

# ROL DE LA FAMILIA EN EL CICLO FORMATIVO Y ORGANIZATIVO DE UNA ESCUELA INMERSA EN CONTEXTOS DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

M<sup>a</sup> Teresa Castilla Mesa  
*Facultad de Ciencias de la Educación*  
*Universidad de Sevilla*

## 1. Introducción

A tenor de las dificultades manifestadas por los padres para participar en la organización de las instituciones educativas, surge esta propuesta como un intento de esclarecer los roles que la familia puede desempeñar tomando parte activa (participando) en la organización del centro educativo como un agente socializador y mediador de aprendizajes considerando este como una prolongación del entorno familiar y no como un mero espacio en el que el alumno es enseñado por «especialistas», máxime cuando el marco de intervención evidencia altos signos de problemática socioeducativa.

La escuela como institución, no se organiza ajena a las personas y éstas no podrán conformarla si no es a partir de la concienciación y responsabilización de todos sus miembros en igualdad de condiciones y por tanto, aunque este último apunte está paulatinamente consiguiéndose, reivindicando la necesaria intervención de los padres como elemento innovador y crítico con el que poder mantener una continua actitud de diálogo.

Escuela, familia y comunidad deben erigirse en un eje consensuado de mutua interacción. La formación aportada por cada ámbito, en especial por el que nos ocupa, el de los padres, permitirá dilucidar sobre los problemas que los alumnos manifiestan en su entorno familiar así como sobre los que sus progenitores se encuentran en el proceso educativo de sus hijos. Trasladar estos a la escuela es una forma de evidenciar lo que ya se viene cotejando por cuanto la escuela es un fiel reflejo de la realidad; y acotarlos y solucionarlos desde la base requiere la participación de los padres para que sea efectivo. Las diferentes realidades que hoy día se viven por separado en la familia y en la escuela, revierten negativamente en la educación del alumno, por lo que al tiempo de unir ambos con todos los problemas que conlleva, es preciso como refuerzo una formación de los padres.

Al estar condicionado y en relación directa con la situación socioeconómico-cultural-laboral, la diversidad educativa es evidente por lo que se precisa una atención formativa

especial a través de una escuela de padres ubicada en el mismo centro escolar, aportando contenidos pedagógicos que les ayuden a acercarse a todo el entramado educativo y organizacional del centro, al tiempo que aceptando toda la formación que ellos aportan reivindicando su carácter participativo, reflexivo y crítico.

Partiendo de la consideración de la escuela como una cultura en desarrollo y dentro del enfoque de los «ciclos de vida» en el desarrollo de las instituciones (analizado desde una perspectiva biográfico-narrativa), se expondrán en este trabajo las implicaciones de los padres en cada una de las fases del proceso cíclico de formación bien sea revisando la práctica; analizando, priorizando e identificando necesidades, elaborando planes de acción, proponiendo su implementación y evaluando los resultados tras su seguimiento en colaboración con los profesores y equipo directivo. Todo ello en un contexto en el que lejos de pensar en la utopía de lo posible, cabe adentrarse en la superación de una tangible realidad: la existencia de comunidades desestructuradas cuya problemática debe ser abordada incorporándolas a los procesos educativos de los centros escolares ubicados en ellas, para iniciar la resolución de sus conflictos actuando como «comunidades de aprendizaje» que testimonian sus experiencias en la participación conjunta de sus familias con los demás agentes educativos.

Se establecerán asimismo las condiciones externas e internas que pueden facilitar el proceso de aprendizaje organizacional indicando las aportaciones o sugerencias de los padres en cada caso optimizando el clima de cooperación.

## **2. Aproximación crítico-descriptiva al ámbito de intervención: contextos deprivados socioculturalmente**

Cada vez más, el desenvolvimiento en las diferentes áreas de la vida social depende de las características de la propia cultura, de los conocimientos y destrezas que se posean. Estamos asistiendo a una revolución de la información que en lugar de crear posibilidades para mejorar las condiciones de vida de la humanidad, se deja hegemonizar por un modelo social que agudiza relativamente las viejas desigualdades y genera otras nuevas, como consecuencia del efecto de dualización social.

Las que pueden considerarse grandes transformaciones sociales se realizan habitualmente a costa de la marginación de amplios grupos de población inmersos en esos mismos procesos de transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información, con el consiguiente componente cultural que conlleva. Los saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma muy desigual fomentando un desigual reparto de los bienes configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural.

Múltiples son los discursos y los posicionamientos teóricos que desde distintos enfoques asumen iniciativas para fomentar la integración y analizar las situaciones de desigualdad: el interculturalismo, el discurso reproductivista, las políticas compensatorias y la educación igualitaria entre otros. Aunque analicemos pormenorizadamente estas teorías, no deberíamos hacernos eco de ellas y transigir a la pasividad en aras de un reduccionismo creativo, envolvente y enmascarador de las auténticas raíces del cambio cuya base está en los mismos

problemas conducentes a la desigualdad y partir de esa problemática como punto de arranque hacia la transformación. No sólo se requieren oportunidades educativas sino también cambio social que no se limite a criticar algún intento igualitario para proponer otro que consideran mejor sin construir alternativas más igualitarias que lejos de construir, deconstruyen (destruyen).

De ahí que se haya asistido a una definición positiva del pensamiento y la acción crítica para el cambio social recogido en las dos características que lo definen: defensa de la igualdad de todas las personas y colectivos; y apoyo a los movimientos sociales que luchan por esa igualdad. En esta línea se encuentra el enfoque comunicativo defendido por Habermas y Freire, que, presentan el discurso dialógico como forma de relación entre las culturas para superar las desigualdades y las exclusiones. Se propugna la heterogeneidad cultural (también llamada mestizaje cultural) fomentando el respeto a la diferencia, involucrando a las personas en la toma de decisiones en todos los procesos en los que está implicada. Siguiendo este enfoque, una propuesta optimizadora sería la planteada desde las comunidades de aprendizaje como vía diferente de proporcionar educación a aquellos grupos que están permanentemente excluidos, partiendo de la detección de sus necesidades y haciéndolos protagonistas del proceso de transformación. El mismo carácter reproductor de la escuela exige su transformación. De ahí que haya que invertir los efectos y corregir los errores reorientándolos en un sentido transformador. La idea de que haga lo que se haga se reproducirán las desigualdades, debe ser corregida por: según lo que se haga se reproducirán las actuales desigualdades, se aumentarán o se contribuirá a superarlas.

Se asiste a un conglomerado de carencias afectivas, culturales, económicas que se interrelacionan y se encuentran en la base de problemáticas sociales (precarias condiciones sanitarias, condiciones y estilos de vida inadecuados, maltrato psíquico y físico, desarrollo de hábitos nocivos y adictivos: alcoholismo, drogadicción, etc...) laborales (paro, recursos laborales infrahumanos y desmotivación) y educativas (desescolarización, absentismo y fracaso escolar, deficiente formación del profesorado, desatención de las necesidades educativas especiales, etc...) que cada vez se afianzan más desembocando en una lacra para determinados grupos de personas, de determinados contextos deprivados abocados a esta situación como fruto de una sociedad que ansía el codiciado «bienestar social».

De las siete grandes problemáticas a las que intenta dar respuesta el programa de educación compensatoria propuesto por el CEJA (1995): concentración de población escolar que habita en zonas suburbanas de los núcleos urbanos y que presenta carencias de tipo cognitivo, lingüístico, afectivo, económico y/o material; dispersión y atomización rural, movimientos poblacionales de carácter temporal; situaciones deprivativo-económicas; menores internados en «centros de protección y reforma»; menores que viven en instituciones penitenciarias como hijos de internas; y, menores que pasan largas estancias en hospitales; puede deducirse el ingente colectivo de agentes implicados en la detección de necesidades y la multiplicidad de factores desencadenantes de estas situaciones, por cuanto una actitud de compromiso y concienciación conjunta sería un fuerte detonante para concienciarse de la problemática e iniciar procesos de transformación social que incidan directamente en las causas y promuevan alternativas de cambio y transformación social, en el que la familia en colaboración con el orientador son los protagonistas claves.

### 3. El ciclo formativo y organizativo de la escuela como cultura en desarrollo y aprendizaje colaborativo con la familia

El hecho de ser enfocado este análisis desde una perspectiva biográfico-narrativa viene determinado por la génesis misma de la escuela como organización, ya que se entiende que ésta no puede nacer ni desarrollarse si no es por la tarea coordinada de las personas que la forman: profesores, alumnos y padres. De ahí que pueda ser altamente enriquecedor reconstruir la vida del centro como una cultura en desarrollo que tiene su propio proceso madurativo ciclo de vida a través de las historias profesionales de los profesores y de los padres en su relación con el centro, así como las de los alumnos. Por lo tanto, aunque el enfoque de «ciclos de vida» ha tenido diferentes usos en las ciencias sociales (O'Rand y Kreckler, 1990), puede plantearse un estudio paralelo entre el ciclo de vida de los profesores (Fernández, 1995), el ciclo de desarrollo de las organizaciones (Domingo, 1996) y el ciclo de implicación de los padres en el proceso formativo y organizativo de la escuela.

Transfiriendo, de modo analógico, modelos del desarrollo psicológico o biológico a las organizaciones, se entiende que éstas tendrían también un ciclo de nacimiento, desarrollo/ crecimiento, madurez y declive. Además se ha discriminado un conjunto de fases o etapas con una secuencia más o menos prefigurada, en un crecimiento progresivo y lineal. Cada estadio del desarrollo es visto como un precursor necesario para las fases siguientes, aún cuando se admitan regresiones. (Domingo, 1997)

Adoptar un enfoque de ciclos de vida conlleva, implícitamente, la existencia de un progresivo desarrollo y un proceso de declive, aún cuando estos se vean sensiblemente modificados en función del contexto social y escolar del centro. Como condición estructural esta perspectiva implica una cierta cura de expansión y posterior reclusión en el desarrollo. Las fases iniciales se moverían en un inicio de desarrollo donde se abren posibilidades, seguidas de un momento en que se adquiere el cénit de la capacidad madurativa para proseguir con una fase de declive en el compromiso tras su fase de expansión. La evolución de este proceso estará condicionada, qué duda cabe, a los procesos individuales y colectivos realizados por los agentes constitutivos de la organización, y por ende por los padres en cada una de las acciones en que intervengan.

Así en este enfoque del «desarrollo del centro como organización» se considerarán seis etapas en las que se valorará en mayor o menor medida la implicación de los padres para su implementación: 1) construcción de condiciones iniciales conjuntas, 2) autorrevisión de la práctica, 3) identificación, priorización y clarificación de las necesidades, 4) elaboración de planes de acción, 5) puesta en práctica y desarrollo, 6) evaluación y seguimiento; fases que deberán estar enmarcadas en tres constructos básicos que las cimenten: a) la colaboración, b) el compromiso y c) la autonomía.

***PROCESO DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: condiciones externas e internas, e implicación de la escuela de padres.***

*Dentro del proceso de aprendizaje organizacional en el que se consideran las relaciones con los colegas, los procesos reflexivos el aprendizaje individual y la experimentación;*

*hay que considerar una serie de condiciones tanto externas como internas en las que la implicación de los padres es directa, tanto detectándolas con la elaboración de un programa de análisis de necesidades, como estableciendo pautas de acción para que estas condiciones puedan convertirse en factores implícitos de calidad dentro del proceso formativo del centro. Siguiendo la clasificación efectuada por Domingo (1997) podrían estructurarse como condiciones externas: a) las estructuras y estrategias, b) la política y recursos coherentes, c) el apoyo e implicación activa de padres y comunidad, d) el liderazgo para el cambio; y como condicionantes internos: a) la visión compartida, b) la cultura de colaboración, c) las estructuras abiertas, d) las estrategias para el desarrollo individual e institucional, y e) los recursos adecuados para el desarrollo profesional.*

*Dado que sería demasiado prolija la relación de actuaciones para analizar cada uno de estos condicionantes se mencionará a continuación uno que se constituye en determinante para cada uno de los procesos por cuanto puede significar de inflexión en la curva de vida de este proceso cíclico. Sería la detección de incidentes críticos, piezas clave dentro de la línea narrativa de la institución por su determinación del equilibrio y estabilidad del proceso. Así podrían ser elaborados por los padres unos informes orientativos en los que se analice, por un lado el entorno o contexto donde se ubicó el incidente; el protagonista de la experiencia, «retratando los rasgos personales» en una descripción minuciosa, en la medida de lo posible, de la situación personal del sujeto; descripción de otros agentes con los que se desarrollará la experiencia; estructura profunda y superficial del incidente (fondo y forma del hecho: qué ocurrió, creencias, percepciones, etc.); causas del incidente (factores que confluieron a su realización); finalidad perseguida con el incidente (finalidad si era intencionado, o consecuencias tras su desenlace); significatividad para el desarrollo del centro, adecuación y asimilación dentro del proceso; valoración del incidente por sus implicaciones futuras en el planteamiento curricular (innovación, originalidad, creatividad, novedad, aplicabilidad, etc.).*

Antes de indicar algunas de las estrategias a seguir y dado que requieren un aprendizaje previo y un conocimiento de la realidad y de sus protagonistas, se propone el enfoque comunicativo planteado por Habermas y Freire, como fase inicial de todo el proceso de intervención. Dicho enfoque plantea el discurso dialógico como forma de relación entre las culturas para superar las desigualdades y las exclusiones, centrándose en dos principios: por un lado en la heterogeneidad cultural fomentando el respeto a la diferencia; y por otro en involucrar a la persona en la toma de decisiones en todos los procesos en que está implicada. Afirma la necesidad de actitudes críticas y transformadoras que desarrollen teorías y prácticas comunicativas que traten de superar las desigualdades creadas por el modelo de la sociedad de la información, para definir cambios a través del diálogo y del consenso. La concepción dialógica o comunicativa dada por Habermas, supera la concepción constructivista de Schütz y establece una importante precisión: el proceso de formación de los significados no sólo depende de los profesionales de la educación sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, es preciso señalar algunas estrategias a desarrollar desde el trabajo colaborativo entre padres y profesores, y dada la implicación directa que debe conferirse a estos últimos se propone su actuación como agentes innovadores y promotores en el centro

de transformaciones que favorezcan la formación recíproca: padres- alumnos- profesores. Por lo tanto se proponen una serie de estrategias dinamizadoras que fomenten las relaciones humanas a través del análisis de situaciones concretas surgidas por imperativos conflictivos en el centro o como meros planteamientos para un mejor conocimiento de la organización y de las personas que lo forman.

Tanto su aplicabilidad, viabilidad y eficacia son cuestionables dado el grado de compromiso y formalización en su planteamiento, por lo que se procede a una reseña de aquellas más significativas. Entre las menos formalizadas destacan el autoanálisis, la historia institucional, los estudios de situaciones reales (anécdotas, conflictos), los estudios de caso y de situaciones figuradas. Entre las más formalizadas figuran los esquemas de clasificación y de proyección, el estudio de los procesos derivativos, los análisis de la realidad, la acotación de situaciones parciales, los diarios, los análisis de la acción mediante observación, microteaching o triangulación y la simulación entre otras.

Como estrategia prioritaria adoptada por una escuela de padres directamente incluida en el funcionamiento del centro, podría señalarse la implementación de estrategias globales que implican un alto grado de análisis y propuestas de cambio en el centro educativo ya que, desarrolladas en su conjunto, analizan pormenorizadamente todos los aspectos organizativos del centro. Así pasando por el desarrollo organizacional como estrategia concreta o como iniciativa para promover el cambio en las organizaciones, se seguiría por la revisión basada en la escuela, la estimulación del desarrollo colaborativo, la creación y el fomento de las redes institucionales, participación en redes interinstitucionales y elaboración de programas de mejora.

La escuela se ha de dotar de la «función de vigilar y orientar procesos de colaboración para la mejora y el cambio de y en las escuelas, así como de conferirles un determinado sentido y finalidad de acuerdo con ciertos valores, principios y propósitos propios de una teoría y práctica educativa reflexiva, crítica y solidaria» (Escudero, 1993:247). Se reconceptualiza el enfoque del Desarrollo Organizativo como expresión de compromiso con una racionalidad de naturaleza emancipatoria que hace de este proceso de encuentro profesional e institucional-global para la mejora, «una apuesta ética, moral y un compromiso ideológico» (Escudero, 1992:12) para empezar a transformar la escuela en su conjunto; para hacer de ella organizaciones-culturas capaces de aprender (Bolívar, 1996) y de cambiar sus usos prácticos elaborando estrategias de colaboración (Ferrerres, 1992:3).

Como objetivo a marcar entre los propuestos en la escuela de padres es preciso reconsiderar la importancia de la cooperación entre niños así como la relevancia de la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, aquella es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde un punto de vista moral, conduce a poner en práctica los principios que rigen una conducta, y no sólo a una sumisión exterior. Por lo tanto las propuestas desde la escuela de padres deberán orientar el trabajo en grupo teniendo en cuenta matices que podrían escapar y que están intrínsecos en el trabajo colaborativo: el trabajar juntos cuando se toma al otro como referencia, se enfrentan diferentes puntos de vista, se distribuyen los roles o se comparte para

avanzar. La dimensión interactiva de la educación invita a docentes y padres en la búsqueda permanente de estrategias facilitadoras de unas clases activas y participativas. No habrá que olvidar el funcionamiento de la acción grupal sobre la base de la pluralidad y riqueza selectiva. El trabajo escolar colectivo e individual en el que se estimule la participación de todos los agentes socializadores (padres, alumnos, profesores), deben ser dos fórmulas en presencia permanente. Todos se enriquecen, todos funcionan si saben entender y aplicar trabajos y vivencias de grupos. En estas acciones, la socialización es todo un aprendizaje abierto para todos si la convivencia funciona bajo criterios éticos.

#### 4. Consideraciones finales

Aunque algunas de las propuestas realizadas en este trabajo ya están siendo aplicadas en múltiples centros, aún se está lejos de realizar una estimación considerable de sus consecuencias, complejas por cuanto supone la puesta en marcha de un complicado engranaje estructural, pero altamente enriquecedoras para una optimización de los procesos formativos tanto de la misma escuela como de los agentes implicados, inmersos en contextos que demandan una ingente dedicación de los agentes educativos.

Es preciso incidir en la reconsideración de la escuela de padres como una de las alternativas favorecedoras del cambio educativo, evaluando esta acción conjunta desde el impacto producido en el centro para analizar su repercusión en el mismo desarrollo de una organización en continuo y dinámico proceso de aprendizaje.

#### Bibliografía

- ARNÁIZ, P.: *Técnicas de grupo aplicables a la clase*. Aula de Innovación Educativa. 60, 61.
- DOMINGO, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo: Aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral (inérita).
- DOMINGO SEGOVIA, J. (1997): *Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo*. Revista Educación. Universidad de Granada 161-177.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1997): Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. En *Enseñanza, anuario interuniversitario de didáctica*. 14.
- ESCUDERO, J.M. (1992): Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?. En VILLAR, L.M. (Coord.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. FORCE.
- (1993): El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En GAIRÍN y ANTÚNEZ (Coords.): *Organización Escolar, nuevas aportaciones*. Barcelona. PPU.
- FERNÁNDEZ, M. (1995): *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada. Tesis doctoral (inérita).
- FERRERES, V. (1992): *La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa*. Ponencia al II C.I.O.E. sobre Cultura escolar y desarrollo organizativo. Sevilla.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona Paidós.
- FREIRE, P. (1994): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Planeta-Agostini.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. (1992): El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo en los centros. En Varios. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla.

- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la acción y racionalización social. II Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus.
- IMBERNÓN, F., FLECHA, R. y OTROS (1998): *Comunidades de aprendizaje: la sociedad de la información para todos, cambios sociales y algunas propuestas educativas*. CREA. Universidad de Barcelona.
- LOSCERTALES, F. (1988): Las escuelas de padres. Un enfoque participativo. En PASCUAL, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea.
- MARTÍ, E. (1997): *Trabajamos juntos cuando...* Cuadernos de Pedagogía. 225, 54-58.
- O'RAND, A.M. y KRECKER, M.L. (1990): Concepts of the life cycle: their history meanings, and uses in the social sciences. *Anual Review of Sociology*, 16, 241-262.