-BC). En él se destacan una serie de logros y dificultades (ver cuadro 7) que han de tomarse en consideración a la hora de abordar cualquier experiencia de este tipo o proceder a su análisis:

Si bien es verdad que las experiencias que se pueden integrar dentro de los parámetros del DOCE-BC están como muy apegadas a su con-

texto y circunstancias, pero todas ellas apuntan nuevos nortes para las instituciones educativas en la sociedad de la comunicación que se nos avecina. La experiencia nos confirma que son tan productivas como sean capaces de sacar partido las instituciones y agentes encargadas de llevarlas a cabo. No dependen tanto del entorno en sí como de los procesos que se puedan generar en él. Como vienen demostrando la experiencia que nos ha servido de soporte o a través de las Comunidades de Aprendizaje en Euskadi (VV.AA., 1998), se pueden dar en contextos más desfavorecidos y deprivados gracias al compromiso que allí se puede capitalizar —mucho mayor que en otras zonas—.

Necesitan diálogo, ponerse en marcha, dar tiempo al tiempo, un liderazgo pertinente con una organización con capacidad de desarrollo y aprendizaje, así como de un contexto que vea en ellas utilidad social, potencialidad de mejora y posibilidades de desarrollarse también. Una vez que ha superado los momentos iniciales de incertidumbre y graves dificultades, y no se ha caído en una muerte prematura o en una intensiva provisionalidad como de “ligue”, se desarrollan “como una gran maquinaria que funciona una vez que se van acoplado las piezas de diversa procedencia” (ENT018) y que se integran —desde el diálogo— en cadenas de producción cada vez mayores, más complejas, sin dejar —en absoluto— de ser plenamente educativas y sociales.

[ 86 ]

CUADRO 7	
<i>LUCES Y SOMBRAS DEL ENRIQUECIMIENTO MUTUO (CENTRO-COMUNIDAD)</i>	
<i>Logros del DOCE-BC</i>	<i>Dificultades y aspectos a controlar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– La planificación no es uniforme y se facilita la contextualización del centro y la atención a/en la diversidad. Apertura, flexibilidad y dinamismo.</li> <li>– Ofrece vitalidad, nuevos recursos y perspectiva a la escuela. Se adecua a la sociedad del mañana.</li> <li>– Amplía las posibilidades de desarrollo y los niveles de calidad que hay que alcanzar.</li> <li>– Incrementa los niveles de autonomía del centro y la sensibilidad de la comunidad hacia la educación y las posibilidades y realidades de la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Existe desconocimiento por parte de la gente de que se puede colaborar con el centro, y desinterés por participar e implicarse.</li> <li>– El profesorado encuentra falta de tiempo y de asesoramiento para llevarlo a cabo y no ve como necesarias estas propuestas para desempeñar adecuadamente su función.</li> <li>– Los logros necesitan de tiempo y constancia. A lo que se unen las dificultades propias de la participación.</li> </ul>

Continúa en la pág. siguiente

Viene de la página anterior

CUADRO 7	
<i>LUCES Y SOMBRAS DEL ENRIQUECIMIENTO MUTUO (CENTRO-COMUNIDAD)</i>	
<i>Logros del DOCE-BC</i>	<i>Dificultades y aspectos que se deben controlar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Es un factor de innovación escolar, de encuentro teoría-práctica, de adaptación y apertura, diversifica la oferta curricular y estimula el desarrollo profesional.</li> <li>– Se estimulan las relaciones interpersonales, la comunicación, la coordinación, la visión de conjunto, el trabajo de temas transversales...</li> <li>– Proporciona un excelente marco de desarrollo institucional y proporciona puntos de encuentro/colaboración y co-responsabilización entre Administración, centro educativo y comunidad.</li> <li>– Ofrece nuevos marcos, dimensiones y ámbitos de participación e implicación (sentido/sueño).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incrementa la complejidad institucional y necesita de coordinación inter-institucional personalizada, ágil y bien delimitada.</li> <li>– Necesita mucho control y seguimiento, para evaluar adecuadamente los impactos, la participación de agentes extraños, los logros y efectividad... No hay un agente único.</li> <li>– Necesita esfuerzos en clarificar criterios de evaluación, objetivos, responsabilidades...</li> <li>– Puede ocasionar procesos de descoordinación, solapamientos y multiplicar esfuerzos.</li> <li>– Las experiencias no se pueden exportar de unos contextos a otros, no son fácilmente replicables y existen pocas aún en el contexto español.</li> <li>– Falta poso histórico en esta cultura educativa.</li> </ul>

## REFERENCIAS

- ALFIERI, F. (1990). El papel de las instituciones locales en el sistema formativo integrado. En Morrell, S. y Fernando, J. (Eds.). *La ciudad educadora/La ville éducatrice*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/REP, 163-173.
- BEARE, H., CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (1998). Escuela y Comunidad, una experiencia de enriquecimiento mutuo, comunicación presentada al V CIOE sobre *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid.
- CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En Castells, M. y Otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- C.P. "MIGUEL HERNÁNDEZ" (Granada) *Proyecto Educativo de Centro y otros proyectos institucionales de centro*. Policopiados.
- DOMINGO, J. (1995). La participación de los padres en la escuela, ¿conflicto o enriquecimiento mutuo? En Sánchez, A. (Coord.). *Relación familia y escuela en el proceso educativo de niños y adolescentes*. Granada: Ediciones Osuna, 377-390.
- DOMINGO, J. (1996). *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- FLECHA, R. (2000). Comunidades de aprendizaje, una respuesta educativa a la desigualdad. En Domingo, J. y Mesa, M<sup>a</sup>.G. (Coords.). *Trabajando. Construir la justicia social también desde la educación*. Granada: DP/CASJA, 285-312.
- FRABBIONI, F. (1990). La integración escuela-territorio, hacia una ciudad educadora. En Morrell, S. y Fernando, J. (Eds.) *La ciudad educadora/La ville éducatrice*. Ajuntament de Barcelona/REP, 153-162.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GÓMEZ-PALLETE, F. (1995). *La evolución de las organizaciones*. Madrid: Noesis.
- LORENZO, M. (2000). Una escuela para los retos formativos actuales. En Domingo, J. y Martínez, F. (Coords.). *Educación y participación*. Granada: Adhara/CEP.

de formación y transmisión de valores, actitudes, información, etc. (Newcomb, 1972-76; Lambert, 1989), pero sí es importante no olvidar el papel que juega como estructura que articula la comunicación entre iguales. Es precisamente este último papel el que adquiere especial importancia cuando se trabaja con padres, de forma que es esta función la que ellos valoran de manera muy especial. Sin duda, ello ha de estar en relación con la problemática que han de afrontar las familias en las primeras etapas de la vida del niño discapacitado; los sentimientos de soledad, inseguridad, desconcierto, se ven extraordinariamente mitigados cuando tienen la posibilidad de compartirlos, junto con sus dudas y experiencias, con otros padres que se encuentran en una situación muy similar; cuando se sienten comprendidos y en un ambiente en el que la expresión de todo el cúmulo de sentimientos y frustraciones adquiere una dimensión de normalidad que les cuesta mucho más percibir en otros medios.

Recordemos que esta situación genera en la familia un desconcierto, absolutamente normal, que hace preciso un reajuste en todo el sistema familiar. No estamos, por tanto, ante ningún supuesto patológico, sino, por el contrario, ante una disfuncionalidad, una pérdida de equilibrio que puede ser superada, siendo de especial ayuda la comunicación entre iguales en la que los mensajes son acogidos con una mayor receptividad (Gracia Fuster, 1997), adquiriendo una capacidad de influencia superior que cuando la comunicación se produce entre sujetos situados en planos diferentes (por ejemplo cuando se establece entre profesionales o técnicos y padres).

La importancia de la relación interpersonal en la comunicación y la persuasión ha sido ya ampliamente estudiada (Buceta Facorro, 1992). En el caso que nos ocupa, la característica más significativa es que la comunicación interpersonal permite continuos ajustes del mensaje por lo que asegura una mejor transmisión y recepción; además, es más espontánea, facilitando la

expresión de contenidos considerados delicados o difíciles, y siempre comprende una carga emocional que en el caso de los grupos de padres implica sentirse comprendido.

Por todo ello, el grupo aparece como un instrumento de ayuda de primer orden que es necesario crear y que adquiere dimensiones esenciales en las primeras etapas del ciclo de la familia con un niño discapacitado. Es decir, la familia precisa en esos momentos de una intervención específica que le posibilite la comunicación con otras personas en sus mismas circunstancias de cara a afrontar la situación de una manera más adecuada, superando el sentimiento de soledad y de "caso único" que suele estar presente y que interfiere de manera notable en la dinámica familiar.

En definitiva, la creación de grupos pequeños supone la construcción de un marco para tratar los "problemas" en un clima adecuado, creando lazos que permiten la expresión espontánea de dificultades y sentimientos. A través de la comunicación entre iguales se realiza un proceso de ayuda que no podría tener lugar de otro modo. Es precisamente la importancia que se da a esta forma de comunicación lo que diferencia a este tipo de grupos de otras actuaciones que van dirigidas a todo el sistema familiar como unidad de intervención única y específica o de grupos de psicoterapia. De igual manera el papel del coordinador del grupo, como veremos, es esencialmente diferente y está profundamente marcado por el objetivo de que sean los padres los protagonistas reales de todas las sesiones.

### **Los grupos pequeños en la Escuela de Padres del Centro Base de Salamanca**

Esta experiencia, que pienso podría inspirar otras similares en los centros educativos<sup>2</sup>, comenzó en 1991, habiendo participado hasta el momento unas 230 personas en las diferentes ac-

<sup>2</sup> Hay que tener en cuenta que en el Centro Base el equipo responsable se compone de trabajador social, psicólogo, logopeda y terapeutas de estimulación temprana; por ello, estimo necesario subrayar que en los centros escolares experiencias similares con los padres deberán contar con el concurso de los profesionales de los equipos de apoyo específicos.

tividades y unas 110 en los grupos pequeños. El número máximo de componentes por grupo es de 20 y el mínimo de 12. Se comienza siempre en Octubre y se finaliza en Junio del siguiente año, de forma que el compromiso que adquieren los miembros de los grupos nunca es superior a un curso escolar. Se realiza una sesión grupal al mes, con una duración media de dos horas, en horario y día fijado por el propio grupo.

Han formado parte de cada grupo personas cuyos hijos tienen diferentes diagnósticos, siendo un número importante los que comparten el de "encefalopatía", seguido de los niños con "Síndrome de Down", "parálisis cerebral", "autismo", etc.. Desde un primer momento los coordinadores optamos por este sistema de formación de grupos por suponer que lo esencial en ellos, las características que les daban coherencia y homogeneidad, no eran las diferentes patologías de los niños (lo que nos hubiese obligado a formar grupos considerando éstas como elemento aglutinante), sino la situación que estaba viviendo la familia.

A lo largo de nuestra experiencia hemos podido comprobar cómo realmente, al menos durante los primeros años de la vida del niño, los diferentes diagnósticos no sirven como característica diferenciadora de la situación familiar y cómo los padres establecen la comunicación haciendo abstracción del diagnóstico específico de su hijo basándose fundamentalmente en que su niño tiene algo que le diferencia de los niños normales, al igual que el resto de los hijos de los padres que forman el grupo. Por tanto, el criterio de formación de los grupos ha sido el de la edad de los niños con problemas, entendida ésta no en un sentido rígidamente cronológico, sino de desarrollo. De esta forma, todos los grupos han sido formados por padres cuyos hijos tienen diagnósticos muy variados, procurando, no obstante, que la situación del niño no sea algo excesivamente peculiar dentro del grupo, de manera que al menos haya otra familia cuyo hijo tenga características similares; así pueden sentirse identificados cuando se habla de situaciones específicas y concretas. Todas las familias tienen a su hijo en tratamiento en el Centro Base, o lo han tenido recientemente.

Aunque siempre hemos pensado que para poder cumplir mejor los objetivos de nuestra intervención es muy importante que participen en el grupo los dos miembros de la pareja, esto no siempre ha sido posible; en muchas ocasiones por imposibilidad real derivada de horarios incompatibles, pero otras, las menos significativas, por haber una negativa más o menos encubierta por parte del otro miembro de la pareja a participar en actividades de este tipo. Consecuentemente, la mayor parte de las veces participa la pareja, pero también nos encontramos con un solo miembro de la misma, siendo en este caso la mujer la que lo hace y sólo de manera muy anecdótica (2 casos) lo ha hecho el hombre solo.

Los objetivos generales de esta actividad son ofrecer a las familias un marco en el que puedan articularse la comunicación entre iguales y el apoyo mutuo de cara a intercambiar información sobre temas que les interesan y preocupan, favorecer el funcionamiento adecuado de la familia a través de la adquisición de habilidades que les permitan afrontar de manera autónoma las dificultades que plantean sus hijos y conseguir de esta manera la prevención de posibles disfunciones en la vida familiar.

En cada grupo de padres hay siempre dos profesionales coordinadores que son los responsables directos del grupo (preparación de las sesiones, evaluación, etc.) si bien la experiencia se comparte en reuniones periódicas con el resto de responsables de la Escuela de Padres. El papel de los coordinadores viene marcado por los objetivos anteriormente indicados, de forma que han de tener siempre presente que la finalidad esencial de todas las reuniones es que los padres sean los protagonistas de las mismas; ello implica que se han de preparar técnicas específicas que dinamicen las reuniones consiguiendo un máximo de participación de los diferentes miembros del grupo, siendo el coordinador un organizador que interviene en momentos puntuales para ayudar al grupo a desarrollar adecuadamente la tarea, conseguir una discusión ordenada, alcanzar conclusiones, etc., pero evitando en todo momento intervenciones que resten protagonismo a los padres.

Para cada sesión se plantean objetivos específicos, considerando el tema elegido previamente por los padres, y en consonancia con los mismos se establecen las técnicas participativas más adecuadas y se reparten las tareas a realizar por cada uno de los coordinadores, estableciendo siempre aquel que jugará un papel prioritario de observador (siendo el responsable de formular las conclusiones generales de la reunión).

Para la evaluación se utilizan los siguientes instrumentos:

– Registro de cada padre en cada sesión: en él se recoge su grado de participación, las actitudes detectadas, sus intervenciones significativas y, en general, la impresión de bienestar o malestar que ha detectado en él el coordinador, así como cualquier dato que se considere significativo para poder conocer la evolución de la persona en el grupo.

– Registro general de cada sesión: en él se reflejan desde los aspectos formales (número de asistentes, duración, tema, etc.) hasta todos los aspectos relacionados con la dinámica del grupo considerado globalmente. Siendo estos datos la base de evaluación de la reunión.

Ambos registros sirven tanto para la planificación de las siguientes reuniones como para detectar posibles problemas a nivel individual que pueden requerir un tratamiento posterior a nivel grupal o una entrevista personal.

– Cuestionario: en la última reunión se les pasa a los componentes del grupo un cuestionario evaluativo en el que se les pide que valoren todos los aspectos de la experiencia vivida y que realicen todas las sugerencias que consideren convenientes.

### Punto de partida

Se comienza la experiencia con una reunión a la que se invita a los padres (salvo aquellos casos en los que no se considera conveniente su participación por la existencia de disfunciones familiares graves, marginalidad, etc., que suponen la necesidad de un tipo de intervención diferente). En ella se les explica todo el proyecto y las diferentes actividades que lo componen y se

les pasa un breve cuestionario en el que se les anima a que se inscriban en aquellas actividades en las que estén interesados en participar. Una vez recogidos estos cuestionarios se forman los diferentes grupos, siguiendo los criterios anteriormente señalados, y se inicia la andadura de cada grupo.

La primera sesión se realiza siempre con los mismos objetivos y estructura que, básicamente, es la siguiente:

1. Presentación de los coordinadores y recordatorio de los objetivos de los grupos.

2. Presentación de cada uno de los miembros del grupo. Atendiendo a la invitación de los coordinadores las personas pertenecientes al grupo se presentan, presentan a sus familias y comentan brevemente los cambios que se han producido en la familia desde que nació el niño o les comunicaron el diagnóstico.

3. Acuerdo sobre los temas que se van a desarrollar a lo largo del curso.

Esta primera reunión reviste una especial importancia porque en ella se inicia la construcción de lazos que han de perdurar a lo largo de toda la vida del grupo. Los padres adquieren conciencia de que otras personas están recorriendo su mismo camino o lo han recorrido recientemente. Comparten experiencias comunes y son capaces de indicar lo que ha cambiado su vida y lo mal que lo han pasado o lo están pasando.

En todos los casos la expresión de sentimientos ha sido seguida por una reacción de comprensión y acompañamiento por parte del grupo, lo que refuerza los lazos entre ellos y establece una dinámica que será la base esencial para el desarrollo de la vida grupal.

Los coordinadores se limitan a controlar la sesión. Los comentarios recurrentes, además de la expresión de sentimientos negativos son:

– Queja generalizada contra el personal sanitario, centrado esencialmente en la figura del médico, por la forma de dar la noticia.

– Sentimiento de tristeza, soledad, abandono, desconcierto y desorientación. No saben qué hacer ni a quién dirigirse.

– Agradecimiento profundo hacia todos aquellos que les acompañaron en el primer momento.

Como es evidente, todos estos apartados no hacen sino corroborar la primera fase o etapa por la que pasa una familia. En definitiva, los padres reflejan la dureza del primer momento que se acentúa por no recibir una atención específica (que tanto necesitan) y porque no se les da una orientación precisa de lo que deben hacer o quién les puede ayudar. Este dato encuentra su traducción de manera concreta, por ejemplo, en el hecho de que hasta este momento un número relativamente importante de padres que acuden al Centro Base demandando tratamiento para su hijo lo hacen por indicación o sugerencia de amigos, conocidos, etc. y no de profesionales.

Las conclusiones de esta parte de la reunión se concretan en:

- Todos tienen en común el tener un hijo que les preocupa de manera especial.
- Quieren a ese hijo y desean luchar por él.
- A pesar de los malos momentos y de los altibajos emocionales han sido valientes y están dispuestos a continuar.

Para la confección del temario se utiliza la técnica del diálogo simultáneo por parejas, con el objetivo de facilitarles una relación más directa. Se les indica que las parejas han de estar formadas necesariamente por personas que no sean marido y mujer. Plantean los temas de una manera un tanto desorganizada, pero aparecen siempre temas recurrentes (relaciones familiares, papel de los padres en la educación de los hijos, integración escolar, etc.). El temario finalmente se organiza mezclando temas de carácter emotivo e instrumental, siempre con una graduación racional de los mismos. Es decir, hay temas prioritarios, como es el de los sentimientos, que han de ser tratados en las sesiones iniciales, puesto que ello hace que el grupo adquiera una cohesión que le permite afrontar temas posteriores y ser capaz de interpretar, ayudar y apoyar aquellas expresiones individuales que no serían comprendidas si antes no se ha producido un intercambio sobre los sentimientos. En todas las sesiones dedicadas a los sentimientos o dinámica familiar se ha pretendido que los padres salgan de ellas con la sensación de haberse podido expresar libremente, pero

también con la convicción de que hablar sobre ello es bueno y que siempre hay recursos para afrontar lo que consideramos negativo, siendo uno de los recursos fundamentales la comunicación, el compartir con otros.

A manera de ilustración exponemos a continuación el temario de uno de los grupos durante el curso 98-99 :

- 1 Sesión: Presentación de los miembros del grupo y elección de temas.
- 2 Sesión: Nuestros sentimientos.
- 3 Sesión: Nosotros y nuestros hijos. Etapas de la familia.
- 4 Sesión: La educación en casa: integración social.
- 5 Sesión: Padres-profesionales: dificultades de una relación.
- 6 Sesión: Tratamientos.
- 7 Sesión: Integración escolar: educación infantil, educación primaria, centros específicos.
- 8 Sesión: Necesidades y recursos.
- 9 Sesión: Evaluación y despedida.

### Trabajando sentimientos

Como ya he señalado, una de las sesiones que considero esencial es la dedicada expresamente a los sentimientos, que los padres han podido formular bajo diversas denominaciones, pero que en definitiva hace referencia a la necesidad de poner en común ese conjunto de situaciones emocionales que se producen cuando nace el niño con problemas o cuando se conoce el diagnóstico. El objetivo principal que se persigue durante toda la sesión es el de que los padres sean conscientes de la normalidad de los sentimientos, es decir, ningún sentimiento es en sí mismo patológico; la tristeza, la decepción, la culpabilidad, etc. son expresiones normales ante una situación que nos causa dolor. Sólo se convierten en patológicos cuando los negamos, los ocultamos, nos sentimos culpables por ellos, somos incapaces de afrontarlos e incorporarlos a nuestra vida. A este primer objetivo se añade un segundo, igual de importante, y es conseguir que los padres reflexionen sobre el hecho de

que todos tenemos alguna capacidad, algún recurso para hacer frente a esos sentimientos que están interfiriendo en nuestra vida de manera negativa.

Como es evidente la temática es lo suficientemente profunda y delicada como para que requiera un tratamiento especial y no pueda ser abordarse de manera directa o en sesión tradicional de pequeño grupo; a ello hay que añadir que consideramos muy importante trabajar de manera específica los sentimientos negativos, y éstos no surgen espontáneamente; a todos nos resulta muy difícil reconocer su existencia, más si están asociados a la percepción de que su reconocimiento nos hace parecer más frágiles, más vulnerables. Por todo ello es preciso la utilización de técnicas indirectas que los hagan aflorar dentro de un ambiente de normalidad.

Una de estas técnicas es la conocida con el nombre de la flor o la margarita. Básicamente consiste en que el coordinador plantea al grupo que entre todos van a construir una flor con una doble circunferencia de pétalos; en los pétalos centrales se pondrán los sentimientos negativos y en los pétalos externos aquellas cosas, hechos, personas que nos ayudan, han ayudado o creemos que pueden servirnos para superar esos sentimientos. Los pétalos se rellenan de manera anónima, de forma que cada uno de los miembros del grupo pone un sentimiento en cada pétalo y puede rellenar más de uno. Todos los pétalos se mezclan y el coordinador va eligiendo y pegando cada uno de ellos, introduciendo comentarios sobre lo escrito, comenzando por preguntar al grupo si todos reconocen el sentimiento allí planteado, si lo han sentido alguna vez, hacia quién lo han sentido, etc., finalizando invitándoles a que comenten todo lo que quieran.

Los sentimientos que de forma más recurrente se presentan son: tristeza, culpabilidad, rabia, desorientación, angustia. Todos ellos dirigidos hacia uno mismo, hacia el/la hijo/a y hacia los demás.

Posteriormente, se analizan los recursos que tenemos o que utilizamos para hacer frente a estos sentimientos, procediendo de manera similar, esto es, cada uno de los miembros del

grupo escribe en uno o más pétalos lo que ella/él considera importante o útil para afrontarlos.

De manera general la principal fuente que se indica para superar la situación es el/la niño/a (sus logros, su mirada, su sonrisa, su afecto), posteriormente se señala a los miembros cercanos de la familia (pareja, otros hijos, parientes cercanos) y finalmente se hace referencia a otras redes de apoyo en las que se incluyen desde los amigos a los profesionales. En general se resalta la importancia de procurar recuperar el equilibrio de pareja y familiar para poder asimilar los sentimientos que en un determinado momento pueden bloquear o interferir en sus vidas.

En conclusión, una vez formada la flor se ve de manera totalmente plástica cómo los sentimientos negativos están ahí, forman parte de nosotros, son normales, pero también que cada uno tiene recursos para hacerles frente, para situarlos en el plano adecuado, y que los principales recursos están en nosotros y en nuestro inmediato entorno.

## A modo de conclusión

A lo largo de estos años, el grado de participación en los grupos pequeños ha corroborado nuestra inicial idea de que constituyen un instrumento de ayuda de primer orden en las familias con niños discapacitados. Ahora bien, como ya hemos señalado, esta intervención no cubre otras necesidades como son la atención específica y concreta en el momento del nacimiento o de comunicación del diagnóstico, que de forma tan reiterada demandan los padres, o en otros momentos cruciales como es la escolarización.

Los grupos sirven para poner en relación con los padres, les ayudan a afrontar los primeros momentos y a jugar un papel más activo y adecuado en el proceso de tratamiento de sus hijos. Es decir, el tratamiento mejora en la medida en que se normaliza la situación y los padres pueden ejercer de manera más adecuada el papel que su hijo les demanda; con otras pala-



bras, el trabajo con padres en grupo permite abrir una perspectiva nueva en la concepción global del tratamiento y la integración de niños discapacitados y sus familias, yendo realmente y no sólo de forma programática, más allá de los tratamientos puramente individuales, orientando el trabajo profesional a una actuación globalizada cuyo objetivo es una mejor adaptación social, escolar y familiar tratando de prevenir desequilibrios y disfunciones.

La evaluación de los padres que han participado en un grupo es positiva, valorando, como he indicado a lo largo de todo el artículo, de manera muy especial el haber podido estar en contacto con otras personas que tenían una situación similar. Es decir, para ellos lo más positivo del grupo es la relación, el apoyo mutuo, aunque también consideran importante, pero en segundo plano, la información o posible formación que hayan podido adquirir a lo largo de la experiencia concreta. De manera específica indican que su participación ha sido buena para toda la familia puesto que les ha ayudado a reiniciar o continuar el diálogo, apreciar la comunicación como un elemento esencial y considerar que todos los miembros de la familia juegan un papel muy importante; por todo ello reflejan que se les ha ayudado a recuperar el equilibrio familiar y a recordar que ante todo y sobre todo son una familia.

Los aspectos formales, tales como la frecuencia de las reuniones y la duración de las mismas, son considerados adecuados. El tamaño del grupo sólo se valoró poco acertado en un caso ya que estaba formado exclusivamente por 8 personas y pensaron que esto había incidido en una mayor pobreza de las sesiones. En general se señalan algunos temas que les habría

gustado tratar, pero suelen ser profundizaciones de los ya trabajados o temas que tienen que ver con información sobre recursos cuando sus hijos sean mayores.

A lo largo de estos años hemos podido comprobar cómo muchos padres desean continuar con la experiencia un año más, de forma que no es infrecuente que el grupo adquiera un nuevo compromiso para otros nueve meses, tras los cuales, normalmente, se incorporan a otras actividades o pasan a formar parte de otras experiencias (asociaciones, etc.).

#### REFERENCIAS

- BREZMES, M. y ORTIZ, D. (1996). El trabajo con hermanos de niños discapacitados dentro del marco de una Escuela de Padres. *Revista CPR de Salamanca*, 6, 16-25.
- BREZMES, M.; ORTIZ, D. y PÉREZ, M.I. (1997). Trabajo con familias de niños discapacitados: Desarrollo de un proyecto de Escuela de Padres. *Revista de Educación Especial*, 26, 77-88.
- BUCETA FACORRO, L. (1992). *Fundamentos Psicosociales de la Información*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- FREIXAS, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- GRACIA FUSTER, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- LAMBERT, J. (1989). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- NEWCOMB, M.T. (1972-76). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba, Tomos I y II.
- NAVARRO GÓNGORA, J. (1998) *Familias con personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- NAVARRO GÓNGORA, J. (1999). *Familia y discapacidad. Manual de intervención psicosocial*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

## SUMMARY

This paper is intended to define the group as a very important instrument in the support of families of handicapped children. Having in mind the project of Centro Base de Salamanca, it shows how the small group allows peer interaction, and helps families to face their difficulties. Furthermore, group intervention implies a global action inside families, both overcoming traditional individual intervention and assuming preventive functions.

## RÉSUMÉ

Sur cet article on présente le groupe en tant qu'instrument d'une extrême importance dans le travail avec les parents d'enfants handicapés. À travers l'expérience de l'École de Parents Centro Base de Salamanca on peut observer comment le groupe permet d'articuler la communication entre semblables, au point de devenir le cadre opérationnel essentiel de l'auto-aide et de l'acquisition des stratégies pour affronter les difficultés de ces familles-là. L'intervention en groupe, en outre, exige un comportement global de la famille qui dépasse l'intervention individuelle traditionnelle et qui assume des fonctions préventives.