

Contribución 3:

ESCUELA Y FAMILIA EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA: HACIA UNA RELACIÓN DE PARTICIPACIÓN MUTUA Y PLENA

Gonzalo Romero Izarra (*Universidad de Alcalá*)

RESUMEN

La democracia participativa como condición de la escuela pública tiene un contenido primordialmente pedagógico y didáctico que debiera permitir a la comunidad educativa (padres y madres, alumnado, profesorado y al personal no docente) participar en la gestión de los centros y en sus actividades. Pero el punto de partida de toda democracia es que el poder nace de los ciudadanos sobre el principio de igualdad en ese poder, y todo cuanto rompa ese origen y esa igualdad rompe el proceso democrático. Es quizás el momento para plantearse qué saberes son necesarios para comprender el mundo del siglo XXI y para participar en su transformación hacia la equidad, la sostenibilidad y la duración del mismo; qué organización de la enseñanza, qué ramas son susceptibles de permitir a la mayoría el acceso a estos saberes; qué discursos y qué prácticas educativas pueden suscitar la motivación para aprender, para enseñar, para unir comprensivamente ambos aspectos y cuáles serían las condiciones materiales y de escolarización requeridas para permitir la puesta en marcha eficaz de esas prácticas y de esas estructuras.

Es por ello que la creación de espacios de debate dentro de la escuela con horarios flexibles y acomodados a la nueva realidad social se nos antoja fundamental. La discusión acerca del papel que han de desempeñar las familias en el sistema educativo y su participación en las prácticas desarrolladas en el mismo se nos antoja fundamental para aclarar los nuevos mapas de calidad en la educación. La profundización democrática de la escuela es clave para el afrontamiento de esta perspectiva. Estas cuestiones inagotables no deberían abordarse por separado (docentes, familias y alumnado). De ahí la necesaria búsqueda de espacios comunes de reflexión. Una escuela, en fin, que diese prioridad a la formación de una generación de ciudadanos, de personas que poseyesen las competencias y las cualificaciones que requieren las nuevas lógicas a las que nos referimos.

PENSANDO JUNTOS EN "PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA"

Probablemente ésta sea una cuestión capital que habrá que abordar necesaria y urgentemente en el seno de las comunidades educativas. De qué vale defender una formación de alto nivel y de carácter general para todos, puesto que sabemos que se nos anuncia que no habrá sitio en el mercado laboral para tanta gente con titulación superior. Esta cuestión se nos antoja central para quienes se preocupan por toda la problemática educativa. ¿Para qué sirve la enseñanza y en concreto la enseñanza obligatoria? ¿Cuáles son los discursos institucionales respecto al objetivo y misión de la escuela? ¿Cuáles son las expectativas que los múltiples agentes –clases sociales, familias, empresarios, profesorado, alumnado– tienen en relación con la escuela? ¿Cuáles son las funciones reales, objetivas del sistema educativo? ¿Cómo se articulan los diferentes discursos, expectativas y funciones entre sí? (Hirtt, 2003)

Se hace necesario pues, en primera instancia apostar por afrontar estas y otras preguntas y abrir espacios dentro de la escuela para abordar juntos las cuestiones que planteamos. Un espíritu ciudadano digno de ese nombre, una mirada valiente, investigadora y lúcida sobre la

sociedad de la que somos miembros, nos exige a los educadores algo más que cursos sobre valores democráticos. Se nos hace imprescindible el intento de comprensión efectiva de los mecanismos responsables de injusticias escandalosas cada vez mayores y la escuela democrática debe abordarlos llamando a todos los actores responsables de la misma a interrogarse sobre ellos para intentar dar una respuesta.

Se trata de comprender el mundo para transformarlo. Si la escuela no puede acabar con las injusticias sociales, si no puede proporcionar empleo a todas las personas, si la enseñanza no puede transformar "pedagógicamente" una sociedad dominada por una minoría de poseedores en un paraíso falsamente democrático, si no puede parar la globalización mercantil ni siquiera atenuar sus efectos negativos, al menos debería, a nuestro juicio, proporcionar los instrumentos educativos, las herramientas metodológicas para, juntos, poder interrogarnos sobre el rumbo que está tomando la sociedad en este momento crucial. Es quizás el momento para plantearse qué saberes son necesarios para comprender el mundo del siglo XXI y para participar en su transformación hacia la equidad, la sostenibilidad y la duración del mismo; qué organización de la enseñanza, qué ramas son susceptibles de permitir a la mayoría el acceso a estos saberes; qué discursos y qué prácticas educativas pueden suscitar la motivación para aprender; para enseñar; para unir comprensivamente ambos aspectos y cuáles serían las condiciones materiales y de escolarización requeridas para permitir la puesta en marcha eficaz de esas prácticas y de esas estructuras. Estas cuestiones inagotables no deberían abordarse por separado (docentes, familias y alumnado). De ahí la necesaria búsqueda de espacios comunes de reflexión. Una escuela, en fin, que diese prioridad a la formación de una generación de ciudadanos, de personas que poseyesen las competencias y cualificaciones que requieren las nuevas lógicas a las que nos referimos (Romero, 2003).

Esto precisa de acuerdos asumidos colectivamente y una vez programados, sirvan para instrumentalizar la acción que individual o colectivamente, y desde los ámbitos de la responsabilidad, debe perfeccionar y mejorar la educación del centro. (Martín Bris, 2002). Una sociedad democrática necesita del debate del seno de la comunidad educativa (Romero, 2000).

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA COMO CONDICIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA

La democracia participativa como condición de la escuela pública tiene un contenido primordialmente pedagógico, didáctico que debiera permitir a los padres y madres, al alumnado, al profesorado y al personal no docente participar en la gestión de los centros y en sus actividades. Pero el punto de partida de toda democracia es que el poder nace de los ciudadanos sobre el principio de igualdad en el poder, y todo cuanto rompa ese origen y esa igualdad rompe el proceso democrático.

Coincidimos con Rogero y Fernández (2001) al señalar que la solución de la LODE del encuentro organizado del poder social descendente con el pueblo en las terminales educativas (las escuelas) públicas se sitúa dentro de las soluciones democratizadoras, pero se detiene, desviándose hacia la intervención social y no hacia el ejercicio directo, aunque limitado a ciertas materias o competencias, del poder social por parte de la comunidad educativa.

Los criterios de selección y la definición descriptiva de la comunidad escolar que hace la Ley son cuando menos cuestionables ante los problemas y la realidad social de este comienzo siglo que antes describíamos someramente. La comunidad escolar y todos los que la componen deben estar directamente implicados en la actividad social reproductora del centro educativo. Para delimitar quiénes componen la comunidad escolar, en vez de seguir un criterio "territorial" —colectivo que reside en el territorio al que alcanza la acción de la institución que se trata de democratizar—, se sigue el criterio "funcional" de quienes tienen alguna función en la institución

escolar: enseñantes, personal no docente y alumnado del centro, a los que se añade el colectivo de padres y madres del alumnado, no en representación de éstos en el caso de que, por su edad, se estime que no se les pueda conceder el voto, sino en tanto responsables de la educación de sus hijos e hijas, aunque no existe en la escuela un criterio funcional que lo justifique. Parece entonces que el extraño criterio seguido por la Ley para determinar quiénes componen la comunidad escolar, y concretamente la presencia de los padres/madres del alumnado, parece responder al afán de que ese colectivo, en tanto usuarios del servicio educativo, ejerza un control de la actividad del centro y del profesorado del mismo. Cabría también pensar que lo que se busca es la colaboración de este colectivo y su concierto con los enseñantes en la acción de control sobre el alumnado.

Así las cosas, cualquiera que sea el motivo real de la definición "legal" de la comunidad escolar que hace la LODE, lo que no tiene sentido es su composición en tanto sujetos del poder social de la escuela como institución pública y mucho menos la representación que se otorga en el Consejo Escolar (menor aún y más desdeñable si cabe en la nueva delimitación de la LOCE), que se organice a través de la anacrónica representación estamental, y no de la organización de iguales que corresponde a una democracia representativa. Entendemos que es necesario avanzar en la democratización de los centros escolares, pero que, en la vida de la escuela, existe una deriva hacia una vía muerta en la que ni siquiera se consigue una intervención de los padres/madres del alumnado para lograr con sus exigencias una mejora en la calidad de la enseñanza. Es preciso encontrar los nudos en los que el proceso se enreda. Asimismo, se nos hace necesario ir abordando temas de investigación y de reflexión conjunta (comunidad educativa en pleno) y preguntarse cómo ha influido en una amplia mayoría de familias de todos los estamentos el clima general de inseguridad debido a la crisis económica, y la presión por la competitividad que se ha generado (Gairín y Darder, 1994).

EN BUSCA DE ENCUENTROS FAMILIA-ESCUELA

La realidad sociológica que delimita la realidad familiar nos dice que ya apenas quedan familias extensas, con más de dos adultos. Ahora tenemos familias "nucleares", sin más adultos que la pareja de progenitores, o tal vez con uno solo de ellos, en las que todos tienen un empleo remunerado fuera del hogar aunque sea un empleo a tiempo parcial y con una media de entre uno y dos hijos. Como apunta Fernández Enguita (2001), el cambio más importante es la salida de la mujer al mercado de trabajo, incluso cuando tiene lugar en condiciones precarias o de dedicación parcial. La inmensa mayoría de esos trabajos, no suelen coincidir con los horarios escolares de sus hijos e hijas. Han desaparecido igualmente las comunidades de vida donde todos y todas se conocían y los pequeños podían sentirse reconocidos y protegidos por los vecinos, con quienes pasaban horas de juego y atención. La gran ciudad ha borrado esta forma de tejido social. La calle ha dejado de ser la extensión del hogar para convertirse en un lugar más temido que otra cosa. No se trata ahora de lamentar nada, sino de acercarnos a una somerísima radiografía social para incidir en un nuevo estilo de relación educadores/educandos que la escuela debe tener en cuenta. Lo que algunos autores llaman la nueva socialización de la custodia, análoga a la de cualquier otra actividad para la cobertura de nuestras necesidades. Los hogares son cada vez menos autosuficientes y todos consumimos lo que no producimos y producimos lo que no consumimos, como corresponde a una sociedad basada en el intercambio. Se confía la custodia (en parte) a la escuela y resultaría sencillamente impensable la salida de las mujeres a la esfera pública (o la de los hombres, si no fuera porque ya salieron a costa de las mujeres) sin esa socialización, es decir, sin esa manera colectiva de asumir la custodia. La escuela debería complementar hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad-entorno. Se trata ahora de combinar custodia-enseñanza para que este binomio produzca una calidad en la formación humana y en la socialización para asumir los retos que la escuela tiene pro delante.

Es por ello que la creación de espacios de debate dentro de la escuela con horarios flexibles y acomodados a la nueva realidad social se nos antoja fundamental. La discusión acerca del papel que han de desempeñar las familias en el sistema educativo y participación en las prácticas desarrolladas en el mismo es escila para aclarar los nuevos mapas de calidad en la educación. La profundización democrática de la escuela es clave para el afrontamiento de esta perspectiva. Una profundización democrática asentada en la participación que reconstruya la comunidad. Esto va a implicar plantearse muy en serio modelos de organización y de comunicación entre familias y sistema escolar, entre padres, madres y profesorado que implican revisiones profundas de los modos de funcionamiento establecidos en las organizaciones educativas y un cambio importante en los supuesto que legitiman la intervención en las mismas. Un Estado democrático tiene que reconocer, como afirma Gutmann (1987) que la autoridad en educación debe ser compartida entre padres, madres, ciudadanos en general y profesionales de la educación. Como apunta Gimeno (1998), la implantación de estrategias para compartir la capacidad de tomar decisiones en el sistema escolar puede colisionar con el movimiento que reivindica la autonomía de los profesionales de la educación. Se trata de inventar la forma de compartir este empeño, porque afrontar juntos los problemas que nos son comunes es ya una forma de empezar a superarlos.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.
- GAIRÍN, J y DARDER, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona. Praxis.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- GUTMAN, A. (1987). *Democratic education*. Princeton (NJ). Princeton University Press.
- HIRT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid. Minor Ensayo.
- MARTÍN BRIS, M. (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona. Praxis.
- ROGERO, J. y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (2001). *Escuela Pública. Democracia y poder*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- ROMERO, G. (2003). *Hacia una planificación escolar coherente para un aprendizaje en común*. En MARTÍN BRIS, M. (Ed.). *Planificación educativa: intercambios de experiencias y perspectivas*. Ediciones de la Universidad de Alcalá. Madrid.
- ROMERO, G. (2000). *De dentro a fuera*. Madrid. Ediciones de la Torre.