

**INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE  
ALUMNOS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS  
ESCOLARES**

**CREACIÓN DE COMUNIDADES DE AULA.**

## MÓDULO 1.-

**LA FUNCIÓN EDUCADORA DE LA FAMILIA**

Quizás uno de los fetiches más recurrentes de nuestra época sea la figura del “especialista”. A él se recurre para resolver desde los problemas más complejos hasta los del más elemental sentido común. Portar el halo de “especialista” (aunque sea especialista en generalidades...), es estar expuesto a la reverencia de los creyentes de la modernidad. Quizás no sea sino una manifestación de la superstición tecnologista, según la cual la ciencia aplicada tiene ya respuesta para todas nuestras cuitas y problemas.. Y estas creencias y sus correspondientes actitudes parecen aplicarse hoy también al hecho de la educación y al ámbito de la escuela.

La escuela contemporánea, no lo olvidemos, nace con la Ilustración y, desde entonces, ha aspirado a ejercer el monopolio de la educación, reclamando para sí el saber profesional exclusivo de la enseñanza. El proceso de profesionalización de los docentes ha ido en la dirección de una mayor especialización, de un mayor conocimiento de los contenidos, de los procedimientos y de los mecanismos del aprendizaje, de una mayor integración de las nuevas tecnologías didácticas, etc. Se ha ido convirtiendo él también en especialista. Comenzó siendo “maestro” y ha devenido en “enseñante”.

En este proceso, ni la misma escuela podía prever que su autoproclamado mesianismo, herencia, en cierta manera del despotismo ilustrado, podría terminar por atraer hacia sí todas las expectativas colectivas y, al mismo tiempo, convertirla en el colector de todos los problemas sociales. Quizás ha sido la escuela la primera en perder de vista que, desde que hay sociedad, es ésta la que se educa a sí misma a través de una multiplicidad, a veces difusa, de acciones y de instituciones, no siempre de carácter formal, entre las cuales toma una importancia capital la familia.

Depositadas sobre la espalda de la escuela la mayor parte de las responsabilidades que tradicionalmente habían ejercido otras instancias sociales, sobre todo las de la familia, hoy la escuela no solamente se siente incapaz de atender la diversidad y la complejidad de las mismas, sino que incluso se encuentra con dificultades, a veces insalvables, para cumplir la más elemental de las que le son propias: la transmisión del conocimiento.

Esta situación, sobre la que no conviene insistir para no dar coartadas, nos conduce a ver con perplejidad cómo, frecuentemente, los padres proyectan la frustración de sus expectativas contra los profesores; cómo éstos se enrocan detrás del “malhacer” de los padres, y cómo, juntos, tienden a culpar de todos los fracasos a un espíritu maléfico itinerante por entre la televisión, internet, la genérica calle, etc.

En este contexto, la tarea de educar puede resultar todavía más ardua cuando se trata de poner en acto un proyecto educativo de carácter alternativo, como es el proyecto educativo de la escuela cristiana. El sistema de valores que le da soporte es un sistema contra corriente. (Al fin y al cabo la “lógica” de las bienaventuranzas es una lógica contra toda lógica). Dicha oferta educativa se hace a una sociedad (los más próximos de esa sociedad a la escuela son los alumnos y sus padres) cuyas estructuras mentales desde las que lee, interpreta e interactúa con la realidad son básicamente ajenas a los valores cristianos.

¿De qué ha dependido siempre y de qué sigue dependiendo hoy que se consiga una educación sólida, de calidad (integral, coherente y eficaz) en un centro educativo? En términos generales podríamos afirmar que una escuela está en posibilidades de ofrecer una educación de calidad:

a).- Cuando las familias de los alumnos cumplen satisfactoriamente con las funciones esenciales que les son propias en cuanto familia, de tal manera que, si ellas no las cumplen, nadie las podrá satisfacer, porque ninguna otra instancia social dispone de los recursos de que dispone la familia por su propia naturaleza.

b).- Cuando la escuela cumple satisfactoriamente con las funciones esenciales que le son propias en cuanto escuela, de tal manera que, si ella no las cumple, nadie las podrá cumplir suficientemente, porque ninguna otra instancia social dispone de los recursos de que dispone la escuela por su propia naturaleza.

c).- Cuando familia y escuela definen un espacio común de acción conjunta para programar, ejecutar y evaluar mancomunadamente su actuación educativa, de tal manera que, si no se ponen de acuerdo, estará en riesgo la eficacia, tanto de la educación familiar como de la educación escolar.

No se trata, pues, de que la escuela sustituya a la familia en las responsabilidades que a ésta le son propias. Algunos de los programas de ayuda a la familia que hoy se están proponiendo a la escuela con el fin de que aquélla pueda armonizar trabajo productivo y atención a la prole, no son sino programas de sustitución en funciones nucleares que solamente pueden ser atendidos en el específico y rico clima del hogar.

Tampoco se trata de desviar de la escuela hacia la familia los quehaceres propios de las aulas y de los profesionales de la educación. Se puede sospechar que en muchas de las quejas expresadas por los docentes respecto a la falta de colaboración de la familia con la escuela, se esconde, a veces, el deseo de que los padres se hagan cargo de funciones que solamente en el ámbito escolar se pueden cumplir con competencia profesional. Determinadas iniciativas de cooperación, publicitadas desde algunas escuelas y presentadas como novedad pedagógica, no son sino una confesión pública de la debilidad o de las carencias profesionales de los educadores.

De lo que se trata no es, ni más ni menos, de que se defina ese espacio de confluencia en el que se sitúan una serie de objetivos educativos que, necesariamente, han de ser abordados simultáneamente desde los dos “ecosistemas” básicos en los que se desenvuelve el educando y en los que se construyen las urdimbres básicas de su personalidad. Familia y escuela han de actuar planificadamente al unísono y, en dicha actuación, se interalimentan y se refuerzan mutuamente. El resultado ha de ser el crecimiento armónico, tanto de la urdimbre de orden como de la urdimbre de sí mismo del sujeto de la educación.

### LOS CAMBIOS QUE AFECTAN A LA FAMILIA Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR.

Si la educación escolar, lo queramos o no, es un subsistema en interacción con otros subsistemas dentro del conjunto social, no cabe mayor error que pretender encerrar la acción docente dentro de los tabiques de una suerte de dinámica autónoma de funcionamiento, con despreocupación de lo que está sucediendo en los otros elementos agentes o pacientes del sistema total. En cualquier sistema, la modificación de uno de los elementos en concurrencia influye en los demás y modifica la unidad del conjunto. Seguir haciendo lo mismo y de la misma manera cuando hay variables intervinientes que han cambiado, es resignarse al fracaso.

De entre todos esos agentes en conjunción en el hecho educativo escolar, es la familia la que tiene una mayor incidencia por las razones que, para cualquier educador, son ya lugares comunes. Tal es así, que podríamos afirmar que el factor determinante de la calidad educativa que puede proporcionar un centro escolar no está en el mismo centro, sino en el “imput” familiar con el que el educando acude y se expone a la acción de la influencia educativa escolar.

Si esto es así, es pertinente que nos preguntemos acerca de los cambios que se están produciendo en la familia –“la nueva familia española”- y de los perfiles que ha adquirido en los últimos años. La mirada sobre esta realidad, sin embargo, admite múltiples perspectivas: la mirada simplemente descriptiva y acomodaticia, la mirada inquisitorial y nostálgica de quien se asoma desde el exterior para condenar, la mirada entusiasta y militante de quien jalea los cambios para confirmar sus “aprioris” ideológicos. Cabe también la mirada crítica (cribar) del educador capaz de cerner (discernir) cualquier realidad para convertirla en contenido educativo.

### *1.- La familia en un nuevo marco de vigencias culturales.*

Parece evidente que la realidad familiar no puede ser ajena al clima de pensamiento operante vigente en nuestra sociedad. Se trata de un especie de “noosfera” que termina dirigiendo las conductas personales y sociales a pesar de que, en la mayoría de los casos, no seamos conscientes ni del origen ni de la consistencia o inconsistencia racional de las mismas. Pues bien: podemos afirmar que el tono dominante hoy de ese pensamiento presente en el subconsciente colectivo es el correspondiente a la “**condición posmoderna**” (LYOTARD, 1979) definido por Lipovetski como “el imperio de lo efímero” (LIPOVETSKI, 1990) y cuyos rasgos fundamentales son la ausencia de certezas, la inmersión en los módulos y secuencias breves, en el permanente cambio de las normas y en el estímulo de vivir del instante.

Este pensamiento genera una tendencia cultural de **hipervaloración del yo** como medida de todas las cosas –individualismo y subjetivismo-, de la **vida privada** como instalación, y del “**presentismo**” (sentido de fugacidad de la vida y urgencia de gratificaciones inmediatas) como fuente de felicidad.

¿Qué resonancia tiene este clima en la familia?

Desde luego, la primera proyección habría que verla en un cambio del centro de gravedad de la **ética familiar**. Si en otras épocas ésta se sustentaba en conceptos como “deber”, “sacrificio” y “entrega”, hasta convertirse en términos asociados espontáneamente al de familia, hoy vemos que adquiere cada vez más presencia en esta ética el **derecho a la felicidad individual**. Ello no supone necesariamente el rechazo a aquellos valores arquetípicos, pero los relativiza y, frecuentemente, los subordina a tal derecho.

Por otra parte, en este clima de pensamiento y de sentimientos, **lo institucional** pierde relevancia en favor de lo privado y personal. Es más: con frecuencia se tiende a ver en las instituciones un obstáculo para los valores y los derechos del individuo. Así, pues, el matrimonio, más que una institución, es considerado como una **asociación libre fundamentada en la afectividad** y que encuentra su soporte en las relaciones amorosas de la pareja. Para esas relaciones no son necesarios “los papeles” y hasta se tiende a considerar que es más auténtica la relación cuanto menos intervención formal hay en la misma.

Si se desinstitucionaliza el matrimonio y la familia haciéndolos depender fundamentalmente del espontáneo querer de la pareja, en ese querer caben **todas las posibles formas de convivencia** a las que también se les puede llamar matrimonio y familia. A pesar de que en España las formas alternativas de convivencia al matrimonio institucional suponen todavía un porcentaje bajo –aunque en constante crecimiento- llama la atención que nuestra sociedad manifieste uno de los niveles más altos de Europa de indiferencia o de despreocupación respecto a los diversos modos alternativos de convivencia. Incluso cuando se introduce la variable de los posibles hijos sólo el 52% de los españoles entrevistados declara que “los que quieran tener hijos deberían

casarse”, mientras que dicen esto el 61% de los italianos, el 60% de los ingleses y el 73% de los norteamericanos (ALBERDI, I. 1999: 39).

El exclusivo sostén del matrimonio en las relaciones amorosas, en un clima dominante en nuestra vida social de presentismo, de lo efímero, del cambio, hace que dicha fundamento sea volátil, quebradizo y vulnerable. Lo que explica, junto a otros factores, el aumento rampante de las **rupturas matrimoniales y el clima de inseguridad o de incertidumbre**, por emplear el término que da título al ensayo de Rousel sobre la familia (ROUSEL, L. 1988). Como dice Inés Alberdi, *“la vida se vive más deprisa y la urgencia de las gratificaciones inmediatas impregna también esas relaciones que llamamos relaciones de pareja (...) Las relaciones afectivas se convierten en la fuente principal de frustración y de felicidad. Cada vez se espera más de ellas y es difícil que lleguen a satisfacer expectativas tan elevadas”* (ALBERDI, I. 1999: 113).

Al lado de estos nuevos valores habría que colocar dos tendencias más que dan perfil a nuestra sociedad por lo que se refiere a la familia: **el igualitarismo y la libertad**. Sin lugar a dudas, el vector de mayor influencia en los cambios que se han producido, que se están produciendo y que se producirán en la morfología del matrimonio y de la familia vienen determinados por el papel que la mujer desempeña en la vida social. Sobre todo para un número creciente de ellas, el matrimonio no es ya un destino sino una opción que pueden tomar en igualdad de condiciones que el varón. Y ello en virtud de su formación, de su acceso al mundo laboral y de un clima reivindicativo que le proporcionan una mayor independencia tanto en la elección de pareja, como en las relaciones cotidianas, así como a la hora de cesar dicha relación. Las responsabilidades familiares ya no son responsabilidades asignadas en función de la condición sexual, sino que siguen pautas de simetría y de igualdad.

Este clima de igualitarismo y de libertad ha roto con la “potestas” patriarcal de épocas anteriores. Pero no sólo en la relación conyugal, sino también en la relación con los hijos. Las relaciones paterno filiales se han desjerarquizado siguiendo la pauta de centrado de las mismas en la afectividad más que en la autoridad y el poder.

Por otra parte, quizás la mayor contribución a esa sensación de libertad ha venido dada por la posibilidad de los padres de decidir acerca del momento de tener hijos y de cuántos se desean tener. Tampoco los hijos son ya un destino, sino producto de una decisión libre. Y ello tiene su manifestación más llamativa en la escuálida tasa de nacimientos. Los miembros de la familia nuclear se reducen a la mínima expresión y, con ello, las interacciones entre hermanos, o son inexistentes o se contraen a las más elementales.

Los hijos son mayoritariamente **“hijos deseados”**. Con este trasfondo ideológico y social, la razón de los padres para tener hijos parece ser las satisfacciones que esperan tener de los mismos. En otras épocas también los hijos estaban llamados en una cierta medida a satisfacer necesidades de los progenitores, de orden económico y asistencial en el momento de necesidad. Y si venían fuera de programación, se aceptaban con una mayor o menor disposición de ánimo. Hoy las satisfacciones que se esperan de ellos pueden ser otras de carácter afectivo o de proyección personal. Sin embargo, creo que hay un cambio sustancial no sólo en los motivos, sino, sobre todo, en la actitud valorativa de fondo. Vincular la presencia de los hijos en la vida al deseo, supone afirmar implícitamente su valor solamente en la medida en que son capaces de satisfacerlo. Es tanto como decirle: “tú vales no por la simple razón de que eres y estás ahí, sino porque encajas en nuestro proyecto de felicidad”. Aceptarlo, incluso cuando no es deseado, lleva consigo otro orden axiológico: el hijo (persona al fin y al cabo) es un valor en sí, independientemente de la gratificación que me produzca y del encaje o

desencaje que pueda tener en mi proyecto de felicidad. Yo no le doy valor; lo tiene por sí mismo. No es medio; es valor absoluto y fin en sí mismo. Parece claro que, situarse en una o en otra perspectiva ha de tener claras proyecciones éticas al posicionarse ante cuestiones como la contracepción, el aborto, determinadas decisiones en torno a la reproducción asistida, etc.

Hay quien afirma que esta condición de hijos deseados y escasos en cada hogar supone que estén en mejor disposición de partida para un buen desarrollo psíquico, además del material. Sin embargo, si situamos dicho desarrollo en el marco general de cambios a los que venimos aludiendo, tendremos que aceptar que esa no es una relación unívoca, y que inciden con fuerza perturbadora para el crecimiento armónico de los hijos algunos de los elementos que dan perfil a la nueva familia española.

Permanecen en España muy por encima de las manifestaciones en otros países de Europa, no obstante, ciertos valores que se han considerado siempre como parte de la misma naturaleza del grupo familia. Al menos en un nivel declarativo, la familia es considerada como la entidad con mayor aprecio social incluso para nuestros jóvenes, tal como certifican los sucesivos sondeos de opinión del CIS. En ella se ve un **refugio seguro** ante la hostilidad de un mundo donde a cada uno se le acepta solamente por lo que tiene, por lo que aporta y por la capacidad de adaptarse a las formas sociales. Sigue siendo la **solidaridad** entre los miembros de la familia el valor central, el cual genera un fuerte sentido de **pertenencia y de lealtad al grupo familiar**, aunque, cada vez menos tal pertenencia sea a la vez referente en relación a criterios y pautas de conducta (ORIZO, F. A., 1996).

Ese valor de la solidaridad queda patente en la atención a los progenitores ancianos dependientes, muy por encima de la realidad de la mayor parte de muchos de los países de Europa, la ayuda de los abuelos a la atención de los nietos, hijos de parejas trabajadoras, el subsidio de los padres a los hijos con dificultades para integrarse en el mercado laboral, la ayuda económica para la adquisición de vivienda, la tardía independencia de los hijos del hogar familiar, etc. Quizás sean estos rasgos los que todavía marcan alguna distancia respecto a otras sociedades que hemos considerado estar en la vanguardia del progreso.

## 2.- *El impacto de los cambios en la escuela.*

¿Cómo afectan todos estos cambios en el ambiente escolar?

La escuela es moderna (nacida de las Luces); los alumnos son posmodernos, dice A. Finkielkraud. Esto quiere decir que la escuela opera desde unos supuestos valorativos que no encuentran eco en el habitat familiar o social del educando. Máxime si se trata de propuestas educativas fundamentadas en máximos axiológicos. ¿Qué expectativa tiene la familia española hoy sobre la escuela? ¿Qué pide a la escuela?

Como se señala en el estudio “Significatividad social de la escuela católica” (FERE, 2002), las razones implícitas de los padres a la hora de elegir un centro escolar para sus hijos se podrían sintetizar en las siguientes:

La **seguridad** frente a una sociedad contemplada como difícil u hostil. Ante la falta de tiempo para dedicarse a la educación de los hijos; ante la inseguridad producida por una sociedad de los riesgos indefinidos, y ante la desorientación acerca de las estrategias educativas más adecuadas, se tiende a buscar un ámbito escolar que proporcione seguridades y en el que se abandonan responsabilidades.

El nivel de **calidad académica** entendida como preparación para estar a la altura de una sociedad competitiva. Esta exigencia, junto al discurso del prestigio social presente en las demandas familiares, configuran una expectativa que podríamos nominar como de **producción de status social**. (Por ello suele contar, también a la hora

de elección del centro escolar, la exclusión indirecta de alumnos “distintos”). En una sociedad del bienestar, a la escuela se le asigna el papel de generadora de éxito social y se le exige eficacia. Del docente se espera un saber hacer profesional o técnico con capacidad para dar respuesta a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

Al mismo tiempo, hay una demanda que en el citado estudio se globaliza como la **continuidad familia-colegio**, de manera que el colegio asegure respuestas a ese “no saber cómo” que está en las preocupaciones primeras de los padres.

Por último, hay una difusa demanda de **valores humanos**, entre los cuales se cuentan los que estrictamente pueden considerados como tales (solidaridad, tolerancia, etc.), pero también una serie de rasgos que connotan estilos de vida posibles y, en algunos casos discutibles, más que verdaderos valores.

Por otra parte, esa tendencia a la privacidad de la familia española y su desconfianza de lo institucional no es obstáculo para que **fié** con suma facilidad y hasta con exigencia la solución de **todos los problemas educativos de los hijos a la educación formal extrafamiliar**. La desmadrada diversión nocturna de algunos adolescentes, la información-educación sexual, la educación vial, el ajuste de roles familiares de varón y mujer, los hábitos de salud, los problemas de violencia juvenil, etc. son preocupaciones que se descargan sobre las espaldas de la escuela y de los docentes como si las aulas fueran un taller de modelado de conductas o de reparación de disfunciones sociales. A pesar del rechazo a lo institucional dentro de una “cultura del yo”, el ciudadano se va convirtiendo en un “exigidor” al Estado del bienestar de soluciones para todos sus problemas, de tal manera que, incluso las funciones de crianza y de educación de los hijos –funciones tradicionalmente pertenecientes a la acción directa familiar- se transfieren en su totalidad a instancias públicas, entre las cuales se encuentra la escuela.

Esta actitud, protestada frecuentemente por los educadores, viene impulsada en gran medida por la **limitación de tiempo** de los cónyuges para atender las necesidades educativas de los hijos, toda vez que se encuentran incorporados ambos cada vez con más frecuencia al mundo laboral productivo. Llama la atención que la preocupación para armonizar vida laboral y vida familiar basculen casi siempre del lado de medidas sustitutorias de la familia. Se multiplican las actividades de entretenimiento de los niños en centros escolares o paraescolares para liberar a sus progenitores de tiempo que han de dedicar a la producción.

En la misma línea de reflexión hemos de preguntarnos acerca de la repercusión que tiene en la educación escolar el hecho de la escasez de hijos por familia, su condición de “hijos deseados” llamados a satisfacer los deseos de felicidad de los padres e, incluso, su aparición tardía en el matrimonio. En primer lugar, es manifiesto que esas circunstancias han conducido a convertir al hijo o a la hija en el **centro de atención concentrada y hasta absorbente de los padres**. Ello crea una atmósfera educativa de **superprotección, de sobreabundancia de bienes, de indulgencia normativa**. Se puede constatar fácilmente que ha aumentado de forma significativa la preocupación de los padres por la repercusión que puedan tener en el adecuado desarrollo de sus hijos cualquiera de las decisiones que ellos o sus educadores profesionales puedan tomar. Tal preocupación no siempre llega a la ocupación real y comprometida, pero se manifiesta en conductas ansiosas y angustiadas de progenitores desorientados que, unas veces reivindican supuestos o reales derechos frente a los profesionales de la enseñanza, y otras demandan ayuda especializada para resolver los problemas de educación de esos hijos convertidos en personajes centrales del escenario familiar.

Por otra parte, la frecuente ausencia de interacciones entre iguales en la familia por la escasez de hermanos, se pretende compensar con una **escolarización cada vez**

**más temprana** donde el niño “aprenda a vivir con los demás”, según expresión recurrente de los padres que demandan plazas en los jardines de infancia. Convendría, sin embargo, preguntarse si son equivalentes ambos procesos de socialización al ser tan diferente el “ecosistema” en el que se producen.

Asimismo, la frecuente imposibilidad de que un niño pueda competir y compartir con otros niños en el seno de su familia nuclear juegos, mundos, vida ordinaria, etc., es sustituida por la ficción de las videoconsolas o la de los audiovisuales. En otros casos, son los mismos padres los que pretenden desempeñar ese papel de igual, cosa que no suelen conseguir, además de producir desorientación en los hijos respecto al role del adulto.

Pero quizás el fenómeno familiar de más honda repercusión en los educandos sea el de las **separaciones matrimoniales o divorcios**. La frecuencia con que se está produciendo esta circunstancia en nuestra sociedad hace que, en expresión afortunada de L. Rousel, se perfile un nuevo tipo de familia: “**la familia incierta**”. Cómo está influyendo este clima de incertidumbre o de inseguridad en los hijos es una cuestión sobre la que la escuela no puede pasar de puntillas. Como tampoco podrá obviar de qué manera afecta al profesional de la educación la incertidumbre que se crea en los cónyuges afectados por una separación, respecto a las pautas de educación de los hijos.

Ante la descripción hecha de la nueva familia española, no se trata de condenar los cambios ni de abrazar las novedades. Se trata simplemente de interrogarse en qué medida esa nueva familia española está en disposición de cumplir las funciones que le son propias, de tal manera que si no las cumple la familia no las podrá cumplir nadie, y se trata de interrogarse acerca de los apoyos exteriores que necesita para poder cumplir adecuadamente con dichas funciones.

## I-LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA

Desde que a mediados del siglo XIX se abre en el campo de la sociología el debate sobre los orígenes, evolución, estructura y funciones de la familia, hasta nuestros días, se han ido sucediendo diagnósticos y pronósticos sobre la misma en las más diversas direcciones. Coincidiendo siempre con los períodos de rápido cambio social en los que las relaciones humanas y las institucionales se ven sometidas a crisis, se tiende a poner a revisión la institución familiar y se suele augurar, casi siempre, un futuro incierto para la misma.

En el fondo de la reflexión sociológica, nos encontramos muy a menudo latiendo una visión reduccionista que viene a afirmar que *"la familia es fruto del sistema social y reflejará su estado de civilización"* (Lewis H. Morgan). Es decir, se afirma que la familia es esencialmente un producto del proceso histórico y no puede resistir por sí sola la realidad social en transformación. Desde este punto de vista los cambios sociales van modelando y condicionando la estructura familiar y sus funciones e, incluso, pueden llegar a decidir sobre su existencia. Al carecer la familia de naturaleza propia y al deberse exclusivamente a las transformaciones sociales y culturales, sus funciones serían por esencia cambiantes y su "ethos" será básicamente etnocéntrico o sociocéntrico.

Toda la sociología del siglo XIX (Spencer, Marx, Engels, Tönnies, Durkheim, etc.) operará en su reflexión sobre este supuesto, aunque avanzando distintos pronósticos, casi siempre en dirección a su desaparición. A la vista del incumplimiento de la profecías decimonónicas, una buena parte de la sociología del siglo XX ha recogido velas y ha ido asignando nuevas funciones al grupo humano familiar: de *"camaradería"* (Burgess, 1960), de *"agencia de socialización"* (Talcot Parsons, 1941-

1964), de *"reproducción, medio para conferir posición social, crianza y control del crecimiento y socialización de los hijos"* (Winch, 1962), etc.

En todo caso, será preciso advertir que, mientras se siga estudiando el fenómeno familia solamente en relación con la sociedad externa; mientras se siga analizando exclusivamente a la familia y a la sociedad externa como elementos variables dependientes unívocamente uno del otro, es probable que no se puedan comprender sus funciones nucleares, las cuales, por otra parte, han estado siempre y siguen estando presentes como cometido central de la familia. Como afirma Achille Ardigo<sup>1</sup>: *"Hay en la familia relaciones del individuo con la naturaleza humana que no pueden reducirse a la absorción y a la completa asimilación y manipulación societaria. Tal fundamento de naturaleza, aunque sea de una naturaleza sociable, es por el que resulta irrealizable y se ve contestada la teoría de la total disolución de la autonomía familiar dentro de la sociedad industrial (...) El fundamento particularista, que nace de la unión conyugal y de la generación de los hijos, y que viene a ser relación social primaria, hecha más de don que de intercambio, más de consenso que de contrato, es intrínseco al mundo familiar (...). En tales estructuras hay algo irreducible, primario y natural"*. O para decirlo con palabras de Claude Levy-Strauss<sup>2</sup>: *"lo que es constante en todos los hombres, se sustrae al dominio de la costumbre, de las técnicas y de las instituciones (...) Todo lo que es universal en el hombre concierne al orden de la naturaleza y se caracteriza por la espontaneidad..."*

Y lo que parece pertenecer al "orden de la naturaleza" familiar es primariamente la **gestación y crianza** de los hijos. Hay funciones sociales que, dependiendo de la contingencia histórica, pueden aparecer y desaparecer, cambiar y adaptarse. Sin embargo, hay funciones de cara al individuo que son permanentes, puesto que se corresponden con la naturaleza de este específico grupo humano que se llama familia, de tal manera que si ésta no las cumple no podrán ser cumplidas por ninguna otra instancia social. La función de la **génesis personal** de los nuevos seres parece ser una función constante de la familia, puesto que es también universal la tendencia no sólo a prolongar la especie, sino a **llevar a término** (perfeccionar) aquello que se procrea.

Este "llevar a término" es, en último análisis, la **educación**. Entendemos aquí la educación no como un simple proceso de socialización, sino como la acción de la influencia ejercida por los progenitores para que el nuevo ser procreado **venga a ser plenamente lo que es** (e **el que es**, en expresión fichtiana): **persona**. Por ello entendemos que la función central de la familia es la **función de personalización**, función que se realiza a través de la educación en su sentido más amplio.

#### 1).- *La función de personalización.*

Así definida la educación, entran inmediatamente en cuestión diversos aspectos del problema: la conceptualización de persona, el proceso constitutivo, los factores intervinientes en el proceso, ...

La gran diferencia entre las personas y los seres no personales radica en que, mientras estos últimos viven encadenados a su "fatum", el ser humano nace para **ser**: es dueño de su destino. Puede "realizarse" o puede "deshumanizarse" por reducción a niveles que no se corresponden con su naturaleza. Ser persona *"significa pertenecerse a sí mismo de manera fundamental e intransferible"*<sup>3</sup>. Por esto es **inobjetable**: no puede

<sup>1</sup>.-ARDIGO, A. ""Sociología de la familia"" en " ALBERONI y otros, "Cuestiones de sociología"", HERDER, Barcelona, 1971, (págs. 629 y630)

<sup>2</sup>.- LEVY-STRAUSS, C. ""Les structures élémentaires de la parenté"". P.U.F. París, 1949. (pág. 9)

<sup>3</sup>.- METZ, J.B.: Voz "persona" en ""Conceptos fundamentales de teología". Ed.Cristiandad. Madrid. 1962

ser reducido a objeto o cosa, ni por la política, ni por la cultura... Es **incomparable**: no clasificable en ningún sistema ni sometido a categoría alguna: **indiviso e insumiso**. Por ello podemos hablar de **dignidad**: lo que le corresponde por su condición.

Pero ser persona es serlo de manera dinámica. Utilizando los términos de Zubiri, el hombre es una personidad que debe realizar su personalidad. "*La persona se encuentra implantada en el ser para realizarse (...). Esa realidad radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad de vivir*"<sup>4</sup>. O como suele decir Julián Marías, el hombre es un "ser viniente".

Ser hombre, por lo tanto, no es solamente "estar" ahí, de la misma manera que puede estar un objeto, un vegetal o un animal. No es ser o hacer cualquier cosa, sino ser lo que se debe ser. Pero para ser lo que se tiene que ser, para llegar a la conquista de la **personalidad**, el ser humano precisa de una acción y de un clima que lo propicie y le conduzca en la dirección de tal realización. Ese ámbito es la **familia**. El verdadero destino de la personalización se juega en la familia. Por ello, el verdadero compromiso de los padres es ese: **se trae un hijo al mundo para que se realice como persona**. De aquí que, quizás sea conveniente recordar hoy con un cierto énfasis, que, si bien es cierto que los padres tienen derecho a tener hijos, a decidir el número de hijos que desean tener y el momento de tenerlos, no es menos cierto que, una vez que se han gestado, **son los hijos los que tienen derecho a tener padres**. Tener padres no quiere decir solamente disponer de alguien que se reconoce a sí mismo como tal, sino que ejerce de tal dando respuesta adecuada a las necesidades de personalización del niño.

Ser persona, en resumen, es ser un **yo**: contar con una identidad; poder llegar a percibirse desde lo más interior como un ser sustantivo, con propiedad sobre sí mismo. Pero al mismo tiempo, ser persona incluye también la **alteridad**, es decir, la percepción del yo **con, hacia, para, en, desde los demás**. Lo es en la medida en que es un yo con apertura creativa a los demás.

Todo lo dicho se manifiesta en la presencia de una de las necesidades nucleares del sujeto: **la necesidad de afirmación del propio yo**. La tendencia o necesidad básica de toda persona es la de percibirse a sí mismo como **alguien digno de valor**. Quizás sea ésta una manifestación más del instinto de conservación individual, tal como afirma Ph. Lersch. La satisfacción de esa necesidad hará aparecer en el sujeto el sentimiento de **confianza básica**, imprescindible para poder asegurar la autoestima suficiente en orden a la percepción de una identidad clara. El sentimiento de confianza básica, a su vez, irá asociado a la satisfacción de las necesidades de **relación, de arrimo, de vinculación**: en último término, a la necesidad de diálogo desde los fondos más profundos de la afectividad. Es ya un lugar común la afirmación de que una buena parte de las patologías de despersonalización o, lo que es lo mismo, de falta de autonomía personal, proceden del "**descarrilamiento del diálogo**" afectivo en los momentos claves de la infancia, tal como señala Rof Carballo.

Más tarde, la conciencia de autoestima va a depender de la respuesta de estima que le dan los demás a la persona respecto a los actos realizados. Los demás se convertirán en espejo donde refleja la propia imagen. Si el espejo no admite como buenas más que las imágenes de utilidad, de adaptación al sistema, de poder, etc. surgirá en el sujeto un frustrante sentimiento de cosificación, de despersonalización. "*Un ser para la pura miseria*" como gusta decir Leonardo Polo.

Son los años en que se va a construir la **urdimbre** de la personalidad, tal como ha descrito magistralmente Rof Carballo<sup>5</sup>: "*Se llama urdimbre a esta textura primera*

<sup>4</sup>.- ZUBIRI, X.: "*Naturaleza, Historia, Dios*". Editor Nacional. 8ª Edición. Madrid, 1981, (pág. 370)

<sup>5</sup>.- ROF CARBALLO, J. "*Rebelión y futuro*". Madrid, 1970 (pág. 20). Ver también: "*Violencia y ternura*". Esapasa Calpe. Madrid, 1987.

*que se establece entre el niño que acaba de nacer y las personas tutelares y, en general, el mundo y la sociedad. Con este término, que significa textura o trama fundamental, he querido dar a entender... que se trata de una textura básica del hombre sobre la que luego van a tejerse las demás estructuras psíquicas que determinan para siempre e inexorablemente todo lo ulterior, sin dibujos... La urdimbre primera seleccionará del mundo de lo real un conjunto de informaciones y eliminará otras. Hacen que el individuo responda a la realidad con unas pautas y no con otras. Esta información "selectiva" y estas pautas de respuesta son transmitidas o transferidas por la sociedad que acoge al recién nacido".*

¿Cuál es el ámbito natural donde el hombre puede encontrar con más garantías la satisfacción de las necesidades descritas, con el fin de elaborar una urdimbre firme, de autoafirmación, en la que crezca la imagen de una identidad gratificante? Ahí nos encontraremos siempre con esa específica comunidad humana, la familia, fundada no sobre simples acuerdos contractuales, sino sobre el amor, donde al otro se le acepta solamente **porque es**. Cuando se altera ese clima, lo que está en riesgo es el proceso mismo de personalización de los hijos. Privar al niño de ese primer espacio reducido de calor humano que necesita para que eche raíces su yo, sería condenarlo a una personalidad débil e insegura. Una tal personalidad mendigará permanentemente la aceptación de los demás y buscará la dependencia sin poder llegar nunca a ser sí mismo. Entonces será masa moldeable y manipulable.

Pero al poner los acentos sobre la dimensión de la identidad no quisiéramos olvidarnos de la vertiente **social, preposicional** o de la **alteridad de la persona**. Injustamente se ha acusado a la familia de ser el reducto del individualismo, del autoritarismo y de la insolidaridad social. Quizás se olvida con demasiada frecuencia que la **socialización** no es un mero proceso de adaptación al otro o a los otros, ni es un mero mutualismo producto de una negociación de intereses. La verdadera socialización se produce cuando, desde la seguridad en uno mismo, se es capaz de percibir al otro como un bien en sí que se merece algo o todo de sí mismo. Va más allá de la tolerancia, para desembocar en el respeto; va más allá de la participación democrática y ciudadana, para desembocar en la solidaridad y en el amor; va más allá del juego de contrapesos de derechos y deberes, para culminar en la entrega. Ante la ausencia de una socialización creativa, no se podrá hablar sino de una socialización defensiva. Pero para que se produzca esa socialización creativa, es preciso contar con la experiencia de una percepción del otro, no como alguien que viene a amenazar mi yo, sino como alguien que viene al encuentro para aceptarme, solamente porque estoy ahí; que está dispuesto a darme algo y a darse sin pedir nada a cambio. Esta experiencia, sin duda, solamente puede producirse naturalmente en el seno de la familia.

## *2.- La función de valoración.-*

Este proceso de personalización se va llevando a cabo a través de la satisfacción de unas necesidades específicas que solamente pueden ser cumplidamente respondidas en el seno de la familia. Lo propio de la familia es precisamente la satisfacción de esas necesidades del individuo a las que, por la naturaleza de las mismas y por la naturaleza de la familia, solamente ésta puede dar respuesta. Aquello que la convierte en insustituible dentro de la dinámica del desarrollo de la persona sería su función esencial. Aquellas funciones que pueden ser sustituidas por otras instancias sociales, serían funciones contingentes, sometidas, por tanto, a las variaciones históricas y culturales.

Es en este marco en el que habrá que situar esta segunda función esencial de la familia: **la función de valoración**. ¿Qué se quiere decir cuando afirmamos que es función de la familia posibilitar que los hijos descubran y penetren en los espacios más

**valiosos** de la realidad y de la vida? No nos queremos referir aquí solamente a las vigencias sociales. El consenso colectivo, la moda, la costumbre, el dato estadístico no pueden ser soporte racional suficiente para un verdadero juicio de valor. Desde un objetivismo matizado, se define aquí el valor como **la cualidad objetiva que le corresponde a una realidad, con referencia a un sujeto que siente o percibe dicha realidad**. Introducir a los hijos en los espacios más valiosos de la vida supone, tanto la mostración clara de esos espacios, como el desarrollo de "sensores" que les posibiliten la percepción o "sentimiento" de la cualidad de valer que puede tener una determinada realidad.

Podríamos hacer una aproximación hacia una axiología integral que nos permita tener una visión comprensiva del fenómeno de los valores en relación con el desarrollo personal y, consecuentemente, nos proporcione suficientes pautas en relación con la educación familiar.

Cuando hablamos de desarrollo personal o de personalización, no podemos sustraernos a una reflexión matriz relacionada con la misma concepción de persona. ¿Cuáles son las dimensiones que configuran la unidad del ser persona? Parece evidente que, si definiéramos a la persona en una sola dimensión, su desarrollo sería un desarrollo exclusivamente **lineal**. Estaríamos ante la construcción del "**hombre unidimensional**", cualquiera que fuese la cualidad de dicha dimensión. Si el hombre es "nada más que"... organismo biológico, o estructura social, o razón pura, etc., la educación, la personalización, consistiría en incentivar o acumular sumativamente desarrollo en una sola dirección. Pero si partiéramos de una concepción bidimensional, la reflexión educativa nos obligaría a poner en juego variables de mayor complejidad. El crecimiento personal o el proceso de personalización tendría que ser considerado como un crecimiento de **superficie**. Ya no será la construcción del hombre unidimensional, sino del "hombre superficial". Este sería el caso de una definición de hombre como un complejo de operaciones psíquicas inmanentes en íntima relación con el complejo biológico.

Cabe, sin embargo, concebir a la persona en tres dimensiones. En este caso, el desarrollo del hombre apunta hacia un incremento del "**volumen**" de la personalidad. La educación de las dimensiones anteriores adquiriría **profundidad** en la medida en que se ponga en relación orgánica o estructural con dicha tercera dimensión.

Pues bien: partimos aquí de una definición de persona como **unidad bio-psico-social-transitiva (de sentido)**. En tanto que unidad se viene a afirmar que las tres dimensiones están orgánicamente interrelacionadas, de tal manera que interactúan formando un todo. Cualquiera de las incidencias que se producen en una de ellas repercute en las demás y, por consiguiente, repercute en la unidad personal. Por otra parte, no parece que sea necesario argumentar acerca de la existencia de las dimensiones biológica y psico-social dada su evidencia. Pero ¿es igualmente evidente la dimensión transitiva? Quizás convenga aclarar aquí el significado que estamos dando a este concepto:

Constatamos que, uno de los desequilibrios más inquietantes que puede sufrir la persona es el que viene determinado por la falta de "sentido" de cuanto le rodea, incluida su propia realidad, es decir, su realidad biológica y psicológica. En el momento en que logra encontrar un sentido, se produce una suerte de "homeostasis". Ello querría decir que hay un orden cualitativamente distinto al biológico e incluso al psicológico que solamente encuentra su equilibrio en el cumplimiento de esa dimensión.

Pero todo "sentido", si verdaderamente es sentido, está "**más allá**" de la misma realidad a la que pretende significar. Por ello hablamos de **dimensión trascendente o transitiva**. Supone siempre la salida del yo de sí mismo en busca de significado:

transita desde lo biológico y lo psíquico del yo en busca de algo que dé significado al yo. Se trata de la "voluntad de sentido" de la que habla reiteradamente Viktor Frankl en su teoría de la "logoterapia"<sup>6</sup>. Se trata de lo que él mismo ha acuñado como "autotrascendencia" y que define como *"el hecho fundamental de que el hombre apunte más allá de sí mismo hacia un sentido que primeramente debe descubrir y cuya plenitud debe lograr..."*<sup>7</sup>

Afirmada la estructura tridimensional de la persona, hemos de aclarar que, en cada una de ellas, opera todo el dinamismo de la personalidad de acuerdo con unas **tendencias** constitutivas. La tendencia viene a ser un vector o fuerza que moviliza la conducta (motivación) y, por ello, se convierte en **necesidad** que "no cesa" en tanto no encuentra aquello a lo cual tiende. Como en el mundo de la física, es conveniente advertir que las tendencias o necesidades tienen un origen y una dirección (además del sentido, el módulo y la intensidad). Así, pues, el origen de las tendencias, en primer lugar, se corresponde con cada uno de los tres fondos o dimensiones descritos, de tal manera que nos encontraremos con unas tendencias de dimensión biológica o vital, otras de la dimensión endotímica y otras de la dimensión transitiva, trascendente o de sentido. En segundo lugar, será preciso señalar que hay **necesidades verdaderas** y hay **necesidades falsas**, como viene a advertir Marcuse: *"Se puede distinguir entre necesidades verdaderas y falsas: Falsas son aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión..."*<sup>8</sup>. Las necesidades verdaderas serían aquellas que, por la propia naturaleza y estructura de la persona, apuntan en dirección del **pleno de desarrollo de lo que es**.

Podríamos, por lo tanto, afirmar que toda tendencia es una fuerza de conducta que se dirige a un objeto percibido como un **bien**, en tanto en cuanto es percibido con capacidad de satisfacer la necesidad. La naturaleza de dicho bien se ha de corresponder con la naturaleza de la tendencia, de tal manera que no se podrá nunca satisfacer una tendencia de naturaleza biológica con bienes de naturaleza psico-social, ni viceversa.

Por otra parte, el bien percibido con capacidad para dar respuesta cumplida a las necesidades o tendencias, además de sus otras cualidades, se le da la cualidad del **valor**. Valor, decía Scheler, es todo lo que vale. Y se dará valor a cuanto es captado como algo capaz de satisfacer necesidades. Si el hombre se mueve en un universo de "necesidades falsas", terminará dando valor a todo aquello que le produzca "euforia dentro de la infelicidad, como apunta Marcuse, aunque estén sublimadas. Así, podemos asistir a una hipervaloración de los bienes de consumo (productos, conductas masificadas, slogans elevados a la categoría de principios filosóficos o éticos, etc.) frente a un cierto acorchamiento de las tendencias que apuntan a la autorrealización o la personalización.

Este proceso de personalización o de desarrollo personal seguirá una línea ascendente que, partiendo del fondo vital (tendencias vitales), se eleva al fondo endotímico, de afirmación del yo o de la identidad (tendencias del fondo endotímico, como las denomina Lersch<sup>9</sup>), para culminar en el fondo transitivo, trascendente, de la alteridad o del sentido (tendencias del fondo transitivo). Es probable que la aparición de las tendencias de orden superior esté subordinado a la satisfacción previa de tendencias fundamentales de orden inferior tal como se ha empeñado en afirmar Maslow<sup>10</sup>. Sin embargo es fácil constatar que, una vez alcanzado el desarrollo personal del fondo

<sup>6</sup>.- FRANKL, V.E.: *"La voluntad de sentido"*. Herder. Barcelona, 1988

<sup>7</sup>.- Este comentario será plenamente compartido por Maslow en sus comentarios sobre el Dr. Frankl en 1969.

<sup>8</sup>.-MARCUSE, H.: *"El hombre unidimensional"*. Orbis. Barcelona, 1984. (Pág. 34)

<sup>9</sup>.- LERSCH, PH.: *"La estructura de la personalidad"*. Ed. Scientia, Barcelona, 1968

<sup>10</sup>.- MASLOW, A.H.: *"El hombre autorrealizado"*. Kairós. 7ª de.. Barcelona, 1987

transitivo (de autorrealización o autocumplimiento, según terminología de Maslow), es posible la renuncia a necesidades o tendencias de los fondos anteriores que, en principio, parecerían fundamentales, cuando la satisfacción de las necesidades y sus correspondientes valores lo requieren para su afirmación y crecimiento. Esto quiere decir que, si bien hay una **jerarquía** en el orden natural de aparición, hay una jerarquía inversa en el orden de la **valoración** que viene dictada por la contribución de las tendencias y los bienes que les corresponden al proceso de personalización, de autorrealización y de sentido.

Lo que se pretende decir, por lo tanto, en relación con la educación en valores, es que la tal educación no se lleva a cabo en la familia, ni exclusiva ni fundamentalmente por la transmisión o inculcación de unas determinadas vigencias sociales, o por el modelado de unas conductas. La educación en valores es, ante todo, el resultado de un proceso de maduración o de crecimiento de la personalidad vinculado a la satisfacción de las necesidades que están implicadas en el mismo. La familia, por su naturaleza, está especialmente dotada para dar respuesta a los tres niveles de tendencias con la oferta de los bienes que a cada una les corresponde.

No cabe duda que es el ámbito más adecuado para dar respuesta a las tendencias o necesidades del **fondo vital**, toda vez que, en el mismo hecho de la procreación parece estar implicada la pulsión a la defensa y desarrollo de la vida del ser procreado. Por ello, a las tendencias o necesidades de supervivencia, de goce, de la libido, a la actividad o a vivenciar la propia existencia, el niño irá integrando como valores **lo lúdico, lo agradable, el eros, el cuerpo, la conservación, la seguridad, la actividad, etc.**

De la misma manera, y como una prolongación del fondo anterior, la familia puede ser el espacio más adecuado para satisfacer las tendencias del fondo endotímico, del yo o del desarrollo de la identidad. Así, sus tendencias a la autoafirmación, al poder-dominio, a la estima, a la notoriedad, a la autoestima, etc., pueden encontrar la respuesta más adecuada en ese ámbito definido por la aceptación del otro simplemente porque es. Es, pues, aquí donde el sujeto puede llegar a integrar con más facilidad los valores del **logro-éxito, el valor de la libertad, el de la familia, el de la amistad, el del amor, etc.**

A su vez, en la medida en que la familia sea no solo un centro de intimidad, sino también de apertura, tiene la oportunidad de dar respuesta satisfactoria a las necesidades del fondo transitivo, de la alteridad o del sentido. Cuando tales necesidades, manifiestas como necesidades de estar con otro, ser con otro, ser para otro, creadoras, a saber, normativas, religiosas, etc., encuentran satisfacción suficiente, van a permitir integrar los valores **sociales, estéticos, intelectuales, éticos, religiosos, etc.**

Es cierto que muchos de estos valores pueden ser integrados a través de grupos de pertenencia distintos a la familia. Dichos grupos pueden terminar convirtiéndose en grupos de referencia valorativa. Sin embargo, no conviene olvidar que, un valor llega a estar integrado de forma estable cuando se produce la confluencia de elementos **cognitivos, afectivos y conductuales** en la misma dirección. Ahora bien: los componentes cognitivos del valor no son simples opiniones, ni simples constructos teóricos por más que estén coherentemente ensamblados en el plano de la razón teórica. Se trata de "**estructuras mentales**" fuertemente enraizadas, hechas de creencias, a veces de estereotipos mentales, de convicciones o de certezas pertenecientes sobre todo a la razón práctica.

¿Dónde se van articulando esas estructuras mentales que dan soporte al valor? No cabe duda que los principales estratos de esa formación se producen en la familia que, quiera o no, aporta los primeros "modelos conceptuales" desde los cuales el niño va a ir "leyendo" e interpretando la realidad. Una de esas lecturas se hará siempre en clave axiológica.

Pero para que un valor llegue a incorporarse a la tectónica de la personalidad, es preciso que sea percibido por el sujeto como agente de **gratificación afectiva**. Cuando hablamos de la gratificación afectiva nos estamos refiriendo a la satisfacción de las necesidades de estima, de autoestima y de autorrealización. ¿Cuál es la principal fuente de satisfacción de estas necesidades en el niño? Parece no haber dudas de que, para el niño, la primera y principal fuente de satisfacción de estas necesidades son los adultos en los primeros años de su vida. Estos emitirán sus mensajes de estima o de rechazo en función de que el niño actúe o no en sintonía con las pautas que marcan sus propios valores, a la manera del espejo que devuelve las imágenes de una realidad de acuerdo con la calidad de su superficie. La imagen que el niño tenga de sí mismo puede ser satisfactoria o insatisfactoria. Tal imagen, a vez, será el reflejo de la satisfacción o insatisfacción que produce en los adultos que lo rodean -prioritariamente los padres- la proximidad o lejanía con su propio sistema de valores.

Por último, no podemos olvidar que los valores llegan a incorporarse a la personalidad también por vía conductual. Sobre todo en los primeros años de vida, a falta de capacidad de hacer opciones libres y conscientes en materia de valores, éstos van enraizando por vía de **normas**. Tales normas llegarán a producir un modelado de conductas, unas tendencias preferentes en forma de **actitudes** que darán soporte a un sistema de **valores**. ¿Quién lleva a cabo tal modelado de conductas en el niño? Preferentemente la familia. Todo este período "premoral" en el que la familia tiene un control prioritario de la conducta del niño, no es un período inerte en materia de valores.

Por todo ello, se podría afirmar que la función de la familia, cualquiera que sean los ritos que cada sociedad y cada época establezcan, es la de **ir introduciendo a los hijos en los ámbitos más valiosos de la vida** en los que puedan sentir su humanidad plenificada: introducir a los hijos en el universo de los "valores de sentido".

### PARA REFLEXIONAR EN GRUPO

Entendemos que un centro proporciona una educación de calidad cuando logra los objetivos que se propone. Sin embargo, la consecución de dichos objetivos no depende exclusivamente ni del sistema educativo, ni de la acción docente, ni de los recursos de que dispone. Una de las variables de mayor incidencia debe situarse en la familia. Por eso nos preguntamos:

1.-¿Cuáles de los siguientes indicadores referidos a la familia cree usted que tiene mayor incidencia en la calidad que pueda lograr un centro educativo? (Quizás haya algún otro indicador que usted cree que es también significativo. Inclúyalo) (En la columna de “ponderación” califique de 1 a 10 la importancia que usted cree que tiene cada uno de los indicadores en relación con la calidad educativa que se propone conseguir su centro)

2.- ¿En qué medida cree usted que se hacen presentes estos indicadores en la generalidad de las familias de su centro? (En la columna de “situación”, califique de 0 a 10 lo que estima que es la realidad de la situación de su centro)

INDICADORES	POND.	SIT.	
1. Hay identificación de las familias con el modelo educativo del centro y con los valores que el mismo propone.			
2. Los padres tienen una actitud positiva ante los aprendizajes escolares de sus hijos (p.e. valoran más lo que aprenden que las calificaciones, más el esfuerzo que el éxito, etc.)			
3. Los padres tienen una actitud de confianza y estima hacia los profesores de sus hijos.			
4. Se suelen poner de acuerdo con los profesores para planificar estrategias de mejora en la educación y en el aprendizaje de sus hijos.			
5. Los alumnos cuentan en sus domicilios con ambiente físico idóneo para el estudio			
6. Los padres motivan positivamente a sus hijos. (refuerzan una autoimagen gratificante).			
7. Se preocupan realmente del progreso de sus hijos en valores humanos por encima de progreso académico.			
8. Suele haber un clima de diálogo y de comunicación entre padres e hijos.			
9. Suele haber clima de exigencia y de austeridad en la familia.			
10. La familia se ocupa de su formación.			
11.- Los padres participan y colaboran en las actividades del Centro.			
12.-			
13.-			

A la vista de los resultados de sus valoraciones y de los déficits más notorios:

- 1.- ¿Cuáles cree que son las causas de la situación descrita?
- 2.- ¿Cuáles serían las actuaciones más aconsejables desde el centro educativo?

## MÓDULO 2.

## LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

e la misma manera que nos hemos interrogado acerca de la función esencial de la familia en la sociedad actual tendríamos que interrogarnos sobre la función esencial de la escuela, con el fin de discernir si tales funciones tienen algún punto de relación con las de la familia y, por lo tanto, si deben ser consideradas como una unidad de intención y de acción.

**Entendemos la educación escolar como un proceso de personalización.**

Nuestra concepción de la educación pretende poner el centro de gravedad, la línea de horizonte o la posición de perspectiva en otro referente. Concebimos la educación como el ejercicio de la acción de la influencia dirigida a conseguir que **el educando-persona venga a ser cada vez más persona**. Es decir, se concibe en este caso la educación como una contribución al proceso de personalización del educando. Como un proceso de maduración en dirección a la construcción de la personalidad. La instrucción será un instrumento, pero no el fin, que ha de incidir en la tectónica de esa personalidad. La sociedad en la que está, será un contexto a tener en cuenta, no un determinante. La anticipación de los cambios sociales la irá decidiendo el propio educando como consecuencia de su crecimiento personal.

Así, pues, el **referente antropológico** se convierte en causa final del currículo. Dependiendo de cuál sea la concepción de persona de la que se parte, estaremos ante una u otra concepción pedagógica y ante una u otra práctica didáctica. Cuando se viene a afirmar que se aspira a una educación integral o total de la persona del educando, o a que desarrolle todas sus potencialidades, o expresiones por el estilo, podemos estar ante un discurso vacío si, previamente, no se ha clarificado cuáles son las dimensiones y las potencialidades que se le reconocen. Una reducción, una mutilación o una disociación de las dimensiones que conforman la integridad, podría llevar precisamente a una educación "des-personalizadora" o "des-humanizadora".

Los **objetivos** educativos estarán, por lo tanto, determinados por las dimensiones que se reconocen al hacer alusión al concepto de persona. Sin embargo, parece claro, que el tipo de objetivos no puede ser simplemente el que se corresponde con una concepción mecanicista o conductista del comportamiento humano (objetivos de ejecución), sino que ha de tender hacia formulaciones en términos de capacidades. Estas capacidades se concebirán como el despliegue de todas las potencialidades del educando para que sea cada vez más "sí mismo", más autónomo, más libre. He aquí por qué los objetivos educativos no pueden formularse solamente desde el dominio cognitivo, sino que han de referirse también al dominio afectivo y al conductual.

Los **contenidos** deberán ser seleccionados, organizados y presentados al aprendizaje de los alumnos de tal manera que produzcan ese efecto de maduración de la personalidad planteado como objetivo central de la educación. No son, pues, suficientes los contenidos informativos, sino que han de ser tenidos expresamente en cuenta también aquellos otros contenidos cognitivos (destrezas, habilidades mentales) que permiten el desarrollo de un pensamiento autónomo y creativo, así como el conjunto de contenidos actitudinales que, abarcando todos los ámbitos de la personalidad, le permitan ser cada vez más persona, tener más personalidad.

A su vez, las **organizaciones** de los centros estarán pensadas en orden a propiciar ese crecimiento personal del educando. Esto no será posible lograrlo si la escuela se constituye en una suerte de laboratorio aislado sin vínculos con el medio con el cual interactúa normalmente el alumno. Y no podemos olvidar que el medio primario de interacción para el niño es la **familia**. Por otra parte, las organizaciones escolares que

se corresponden con una perspectiva personalizadora de la educación, plantearán los mecanismos de "control de conducta" del escolar no como una fuerza dirigida al logro del orden colectivo, sino como una "auctoritas" para conseguir el crecimiento de la libertad.

Consecuentemente, el **profesor** interactúa con el alumno en los diferentes ámbitos de su personalidad, no solamente en el de la información. Monitoriza, motiva, impulsa, etc. a fin de que el alumno pueda hacer un aprendizaje personalizado ("significativo", en el amplio sentido de la palabra).

En esta perspectiva educativa, la presencia de los **padres** durante todo el proceso educativo escolar es una condición "sine qua non" para que sea viable la meta de la personalización del niño o del adolescente. Los espacios de actuación que están en juego a la hora de construir la personalidad del educando no pueden ser cubiertos exclusivamente por la escuela. Precisan de intervenciones concurrentes cualitativamente distintas y complementarias a las de los profesionales de la educación. Precisan de la especial intervención de los padres.

#### LAS FUNCIONES ESENCIALES DEL CENTRO EDUCATIVO.

Si, como se ha tratado de exponer en los apartados anteriores, la educación se debe orientar ante todo al logro de la construcción de la personalidad del educando, será preciso clarificar cuáles son las funciones esenciales en el centro escolar:

a).- *La escuela, espacio de construcción de referentes de interpretación de la realidad.*- Hay dos cuestiones que debieran ser centrales en la reflexión de carácter pedagógico, tanto de los profesionales de la educación como de los padres: **¿qué es aprender? y ¿qué es lo que se debe aprender?**

La primera pregunta puede parecer un tanto desconcertante para quienes llevan años intentando que sus alumnos "aprendan" o para padres que están dispuestos a cualquier sacrificio con el fin de ofrecer oportunidades para que sus hijos "aprendan". Pero ¿qué es eso de aprender?.

Tradicionalmente se ha entendido que un educando hacía un buen aprendizaje en la escuela en la medida en que era capaz de comprender, retener y reproducir cuanto sus maestros le enseñaban. Y lo que le enseñaban, lo que debía aprender el niño, por lo tanto, era (o es aún) "lo de siempre". Una visión estática de la realidad del mundo ha inducido a una visión estática de los contenidos de enseñanza y, por ello, a una concepción del aprendizaje como un proceso de adquisición de informaciones "empaquetadas" por el docente, que deben ser "almacenadas" por el alumno para disponer de ellas cuando sea preciso. Los conocimientos se convierten así en un "ropaje" que produce distinción a quien lo lleva, que protege de las inclemencias externas, que embellece, etc. pero que cubre solamente la epidermis de las estructuras más profundas de la personalidad. Tales estructuras apenas son modificadas por dichos conocimientos, así como esos conocimientos apenas son afectados por las mismas, a no ser como consecuencia de efectos colaterales no programados intencionalmente.

Frente a esta concepción reproductiva del aprendizaje, será preciso plantear una concepción **productiva**, según la cual, **aprender es, sobre todo, transformar las informaciones o conocimientos adquiridos y construir nuevas informaciones.** De lo que se trata, en última instancia, es de capacitar al educando para que pueda **interpretar** la realidad en la que está instalado: la realidad física, social y existencial; la realidad permanente y la cambiante; la realidad de sí mismo y la realidad periférica a su yo. El niño no debiera acudir al centro escolar, pues, a aprender matemáticas, lengua, literatura, idiomas, etc., sino a construir paulatinamente **referentes** que le permitan leer e interpretar la realidad física, histórica, social, cultural o existencial en la que se

despliega su vida. Si las matemáticas, la física, la historia, los idiomas, etc. no le proporcionan tales referentes, bien poco le proporcionan. No es infrecuente encontrarse con jóvenes (y adultos...) de brillante expediente académico, con una erudición enciclopédica, incapaces de hacer uso de los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar para interpretar los hechos de la historia que está viviendo, de los fenómenos físicos que está percibiendo o de las manifestaciones culturales que se están produciendo a su alrededor. Tal incapacidad no es, generalmente, una limitación estructural del educando, sino una falta de perspectiva del sistema educativo.

Preguntemos a la escuela, por ejemplo, ¿cuáles son los conocimientos imprescindibles que debe aprender un niño? Cuando se dice de un alumno que es o no es "apto", es apto o no es apto ¿para qué? ¿Para qué ha de aprender un alumno lo que aprende? Las respuestas pueden ser sorprendentes y desconcertantes.

*b).- La escuela, espacio de construcción de **cosmovisiones**.*- Estos referentes, en último término, se convierten en perspectivas desde las que se "entiende" una realidad. Tales perspectivas, sin embargo, pueden mantenerse múltiples y distintas, confinadas a la porción de realidad que se pretende interpretar, o pueden unificarse en torno a perspectivas más amplias y unificadoras. Los fenómenos físicos se pueden leer e interpretar desde códigos científicos; los hechos sociales se pueden leer e interpretar desde códigos históricos y culturales; para otros campos del saber se usarán códigos psicológicos, éticos, etc. etc. Pero todos ellos, a su vez, pueden entrar dentro de un referente más amplio de interpretación: se puede, por ejemplo, tener un "visión" materialista de la vida, o se puede tener una "visión" trascendente de la misma. Ello querría decir que tanto los códigos científicos como los culturales, los históricos, los psicológicos, etc. estarían constituyendo una **cosmovisión**. Esta cosmovisión es la que proporciona una determinada unidad y un determinado sentido o significado (o falta de significado...) a la vida del sujeto. Es capital a la hora de construir una personalidad.

Esas cosmovisiones no se configuran de la noche a la mañana, sino que son el producto de los "modelos conceptuales" en torno a los cuales se organizan los contenidos de las correspondientes áreas del conocimiento. Estos modelos, a su vez, responderán a diferentes opciones filosóficas o ideológicas. Así, es esperable que, desde una opción racionalista y/o cientista se ofrezcan a los alumnos organizaciones "logocéntricas" de los contenidos (el área, la asignatura o la disciplina de estudio como estructura sin sujeto, con una organización que obedece a lo que se cree es su "lógica" estructural). Desde una opción relativista o subjetivista, las organizaciones serán "psicocéntricas", de tal manera que, como consecuencia de esta integración de los contenidos, siempre en torno a los propios centros de interés, de las propias tendencias, de las propias experiencias, etc., se terminará viendo y "leyendo" toda la realidad desde el yo subjetivo de cada uno. Todo lo que no conecte con esa subjetividad carecerá de interés y de interpretación. Desde una opción "tecnologista", "pragmatista", "utilitarista", las organizaciones de los contenidos se llevará a cabo en la escuela con un criterio "funcional": la realidad de las ciencias, de la historia, de la lengua, etc. se presenta al alumno de acuerdo con criterios de acción, de operatividad, como racionalidad instrumental. Todo cuanto no tenga una proyección clara de operatividad, será despreciado como objeto de conocimiento.

Desde una visión personalista y personalizadora de la educación, sería preciso activar en los educandos modelos conceptuales que les conduzca a visiones antropocósmicas: todos los contenidos de cualquier área de conocimiento debieran ser presentados al alumno organizados en esquemas cuyo criterio ordenador sea el valor **persona**. Solamente cuando se aprende a ver la historia, la lengua, la ciencia, el arte, etc. desde la perspectiva de la persona, podremos pensar que se está en camino de

humanizar las realidades que nos rodean. Decía el fenomenólogo Husserl: "*Ciencias que sólo contemplan puros hechos, hacen hombres que sólo ven puros hechos*".<sup>11</sup>

Por eso creemos que es de suma importancia que los centros de educación clarifiquen cuáles son sus Proyectos Educativos, es decir, que expliciten cuáles son los referentes últimos que animan su acción educativa, su cosmovisión, en suma, con el fin de que quienes demandan educación para sus hijos (o para sí, si procede), sean conscientes de los referentes desde los que se les va a mostrar toda la realidad. Mas, si bien es importante esta clarificación, más importante aun será la **coherencia** de todas las acciones curriculares en relación con la perspectiva proclamada. No basta con profesar una filosofía; es preciso convertirla en un estilo en todos los ámbitos de la escuela. Puede ser más funesta en la educación de un niño la incoherencia, la disociación, la contradicción, que una filosofía de fondo equivocada. Pero también la ausencia de una cosmovisión que anime todo el Proyecto Curricular de centro puede conducir a que el educando termine con visiones fragmentadas y contradictorias de esa realidad. Cada docente irá depositando, implícita o explícitamente, en sus alumnos sus interpretaciones en edades en que el formando no cuenta aún con la capacidad de hacer una síntesis, puesto que no posee referentes en torno a los cuales hacerlas. Sin una cosmovisión unificadora, difícilmente podrá la persona construir de forma unificada su personalidad.

c).- *La escuela, espacio de construcción de referentes axiológicos.*- Sin embargo la realidad no se aprehende solamente desde la vertiente cognitiva: no solamente es entendible; es también **valorable**. Ante cualquiera de las realidades con las que diariamente nos relacionamos, siempre adoptamos una actitud valorativa: es agradable o desagradable, es conveniente o inconveniente, es buena o es menos buena, es moral o es inmoral, es útil o es inútil, es significativa o es insignificante, etc. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que, todo juicio de valor, de alguna manera está subordinado a la **perspectiva** desde la que se enfrenta al objeto valorado. Ante una iglesia románica puedo adoptar una perspectiva de lectura religiosa, una perspectiva estética, una perspectiva histórica o, incluso una perspectiva económica. No cabe duda que el "diálogo" valorativo ante la misma y sus consecuencias será de muy diferente cualidad en cada uno de los casos.

La escuela debería tener en cuenta que, entra dentro de su función esencial aportar a los alumnos referentes axiológicos desde los que puedan dar valor consistente y significativo a cuanto le rodea como espacio de instalación, así como a su misma existencia. No será cometido del educador imponer referentes a los alumnos, sino "proponer" perspectivas de lectura axiológica. Y como quiera que los referentes de mayor capacidad de sentido son siempre referentes o perspectivas de **valores trascendentes**, la ausencia de éstos en la escuela supondría una mutilación ilegítima. Una educación que no sea integral es una educación reduccionista y, por ello, manipulativa.

d).- *La escuela, espacio de desarrollo de destrezas cognitivas.*- Mas, si deseamos que la escuela cumpla con la función de capacitar al educando para que construya referentes de interpretación de la realidad, no será suficiente con presentarle cosmovisiones integradoras y perspectivas axiológicas. También tendrá que desarrollar en él todo el conjunto de destrezas intelectuales o cognitivas en orden a posibilitarle la adecuada interacción con el mundo de las distintas áreas de conocimiento y experiencia.

Hemos señalado en otro momento que, tal como nos enseñó Piaget, la estructura cognitiva del educando no se modifica (no madura) como consecuencia de la simple

---

<sup>11</sup>.- HUSSREL, E. : "*La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*". Gallimard, París, 1962, (Pág. 10)

acumulación de conocimientos, sino que es la consecuencia de la adecuada interacción entre la estructura orgánica del niño y la estructura del medio. Ya hemos hablado de cómo estructurar ese medio, pero es conveniente tener en cuenta que, si no desarrollamos en el alumno la capacidad de interactuar activamente -permítase la tautología-, su relación será de reproducción pasiva, de simple acumulación o almacenaje. Será, pues, preciso que los conocimientos que va adquiriendo en la escuela, los adquiera de tal manera, que se vayan convirtiendo en instrumentos para el desarrollo de destrezas de captación de información, de conceptualización, de aplicación, de análisis, de síntesis, de integración, de comunicación... En el fondo son éstas las operaciones de interacción creativa con la realidad desde la vertiente intelectual.

e).- *La escuela, espacio de desarrollo de: la autoafirmación del yo, la sociabilidad y la libertad.* - La escuela podría llegar a tener éxito pleno en el desarrollo de la vertiente intelectual de sus alumnos en la línea de la descripción que hemos hecho hasta aquí. Sin embargo, tal desarrollo no garantizaría conductas coherentes con el mismo si no toma en cuenta otras dimensiones de la personalidad. Me quiero referir a los tres espacios capitales que conducen a una personalidad equilibrada y congruente, a una personalidad madura: el de la autoafirmación del yo, el de la sociabilidad y el de la libertad.

Si es cierto que la mayor parte de nuestras conductas son impulsadas primariamente por factores afectivos, éstos a su vez, estarán de alguna manera gobernados por los estados de satisfacción o de insatisfacción de la necesidad básica que rige en todo sujeto: la necesidad de percibirse a sí mismo como alguien que vale, la necesidad de **autoestima**. Una percepción de sí mismo poco gratificante, provocará conductas reactivas de baja coherencia con los juicios de valor que tal sujeto pudiera formular desde un perfecto desarrollo cognitivo.

Esta autoestima, por su parte, es productora, simultáneamente, de un conjunto de rasgos de personalidad y de actitudes relacionadas con la **sociabilidad**. El desarrollo de la apertura o de la alteridad creemos que está inmediatamente relacionado con el desarrollo de la autoafirmación del yo. En la medida en que el educando no va adquiriendo seguridad en sí mismo, tenderá a percibir a los demás como una amenaza para la satisfacción de su "necesidad de valer" y generará, o bien conductas agresivas, o conductas evasivas. En este sentido pueden ser interpretadas las palabras de Paul Ricoeur al comentar el pensamiento de Mounier: *"El personalismo: una pedagogía de la vida comunitaria, ligada a un despertar de la persona."*<sup>12</sup>

Pero madurez cognitiva, autoafirmación del yo y sociabilidad hacen su encuentro en un desarrollo adecuado de la **libertad**, entendida ésta como capacidad de autodeterminación consciente abierta a causas trascendentes.

En resumen: si pretendemos que la educación sea verdaderamente personalizadora, que se ponga al servicio de la causa del hombre como persona, no podrá limitarse a funciones de transmisión de saberes. Es preciso que programe toda su acción en la dirección de los procesos de maduración de la personalidad de los educandos. Sus funciones vienen determinadas por una concepción de la educación como prolongación delegada de las funciones de la familia. He aquí por qué, así como la participación de los padres en los centros educativos no puede ser una decisión opcional, sino que está implícita en las obligaciones contraídas con el hijo al que se trae al mundo, así el centro escolar no puede considerar tal participación como una concesión graciosa que hace a los padres para que le facilite su labor. Tal participación forma parte del derecho a decidir acerca de la educación de sus hijos.

---

<sup>12</sup>.- RICOEUR, P. *"Historia y Verdad"*. De. Encuentro. Madrid. 1990. (Pág. 121)



## PARA REFLEXIONAR EN GRUPO

En el siguiente cuadro se sintetizan cuatro perspectivas desde las cuales se puede entender, programar y ejecutar la educación en un centro educativo. Se les invita a una reflexión individual y en grupo de acuerdo con las siguientes pautas:

- 1.- ¿A cuál de las perspectivas descritas se ajusta más la realidad actual de nuestros centros educativos?
- 2.- ¿Qué papel desempeñaría la participación de los padres de los alumnos en cada una de estas perspectivas?

### DISTINTAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS Y SUS IMPLICACIONES CURRICULARES

PERSPECTIVAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROFESOR	ALUMNO	ORGANIZACIÓN	EVALUAC.	VALORES
<i>Instruccional</i>	Adquisición de conocimientos	Factuales y conceptuales.	Protagonista del proceso.	Receptor	Orden y disciplina	Cantidad y calidad de los conocimientos	Intelectuales.
<i>Socializadora. Reproductora</i>	Inserción social.	Conceptos, destrezas y actitudes demandados por la sociedad.	Nexo entre sociedad y alumno.	Ciudadano	Reproductora.	Producción de status.	Éxito Sociales.
<i>Socializadora. Anticipadora.</i>	Cambio social. (Igualdad)	Conceptos, destrezas y actitudes facilitadores del cambio.	Nexo crítico.	Ciudadano	Anticipadora.	Dominio de habilidades para adaptarse y producir cambios sociales.	Ético-sociales.
<i>Personalizadora</i>	Maduración de la personalidad.	Conceptos, destrezas y actitudes facilitadores de la maduración	Dinamizador de la maduración de la personalidad.	Todas las dimensiones de la personalidad.	Liberadora	Indicadores de madurez	Los que emanan de la concepción de persona.

### PARA REFLEXIONAR EN GRUPO

En el estudio que llevó a cabo FERE en 2002 acerca de la “significatividad social de la escuela católica”, se preguntó a los padres de los alumnos acerca de los motivos (1er. motivo y 2º motivo) que les llevaron a elegir ese colegio (religioso) para sus hijos.

Los resultados fueron los siguientes:

<b>MOTIVOS</b>	<b>1er. Mot.</b>	<b>2º. Mot.</b>
<i>Ofertas extraescolares</i>	2,3	9,9
<i>Buenos compañeros</i>	2,3	9,5
<i>Educación religiosa</i>	4,3	8,7
<i>Elevada exigencia</i>	11,7	25,6
<i>Ausencia alumnos conflictivos</i>	4,3	10,1
<i>Control del alumnado</i>	9,7	16,8
<i>Buena enseñanza</i>	64,6	17,7

- 1.- **¿Coinciden estos datos con la percepción que usted tiene de la demanda familiar en su colegio?**
- 2.- **¿Cómo cree usted que está influyendo esta demanda en la oferta real que hace hoy la escuela católica?**
- 3.- **¿Cuáles serían las fórmulas que a usted se le ocurren para aproximar la demanda de los padres a la oferta del colegio?**

## MÓDULO 3.

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LOS CENTROS ESCOLARES

Hasta aquí hemos tratado de clarificar las funciones de la familia y las funciones de la escuela en relación con la educación de los hijos-alumnos. De ambas consideraciones hemos concluido en la necesidad de la participación de los padres en los procesos educativos de sus hijos. Tal participación se orientará, ante todo, a conseguir la mejora de la calidad de la educación que se le proporciona en los establecimientos escolares. Pero, por esa causa y antes de llevar a cabo cualquier programa de participación, será conveniente reflexionar acerca de algunos presupuestos básicos de la misma.

### 1.- LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Uno de los cambios más profundos producidos en los últimos años en el campo de la educación es la nueva concepción de la escuela como **comunidad**. De la mano del Vaticano II (*Gravissimum educationis momentum*) se ha ido transitando del concepto de escuela-institución al de escuela-comunidad. El término se ha instalado rápidamente en el lenguaje de los profesionales y de los menos profesionales con la fuerza de un término amuleto. Sin embargo se corre el riesgo de que, un concepto tan cargado de significado, el cual trasciende a lo pedagógico y a lo sociológico para adquirir categoría conceptual "teológica"<sup>13</sup>, se quede en simple recurso retórico devaluado, víctima de la "inflación" por uso inadecuado, por abuso o, lo que sería peor, se corre el riesgo de que sirva de camuflaje, gracias a su alto valor connotado, para introducir en la escuela otros sucedáneos que nada tienen que ver con lo que es una comunidad.

#### a).- *Qué es una Comunidad.*

A veces, lo que se nombra como "comunidad educativa", no pasa de ser eso que en sociología se denomina "conglomerado" (Fichter): las personas que transitan por el centro escolar son relativamente anónimas entre sí. No se conocen en su sentido profundo, a pesar de convivir durante largos períodos de tiempo. Se limitan a sus aspectos más externos y, por ello, más homogéneos y masificadores. La comunicación se suele producir en lo más periférico de la personalidad, guardando las "formas" que los correspondientes papeles y posiciones convencionales se van asignando mutuamente. Apenas habrá modificaciones de conducta por efecto de la interacción, puesto que ésta se produce en la rigidez de los organigramas y de los reglamentos. Con frecuencia, una escuela está más cerca de la multitud o de la masa que del grupo configurado en comunidad.

La comunidad implica realidades más profundas que podríamos concretar en los siguientes rasgos:

**-Relaciones personales estrechas** entre las personas que conforman el grupo (padres, profesores, alumnos,...) y entre las personas de los distintos grupos. El nivel de la comunicación se sitúa más allá (o más adentro) de las relaciones impuestas por las obligaciones formales: en la esfera donde se desarrolla lo "personal".

**-Lazos emotivos** de los miembros en lo referente a los asuntos del grupo. Es lo que se quiere expresar cuando se afirma: "vive lo que sucede en el centro", "siente el colegio", etc. Estos lazos, sin duda, surgen cuando cada uno de los miembros del

---

<sup>13</sup>.- Ver CONGREGACION PARA LA EDUCACION CATOLICA: "Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica". PPC. Madrid. 1988 (Nº31)

grupo percibe de la institución y de los otros miembros interés por su persona más que por sus rendimientos o cumplimientos de tarea.

**-Entrega moral o compromiso ante los valores significativos** para el grupo. Se trata de la identificación con los objetivos sustanciales y más elevados de la educación del centro escolar.

**-Sentido de la solidaridad** con los demás miembros del grupo. Los miembros se perciben entre sí como un "nosotros", a pesar de las diferentes posiciones o funciones en el grupo.

En la auténtica comunidad educativa estos rasgos, sin embargo, no se dan solamente en torno a unos intereses, sino que se han de dar preferentemente en torno a unos **valores** o a unos **significados** implicados en la concepción del hombre, del mundo, de la vida, en una palabra, de la educación.

*b).- Necesidad de la Comunidad Educativa.*

La presencia de la Comunidad Educativa en la escuela no puede ser un simple añadido que se introduce en la vida colegial para que las cosas vayan mejor, ni un simple adorno que da brillo y prestigio al centro. Es una necesidad implicada en el mismo concepto de educación. En efecto: en último análisis, esa labor fundamental en la que están comprometidos escuela y familia, incluida la labor que suele absorber más tiempo -instruir- consiste en hacer que el hombre sea cada vez más hombre, como diría Alfonso X el Sabio refiriéndose a la educación; hacer que la persona venga a ser cada vez más persona: que construya su personalidad. Ello implica intervenir para conseguir que el alumno sea cada vez más **idéntico sólo a sí mismo** (que desarrolle su identidad, su singularidad, su originalidad, su autonomía) y, paralelamente, que sea cada vez más **con los demás y para los demás** (desarrollo de la alteridad o de la apertura a los demás).

Pero conviene no olvidar que el desarrollo del perfil de la propia personalidad es el resultado de una relación dialógica (de diálogo) entre el yo del individuo y los distintos grupos en los que se desenvuelve. Es muy difícil que se desarrolle una personalidad autónoma (libre), con apertura creadora hacia los demás, en organizaciones grupales donde no se dé un cierto grado de **adecuación entre grupos de pertenencia y sistemas de referencia**.

La movilidad continua de referentes (valores, criterios, pautas de conducta,...) produce una serie de disonancias esquizoides, de inseguridad y de incoherencia de personalidad. Hemos de reconocer que, el desarrollo de la propia identidad, la conciencia de la imagen del yo, se construye siguiendo mecanismos semejantes a los que determinan la toma de conciencia de la imagen de nuestro rostro. Tal imagen va a depender de la imagen que nos devuelve el espejo en el que nos miramos. Si todos los espejos en los que nos hubiéramos mirado a lo largo de nuestra vida hubieran sido cóncavos, la imagen que ahora tendríamos de nosotros mismos estaría condicionada por su deformación. Pero sería aún más grave que cada uno de los espejos en los que nos hemos ido mirando nos devolviera imágenes distintas e incoherentes. Esa falta de acuerdo básico no le permitiría al sujeto fijar un autoconcepto del yo. Pero es más: al no tener conciencia clara de su propia identidad, se sentirá inseguro. Al sentirse inseguro, no podrá hacer una apertura creativa hacia los demás: o reacciona con agresividad, o se aísla, o se abandona pasivamente ante los otros. No madurará.

Este es el caso, en el fondo, de quien sufre una propuesta de referentes (valores, criterios, pautas de conducta, etc.) en la familia y otra en la escuela; una procedente de la escuela institución, y otra en el aula; una en la familia y colegio, y

otra en el entorno social. Cuando se produce la circunstancia de que en un centro escolar la institución actúa, por ejemplo, en torno a una concepción cristiana de la educación, mientras que el grupo padres actúa en torno al valor eficacia académica exclusivamente, y un sector del profesorado en tono al valor rendimientos económicos, no se puede hablar de comunidad educativa. Los resultados educativos han de ser forzosamente pobres. La comunidad educativa, en tanto que realidad operante, necesita un núcleo importante de coincidencias respecto al valor educación y a los valores propuestos por la institución.

**Quien educa, por lo tanto, es la comunidad educativa**, en el estricto sentido del término. Hacia ahí habrá que encaminar los esfuerzos y las reformas, antes que a las modificaciones de contenidos y de métodos, si se quiere revitalizar y rentabilizar la acción docente.

Ahora bien: toda la vida interna de la comunidad educativa tiene un punto de cristalización y una forma concreta de manifestarse en el fenómeno de la **participación**. Conviene, pues, que nos detengamos a analizar bien los distintos contornos del fenómeno de la participación antes de entrar en fórmulas y en actividades de participación.

## 2.- LA PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO.

### *a).-Qué entendemos por participación.*

Sentadas las ideas de lo que entendemos por Comunidad Educativa, hemos de aquilatar bien el concepto "participación". En el lenguaje de los centros escolares es éste un vocablo bastante equívoco que sirve para describir conductas de la más diversa índole: asistir a una reunión informativa convocados por la dirección del centro o por el presidente de la asociación de padres, acudir a recoger los boletines de calificación de los hijos, tomar parte en una fiesta, financiar una actividad cultural o recreativa, etc. A todo ello se le suele denominar participación, cuando, en el fondo, no pasa de ser una actividad "asistencial" (en el doble sentido de la palabra: asistir y ayudar).

Aquí entenderemos la verdadera participación como **tomar parte en las decisiones que a una persona o grupo le afectan**. Más concretamente, la participación de los padres en el proceso educativo del centro escolar donde se forman sus hijos implicaría:

- **Tomar parte en el establecimiento de objetivos** que afectan a la educación de sus hijos. Salvo con quienes profesan ideologías radicalmente colectivistas, podemos constatar un acuerdo amplio respecto al principio de que son los padres los que tienen el derecho preferente a determinar el tipo de educación que desean para sus hijos. Al fin y al cabo, el compromiso con el ser que han engendrado y traído al mundo es el compromiso de hacerlo persona. Definir cómo conciben a la persona y cuál es el mejor camino para conseguirlo forma parte de su responsabilidad. Convendría volver a recordar que, ni la institución escolar ni el profesor son "propietarios" de los niños mientras están a ellos encomendados. Por eso, cuando se trata de definir qué es lo que se desea conseguir con los educandos (objetivos), los padres no pueden ser solamente espectadores: han de tomar parte en la decisión. Esta afirmación, no obstante, precisa de matices:

Hemos de tener en cuenta, en primer lugar, ante qué modelo de establecimiento educativo estamos en cada caso. Si el centro pertenece a los poderes públicos (público), los grandes objetivos de la educación vienen determinados por la normativa de la Administración. Tal centro tiene la obligación de mantenerse en un

marco pluralista de objetivos generales, equidistante de todas las opciones ideológicas particulares. Esta es la barrera que no podrá franquear ninguna participación, puesto que supondría desvirtuar su razón de ser.

Frente a este modelo de centros, puede haber establecimientos de libre "mercado" educativo. A pesar de la antipatía que puedan producir este tipo de centros, hay países cuyas legislaciones permiten su presencia y, por ello, tienen plena legitimidad. En estos colegios, asegurados los objetivos base exigidos por la Administración educativa, el resto de sus finalidades se formulan teniendo en cuenta la demanda coyuntural de sus "clientes", los padres.

En algunos países ha tomado fuerza la experiencia de colegios cuya titularidad pertenece a los mismos padres organizados en forma de cooperativas o figuras similares. Parece claro que, en estos casos, son los propios padres quienes marcan la filosofía, los objetivos tendencia del centro, siempre teniendo en cuenta las orientaciones generales propias del sistema educativo de la colectividad nacional.

Hay, por último, centros con un "ideario", con un "carácter propio", depositarios de lo que ellos interpretan como un carisma o como una misión en el campo de la educación. Se presentan ante la sociedad para ofertar una educación alternativa (en algunos países no se permite que sea alternativa, sino solamente complementaria...). En este caso, los objetivos-tendencia son marcados por derecho y por deber por la institución. Probablemente ni siquiera la dirección del centro debe disponer arbitrariamente de esos objetivos, puesto que solamente es administradora, depositaria de los mismos. Con mucha más razón habría que decir que, ningún sector de la colectividad educativa está legitimado para cuestionarlos o modificarlos. Estos objetivos no se ponen nunca a referendun.

Podríamos afirmar que la primera participación de los padres, en cualquiera de los casos, comienza haciendo la elección del modelo que percibe como más ajustado a su concepción educativa. Esto exigirá que los centros definan sus objetivos con la mayor nitidez posible, que jerarquicen dichos objetivos claramente y que los comuniquen adecuadamente. También en materia de educación debe hacerse la oferta con "etiqueta" de calidad y con "denominación de origen".

Establecido este gran marco o proyecto educativo diferencial, los profesionales o técnicos de la educación, los profesores, diseñarán los objetivos "técnicos" de instrucción. Así como del profesional de la medicina o del profesional de la arquitectura o de cualquier otro profesional son de esperar respuestas profesionales, y desconfiaríamos de quien se dejase influir en sus diagnósticos o cálculos por opiniones o imposiciones de los no profesionales, habrá que admitir que la formulación de los objetivos que hacen referencia tanto a los contenidos de enseñanza como a los procesos de aprendizaje son de la exclusiva competencia del docente.

Dicho esto, es preciso entender que, ni los objetivos tendencia que dan carácter a un centro educativo, ni los objetivos técnicos establecidos por los educadores profesionales podrán llegar a ser viables si no se consiguen otros **objetivos "mediales"** que hacen referencia a aspectos formativos y cuya consecución concierne tanto a la escuela como a la familia. Estos últimos pueden y deben ser establecidos con la concurrencia de los padres. Como veremos en otro momento, no se trata solamente de dictar a los padres lo que deben hacer, sino de ponerse de acuerdo entre padres y profesores para clarificar qué queremos conseguir en la educación del niño.

**-Intervenir en las tomas de decisiones operativas o de ejecución** que se refieren a los objetivos arriba señalados. Pero una opción de objetivos compromete

unas estrategias para su consecución. Por la propia naturaleza de las metas acordadas en este nivel, no serían suficientes estrategias solamente en el ámbito del centro escolar ni las estrategias en el ámbito de la familia. Será preciso hacer converger ambas en una misma dirección. Podemos haber coincidido, por ejemplo, con el resto de la comunidad educativa en la necesidad de conseguir de los educandos mejores hábitos de estudio, mayor creatividad, más espíritu crítico, más sentido del esfuerzo, etc. Pero a la hora de definir y de ejecutar las estrategias para conseguirlo, ha de intervenir tanto la familia como la escuela con acciones que les son propias a ambos y que se refuerzan mutuamente. Estas acciones han de ser planificadas conjuntamente y han de ser establecidas desde un **compromiso** o pacto que vincule a las partes.

-**Tomar parte en el control de eficacia de la labor de educar**, sobre todo en lo que respecta a los objetivos acordados. Aunque es cierto que la labor educativa global muestra sus resultados finales muy a largo plazo, sin embargo, cuando los grandes objetivos se han concretado en metas más próximas y en conductas observables, es posible controlar y evaluar los resultados que se van obteniendo a más corto plazo. Es el caso de los objetivos que se pueden establecer por acuerdo de educadores y padres en torno a esos espacios no estrictamente profesionales y que afectan a ambos por igual en la responsabilidad de alcanzarlos.<sup>14</sup>

Los padres no pueden ser ajenos a ese chequeo de eficacia puesto que son agentes y, al mismo tiempo, son receptores de esas conductas objeto de evaluación. Cuando se habla de **control**, sin embargo, es preciso tener cuidado de no mutilar el término, como parece ocurrir con frecuencia, reduciéndolo a simple fiscalización como si de un servicio mercantil se tratara. El control evaluador es un instrumento más del proceso educativo, que ha de llevar a tener información acerca de la evolución del proceso educativo, a servir de motivación -de refuerzo- de aquellas capacidades y conductas que se pretenden fomentar en los educandos, a la revisión de los objetivos y de las correspondientes estrategias, etc.

*b).- La participación integrada.*

La intervención en cada de estas tres áreas descritas admite, a su vez, diversidad de **niveles** de participación y de conductas participativas por parte de las personas implicadas en la comunidad educativa. Podríamos afirmar con justicia que, cuando los padres definen unos valores educativos para sus hijos y eligen un centro en coherencia con esos valores, están realizando un primer acto de participación. De la misma manera, cuando reciben **información** por parte del centro escolar respecto a las decisiones que se toman en el mismo, también hay algún nivel de participación. Hay más participación aún cuando son **consultados** y, evidentemente, mucha más cuando se **decide** por consenso o por votación.

Otro tanto podríamos afirmar en lo que atañe a los modos de gestión. Hay alguna participación cuando, en una organización escolar, un representante único decide teniendo en cuenta el sentir y el pensar de los miembros implicados, y hay participación cuando el centro es cogestionado y hasta autogestionado por todos los miembros del grupo.

---

<sup>14</sup>.- Cuando hablamos aquí de "control de eficacia" o de "evaluación", no nos estamos refiriendo al acto profesional de evaluar los rendimientos académicos o los objetivos profesionales establecidos por los docentes en sus correspondientes áreas de enseñanza. Tal evaluación ha de ser un acto profesional, llevado a cabo exclusivamente por los profesionales y con un espíritu y un saber hacer esencialmente profesional.

Pero, si queremos ser eficaces en la consecución de los objetivos de mejora de la calidad educativa será preciso que nos preguntemos: toda forma de participación ¿es igualmente funcional y productiva para cualquier grupo? ¿Todas las cuestiones admiten el mismo grado de intervención participativa de los miembros del grupo?

Habría que admitir que la naturaleza del grupo o de la institución determina cuál es el grado óptimo y la morfología de la participación, así como la naturaleza de los problemas o temas que se ponen a consideración dictará el nivel de intervención de los miembros. El modelo participativo formal de la sociedad civil democrática no vale, por ejemplo, para regir los modos de participación en la familia; el modelo de participación de una sociedad anónima, o de un club, o de un partido político, o de un sindicato, no valen para un centro educativo.

Cuando hablamos de una colectividad educativa nos estamos refiriendo a un grupo de personas de diferentes posiciones en el grupo y con diferentes papeles; con diferentes cualificaciones y con diferentes responsabilidades; un grupo de gran heterogeneidad, actuando en el marco de unos objetivos generales -los de la educación y los de la institución- que no han de estar por definir, sino claramente formulados y jerarquizados por las titularidades de los establecimientos educativos. Todo ello nos lleva a definir la participación de la comunidad educativa como una **participación integrada u orgánica**. Es decir, una participación en la que, cada sector, interviene de acuerdo con su status y con su role: los titulares, como titulares; los profesores, en tanto que profesores; los padres, como padres, y los alumnos como alumnos. Cuando los padres pretenden participar asumiendo papeles de profesores para dar lecciones en el campo que a éstos les corresponde; cuando los profesores olvidan su papel de tales y actúan asumiendo el de los alumnos o el de los padres, están creando las condiciones óptimas para que se generen climas de frustración, de desconfianza, de ineficacia y, por ello, de descrédito del mismo concepto de participación. He aquí por qué conviene tener bien delimitados los campos de participación antes de poner ésta en marcha.

*c).- La participación, valor instrumental. Participación por objetivos.*

Como hemos tratado de dejar claro en apartados anteriores, si el término "participación" no es sometido a un detenido análisis y a las correspondientes matizaciones, su connotación social tan altamente positiva puede conducir a la colectividad educativa a caer en una "participomanía" ciega e inmanente. Hay algunas tendencias entre los teóricos de la enseñanza que pretenden medir la calidad educativa de un centro escolar por la cantidad de intervención de los diversos miembros del grupo en la vida de la escuela.

Aunque resulte más o menos evidente, será necesario afirmar que, en educación, **la participación no es un valor autónomo, sino un valor instrumental**. En el deporte olímpico y en el escolar, lo importante es participar; en educación lo importante es "ganar". La participación es una variable importantísima en el proceso educativo, pero una variable interviniente **dependiente de la variable final**, la cual está marcada por los **objetivos educativos**. Lo importante es conseguir unos resultados educativos y, para ello, es importantísima, puede resultar imprescindible la participación. Pero la participación no es el resultado.

Un sistema de gestión según el cual todos deciden en todo, puede llegar a ser altamente disfuncional, como demuestra con más frecuencia de la deseada la experiencia. En ocasiones, sucede que el resultado final de una participación.

En último análisis, tendríamos que afirmar que, en educación, como en otros muchos campos, **toda participación ha de ser "participación por objetivos"**.<sup>15</sup> Los miembros del grupo intervienen en los diversos momentos de la planificación, de la ejecución y del control del proceso educativo con el fin de alcanzar los fines globales que anteceden a la misma acción participativa.

*d).- Participación, confianza y responsabilidad.*

Por último, y en el marco de lo que son estos presupuestos básicos de la participación, se hace necesario afirmar un principio más: "La participación eficaz de los padres en la escuela ha de ser el resultado de la confianza de los directivos y de los profesores en la capacidad de aquellos para intervenir en las decisiones que les afectan, por una parte, y, por otra, de la voluntad de identificación y de compromiso para contraer responsabilidades por parte de los padres de los alumnos".

Si falta aquella confianza en la capacidad de los padres, no será posible pasar de una participación burocratizada y limitada a las áreas más periféricas de la vida escolar. Es posible que surja permanentemente un conflicto de competencias y que se actúe bajo la presión del recelo. A su vez, el deseo de intervenir de los padres se verá desincentivado al constatar que su participación no es lo suficientemente estimada por el centro.

Pero, al mismo tiempo, es imprescindible añadir que, de nada servirá la confianza de los docentes, si no se pone de manifiesto la voluntad de identificación de los padres con la labor educativa que se lleva a cabo en la escuela y la capacidad de contraer compromisos y de responsabilizarse en las acciones de la educación.

Cuando se percibe que el deseo de participar obedece solamente a una intención de defensa de intereses parciales, de creación de presiones o de adquisición de poder; cuando se constata que la participación no es sino una fórmula para diluir responsabilidades en el mal llamado "colectivo", aparecerán posturas reactivas de desconfianza que harán inviable toda acción mancomunada para la consecución de objetivos.

Entre confianza de unos e identificación y responsabilidad de otros, se produce una relación de mutualismo cuyo resultado es el crecimiento progresivo de la cooperación. La participación en un centro escolar no se improvisa ni se impone. Es consecuencia de un dinamismo planificado y cultivado, según una especie de ecuación en la que al crecimiento de la confianza le corresponde un incremento del compromiso y viceversa.

---

<sup>15</sup>.-Ver: GELINIER, O. "Dirección participativo por objetivos". A.P.D. Madrid. 1968.  
HUMBLE, J.W. "La dirección por objetivos". A.P.D. Madrid. 1968

## **MECANISMOS FACILITADORES DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

En el tema anterior se ha tratado acerca de la Comunidad Educativa. Es previsible que, cada grupo de los que la componen (profesores, padres, alumnos...) tengan sus específicas dificultades para integrarse en un núcleo común de valores, para crear lazos afectivos y de solidaridad en torno a ese núcleo y para generar una comunicación y una interrelación de conductas que lleven a la participación eficaz. En estas conductas actúa todo el complejo universo de las motivaciones y de los intereses, de las expectativas, de los roles, de las diferencias de posición en el grupo e, incluso, las diferencias generacionales.

De todos los sectores llamados a construir la comunidad educativa, se comprueba que es el de los padres el que se encuentra con mayores barreras para ejercer una participación formal (en cuanto grupo) en el centro escolar. La experiencia de la mayor parte de asociaciones de padres de alumnos conduce al mismo sentimiento de frustración, salvo en situaciones coyunturales de una problemática excepcional: la participación de los padres es más bien escasa y pasiva, y no suele haber proporción entre los esfuerzos y dedicación de los dirigentes de una asociación, y la respuesta de la colectividad de padres. Con frecuencia se agotan las mejores imaginaciones en busca de actividades atractivas sin haber conseguido ni siquiera un éxito de asistencia. La conclusión final de muchos dirigentes es casi siempre la misma: "los padres no se interesan por nada."

No obstante, se puede comprobar simultáneamente que la preocupación de las familias por la calidad de la educación de sus hijos es un fenómeno socialmente creciente. Cubiertas las necesidades de escolarización, va surgiendo la necesidad de calidad de educación. ¿Cómo se explica entonces esa dificultad para integrarse en una participación comunitaria?

Al margen de explicaciones históricas o sociológicas de más largo alcance, una contestación inmediata relacionada con la falta de decisión de implicación de los padres, es la que se refiere a la carencia de conciencia de grupo previa necesaria para llegar a configurar parte de una comunidad formal. Los padres de los alumnos no se perciben a sí mismos como miembros de un grupo con perfil diferenciado de intereses, excepto en momentos aislados de un fuerte reto externo: ante una legislación percibida como lesiva, ante la falta de puestos escolares en una zona, ante una situación de riesgo para los niños, etc. ¿Cuál puede ser la causa de esa falta de conciencia espontánea de grupo?

En primer lugar, no podemos olvidar que, en materia de educación, su motivación primaria o su interés inmediato no es colectivo: está centrado en cada uno de sus hijos en particular. Los problemas generales o colectivos se sitúan en un rango muy secundario en la jerarquía de intereses.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que las motivaciones para elegir un mismo establecimiento educativo son ampliamente divergentes en las distintas familias. Unas eligen por proximidad geográfica; otras, por prestigio académico; otras, por tradición; otras, por influencia social; otras, por aprecio al estilo educativo, etc. Esta circunstancia va a dificultar la percepción compartida por todos de los objetivos de un centro, así como su correspondiente jerarquización.

Así mismo, en un grupo heterogéneo de familias, el mismo valor "educación" es apreciado en distintos grados y con distintos contenidos, lo que se va a manifestar en una amplísima gama de grados de identificación con la institución educativa y, por lo tanto, en los niveles de participación.

Es en este contexto en el que habría que situar todo ese otro conjunto de explicaciones circunstanciales a las que responden los padres cuando se les pregunta acerca de la falta de participación: "falta de tiempo", "ya sé lo que me van a decir", "no suele servir para mucho", "no se nos escucha", "me falta formación", "temo recibir malas noticias sobre los hijos", "experiencias anteriores desagradables", etc.

A pesar de todo, es necesario afirmar que **entre comunidad y participación se produce una interrelación de doble vía**: Si es cierto que, cuanto más comunidad hay, se genera mayor participación, también es cierto que cuanto mayor participación haya en una colectividad, se dará mayor cohesión de grupo y, por ello, más comunidad.

## 1.-PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIONES

Todo lo dicho anteriormente nos describe una situación de hecho, pero convendría que los responsables de los centros que deseen más participación de los padres, y los responsables de las asociaciones de padres de alumnos se preguntaran acerca de los mecanismos psicosociales que actúan, bien como facilitadores o bien como inhibidores de la acción participadora de los padres en orden a la creación de la comunidad educativa. Sobre las bases de las conclusiones a las que se puedan llegar al responderse a esta cuestión, quizás se puedan imaginar actuaciones distintas a las que se vienen realizando hasta ahora y se puedan acometer programas más productivos.

Podríamos partir de dos afirmaciones eje presentes en casi la totalidad de los teóricos del tema de la participación:

a).- Una persona participa tanto más en un grupo o en una institución cuanto más **identificado o integrado** se encuentre con la misma.

b).- Cuanta más capacidad tenga dicho grupo o institución de **satisfacer necesidades** del individuo, mayor será la identificación de éste con aquélla. Como viene a afirmar Herbert A. Simon<sup>16</sup>, entre la capacidad de la organización para satisfacer necesidades y la participación de los individuos en la misma, se produce una suerte de mutualismo.

El proceso se produce, pues, de acuerdo con la siguiente secuencia:

- Los padres del alumno perciben unas determinadas necesidades.
- El centro escolar da respuesta sistemática a esas necesidades.
- Los padres de los alumnos se sienten identificados con el centro escolar y participan.

El verdadero problema radicará, por una parte, en la cantidad, calidad y jerarquía de las necesidades sentidas por los padres, y, por otra, en la capacidad del centro para dar respuestas a las mismas y suscitar otras nuevas.

Conviene detenerse en el análisis de las necesidades, de la mano de psicólogos de la motivación como Maslow, Herzberg o Hughes:

Sabemos que toda motivación de conducta es un vector (una fuerza) que tiene su correspondiente origen en una necesidad o en una tendencia; que tiene una intensidad variable según las personas, las edades, la educación, etc.; que va en dirección a aquello que puede satisfacer la necesidad o la tendencia, y no en otra.

---

<sup>16</sup>.- SIMON, H.A. "El comportamiento administrativo". Aguilar. Madrid. 1972

Sabemos también que las motivaciones se ordenan en la persona de acuerdo con una jerarquía piramidal. En la base están las motivaciones que surgen de necesidades primarias: las vitales, las de seguridad, las económicas, etc. En un rango superior se sitúan motivaciones que nacen de la necesidad de afirmación del yo: vinculación social, estima, éxito, aceptación, valoración, etc. Coronan la pirámide las motivaciones correspondientes a necesidades transitivas: autorrealización, de sentido de la propia existencia, éticas, espirituales.

Se nos dice, por otra parte, que las necesidades inferiores son simples necesidades de conservación, defensivas. Su insatisfacción dificulta la integración de la persona en el grupo y, por lo tanto, su participación en la consecución de los objetivos del grupo. Pero, por otra parte, su satisfacción no crea, por sí misma, impulso a la acción participativa en la comunidad. Un centro puede, por ejemplo, haber resuelto el problema de la enseñanza gratuita de sus alumnos a través de conciertos con la Administración educativa o a través de otras vías; puede asegurar buenos resultados académicos; puede tener confortables instalaciones; puede ofrecer seguridad... Con ello asegura un grado de satisfacción primaria de los padres, pero no asegura una identificación creativa de los mismos con los fines más nucleares del centro.

Solamente la existencia de motivaciones de rango superior, y la capacidad del centro docente para satisfacer esas necesidades dinámicas, personalizadas y creativas, despertarán la posibilidad de **identificación y de participación en la comunidad educativa**.

Estas necesidades superiores transitivas, denominadas "**necesidades de desarrollo**" por Hughes, no van apareciendo con fuerza motivadora sino en la medida en que se va dando un proceso de **maduración de la persona**. A este orden de necesidades o de intereses suelen corresponder los grandes objetivos de instituciones educativas que fundamentan su acción docente en una visión personalizadora y trascendente del hombre. Esto quiere decir que, solamente en la medida en que van siendo coincidentes los objetivos superiores de estas instituciones con las necesidades e intereses (motivaciones) de los padres, es posible una participación creativa y eficaz.

Se alegrará, lógicamente, que no siempre los padres están en esta sintonía de motivaciones. La experiencia nos lleva a pensar que, como consecuencia de climas de pensamiento como los que hemos descrito en el primer tema, los sistemas de valores y, por lo tanto, los sistemas de motivaciones de los padres son cada vez más divergentes de los esquemas de valores y de las ofertas educativas de los centros docentes que desean fundamentar su educación en valores de sentido. Ante esta real situación, será preciso **empezar a pensar si los centros de enseñanza no habrán de ser cada vez más educadores de familia**, no solamente de niños o de adolescentes. A su vez, habrá que pensar si las asociaciones de padres de alumnos no tendrán que orientar la mayor parte de sus energías en acciones planificadas a medio y largo plazo dirigidas a facilitar la labor de formación de sus asociados. *"Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos. La escuela es consciente de ello. Mas no siempre lo son las*

*familias. La escuela, en este caso, asume también el deber de instruirlos. Todo lo que se haga a este respecto será poco*<sup>17</sup>

En la medida en que los padres van apreciando lo que es el valor educación -no solamente la escolaridad o la instrucción-, venimos observando que aumenta la disposición a participar. Asimismo observamos que aumenta esta disposición en la medida en que, tanto los padres como los profesores, perciben que los contenidos del Ideario de un centro son capaces de dar sentido, no solamente a la existencia del niño, sino también a sus propias existencias. Comienzan a percibir a partir de ese momento la educación como una **misión** y el quehacer educativo como una vía de **autorrealización**. He aquí por qué es tan importante que los centros **sitúen su acción** (no sólo sus documentos) **en un marco claro, puro y jerarquizado de objetivos que puedan ser percibidos nítidamente por todos a través de sus actos**. Cuando un colegio tiene un estilo distinto y nítido, estilo que no es sino una filosofía transparentada a través de todas y cada una de las actuaciones diarias de sus docentes, de la organización, de las actitudes, etc., es probable que la elección que los padres hacen del mismo sea altamente consciente y homogénea. Cuanto más homogénea y, al mismo tiempo, diferenciada de otras ofertas educativas sea la elección de los padres, más probabilidades habrá de identificación con el centro. Cuanto más identificación tengan, más probabilidades de participación.

Valga como resumen de este apartado la afirmación de Douglas McGregor: "*Cuando las personas no encuentran en una actividad oportunidades para satisfacer necesidades que le son importantes (o no son sensibles a necesidades importantes, añadimos nosotros...), proceden con indolencia, con apatía, y renuncian a aceptar responsabilidades*"<sup>18</sup>. Habrá que insistir, por lo tanto, en la exigencia de despertar y de descubrir esas necesidades importantes para clarificar cuáles de ellas pueden ser satisfechas por el centro educativo y de qué manera.

## 2.- PARTICIPACIÓN E IDENTIFICACIÓN.

Hemos afirmado en el apartado anterior que una persona tanto más participa en un grupo cuanto más identificada se encuentra con dicho grupo. Con el deseo de llegar aún más al fondo del análisis de los mecanismos psicológicos que intervienen en el hecho de la identificación y de la participación en los centros docentes, vamos a enunciar algunas de las hipótesis que hemos sometido a observación y a contrastación experimental al objeto de que nos sirvan de pauta para la búsqueda de nuevos modelos de participación.

En primer lugar, observamos que, cuando se produce una participación eficaz para la consecución de los objetivos en un centro educativo, como en cualquier otro grupo, la **identificación** se suele manifestar en una triple vertiente:

- Identificación con el **centro escolar** como institución.
- Identificación con la **actividad o tarea** que se puede realizar en el centro escolar o que se les puede encomendar a los padres.
- Identificación con los correspondientes **subgrupos** dentro de la organización del centro.

<sup>17</sup>.- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. "*Dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica*". 1988. (ap. 43)

<sup>18</sup>.- MCGREGOR, D. "*El aspecto humano de las empresas*". Ed. Diana. México. 1972.

Ciertamente, podríamos encontrarnos con una colectividad de padres que "aman" al colegio de sus hijos, que están identificados con la labor del personal docente e, incluso, están decididos a defender el centro ante cualquier arbitrariedad o agresión externa. ¿Es suficiente esa identificación para garantizar una participación creativa? Claramente no, si no encuentran una **actividad** en el centro con la que se puedan identificar. Es más: identificados los padres con el colegio e identificados con la actividad que allí pudieran llevar a cabo, puede verse bloqueado su impulso a la participación si el **grupo de personas** concretas con las que tienen que relacionarse en esa labor no reúne las condiciones necesarias como para generar también una identificación.

Veamos, pues, en qué condiciones o desde qué hipótesis es probable que se produzca la actividad de la participación.

**a).- Identificación con el centro educativo como institución u organización.**

***1º.- Cuantas más muestras de aprecio da el centro de la valía de los padres, más probabilidades hay de identificación de éstos con aquél.***

Se fundamenta esta afirmación en el hecho claro de la presencia en toda persona de tendencias a la afirmación de su propio yo a través del aprecio de los demás. Es la necesidad de ser comprendidos, de ser aceptados, de ser valorados: es la tendencia a la estima. En el momento en que el sujeto siente satisfecha esa tendencia por otro, espontáneamente surge un movimiento de identificación con él.

¿Cómo se concreta esta afirmación en la vida de un centro docente? Podríamos asegurar que: *cuantas más posibilidades tienen los padres de intervenir en el colegio en las tomas de decisiones que les afectan, también hay más probabilidades de identificación con el colegio.* Pero para que se produzca esta respuesta de identificación es preciso que el estímulo de la estima se perciba de una manera personalizada y no solamente como una posibilidad burocratizada a través de representantes. Es posible que éstos tengan la oportunidad de percibir y experimentar en el contacto con el colegio esa supuesta estima productora de identificación y de participación, pero quedará limitada a ellos puesto que el sistema de satisfacciones que les produzca no es fácilmente transferible a otros padres.

La desconfianza, por lo tanto, las reservas, la convicción de que los padres no tienen nada importante que aportar en materia educativa, la actitud defensiva, en suma, ante los padres de los alumnos inhibirá toda tendencia a la identificación y, por ello, a la participación.

***2º.- Cuanto más personalizada es la educación que proporciona un centro, más probabilidades habrá de identificación de los padres con el mismo.***

No podemos olvidar que los padres tienen una motivación de gran fuerza tractora: sus hijos y sus hijas. Es fácil constatar que el problema abstracto de "la educación", "el colegio", "la enseñanza", no pasan de ser conceptos objeto de especulación en la tertulia o de retórica para los discursos de ocasión. Tales conceptos no tienen capacidad de movilizar conductas comprometidas en la gran mayoría de los padres de los alumnos. Son sus hijos concretos, con sus problemas y con sus experiencias concretas y cotidianas, sobre los que se

va construyendo día a día una expectativa individualizada, los que tienen esa capacidad de movilizar determinadas acciones de compromiso. En la medida en que un centro educativo responde a la demanda de conocimiento y de atención personalizada de los alumnos, se satisface una necesidad importante de los padres y éstos se encontrarán más identificados con el colegio. Es por esto por lo que desempeña un papel tan importante en la participación de los padres la labor tutorial bien hecha así como los servicios de orientación.

***3º.- El prestigio del centro al que acuden los hijos tiende a gratificar las tendencias de afiliación y de pertenencia de los padres.***

Parece claro que uno de los aspectos de la necesidad de afiliación o de pertenencia incluye la tendencia a vincularse con las entidades o grupos que ostentan prestigio en la sociedad. La satisfacción de esa necesidad de pertenencia produce, como en los casos anteriores, un movimiento de identificación y, por ello, facilita los procesos de participación.

Sin embargo, no es fácil determinar cuáles son todas las variables que intervienen en la adquisición de prestigio de un centro docente, pero si se aíslan características que poseen aquéllos en los que hay acuerdo generalizado acerca del prestigio, encontraremos algunos rasgos significativos:

- Tienen un proyecto propio que les diferencia del resto de su nivel y de su entorno ("saben lo que quieren").

- Tienen un sello de "seriedad": no actúan por estímulos coyunturales ni por razones acomodaticias, sino por principios estables.

- Poseen un alto nivel de profesionalidad docente: competencia científica, preparación pedagógica y dedicación.

- Poseen un alto grado de eficacia.

**b).- Identificación con la actividad o tarea.**

No obstante lo dicho, suele ser frecuente que ese potencial de participación no siempre se ponga en movimiento a causa de la pobreza motivadora de la actividad que puedan realizar los padres dentro del centro escolar. Se les llama a escuchar informes, a recibir una conferencia, a manifestar adhesiones, etc. Su presencia se reduce a conductas pasivas. En la mayoría de los casos se formula la petición de participación en términos de asistencia. Una vez más se olvidan algunas de las tendencias básicas que impulsan a la acción. Por ello habrá que señalar también aquí algunas de las condiciones que hacen más probable la identificación y la participación.

***1.- Cuanto más creativa es la labor que se solicita realizar a una persona, más fuerte será la identificación con dicha labor.***

En cualquiera de los campos de acción en los que nos podemos encontrar diariamente, cuando la labor a realizar es percibida como una tarea mecánica, donde no es posible poner nada del propio saber y del propio ser, la identificación con ella será débil y se tenderá espontáneamente a la inhibición en la participación. En el fondo de nosotros mismos late una tendencia a percibirnos como personas "competentes", con capacidad para aportar algo en el mundo que nos rodea, con necesidad de alguna creatividad. Cuando se compromete al sujeto con una acción en la que queda reconocida esta capacidad, se gratifica todo ese universo de necesidades y es muy

probable que aparezca un movimiento de identificación y, por ello, de participación. Por el contrario, si se partiera de la base de que los padres no pueden aportar nada en el terreno de la actividad educativa en el colegio, se estaría negando incluso la posibilidad de creación de una comunidad educativa.

***2.- Cuanto más refleja un trabajo determinado la autonomía personal o grupal en la toma de decisiones y en la ejecución, más intensa será la identificación con la actividad.***

En el fondo, esta afirmación no es sino una variación sobre la afirmación anterior, pero que, en la práctica, conviene considerar en su especificidad. La necesidad de autonomía está nucleada dentro de las necesidades de creatividad y de estima en tanto en cuanto supone confianza en las posibilidades de acción del otro. Por eso será necesario tener bien definidos en un centro educativo las zonas de competencias y de autonomía, así como el marco de objetivos. Ello permitirá a quienes dirigen y a quienes participan saber permanentemente hasta dónde pueden llegar con sus decisiones sin tener que acudir en cada ocasión a férulas exteriores, las cuales desincentivan la acción.

***3º.- Cuanto más sentido se percibe a la acción que se realiza, más identificación se producirá con la misma y más probabilidades habrá de participación.***

Tenemos que tener en cuenta que la auténtica fuerza motivadora de toda acción es el "sentido" o el "significado" de la misma. Cuando alguien puede afirmar respecto a una labor "eso no sirve para nada", o "eso no tiene sentido", difícilmente se puede sentir comprometido con dicha actividad.

Esto obligará a quienes programan actividades de participación a interrogarse cuáles son los problemas que inquietan a la mayoría de los padres para ofrecer respuestas significativas y relevantes en orden a la solución de esos problemas. La expectativa de respuesta se habrá convertido en motivación de participación, y el cumplimiento de dicha expectativa en incentivo y en refuerzo para seguir participando.

***4º.- Cuanto más se incardina una actividad en una proyecto personal de vida, mayor será la identificación con ella.***

Un proyecto personal de vida, en último análisis, no es sino una fuerza tractora que suscita un conjunto de acciones, las selecciona y las mantiene en la dirección del proyecto. Esa acción es significativa cuando se percibe con capacidad de contribuir de alguna manera al objetivo del proyecto. Cuando en un proyecto personal de vida se coloca en lugar preeminente, por ejemplo, la realización de valores familiares, es de esperar que toda actividad relacionada con el cultivo de esos valores atraiga la participación de esa persona. Por eso, cuando un colegio o una asociación de padres de alumnos actúa, a través de actividades de formación, en dirección de incorporar valores esenciales en el proyecto de vida de los padres, están facilitando la participación de esos mismos padres a medio y a largo plazo.

### **c).- Identificación con el correspondiente subgrupo**

Sin embargo podemos encontrarnos con personas que, a pesar de tener un aceptable grado de identificación con el centro e incluso con la actividad que pudiera realizar en el mismo, su tendencia a tomar parte activa es inhibida por falta de identificación con el grupo de personas con quienes ha de interrelacionarse a la hora de efectuar una actividad. De acuerdo con los estudiosos del tema de la participación, podríamos plantear algunos principios prácticos formulados en los siguientes términos:

La identificación con un grupo de trabajo (junta de la asociación de padres de alumnos, comisión de trabajo, colectividad de aula, etc.) y, por lo tanto, la tendencia a participar depende de:

#### ***1º.- El prestigio percibido por cada individuo del resto de los miembros que forman el grupo.***

Es evidente que la tendencia a la afiliación y a la pertenencia, que experimenta toda persona, es siempre una tendencia a asimilarse a aquellos grupos o personas que se muestran con prestigio. De aquí la importancia de contar con **personas nucleares** en el seno de los grupos destinados a dinamizar la participación. Elegir y formar este tipo de personas puede ser una de las labores más rentables de una asociación o de un directivo de centros educativo.

Sin embargo no conviene confundir prestigio con "status" social. Cuando la posición social de esas "personas nucleares" es descollante en la colectividad, podría incluso inhibir la participación del resto que se considera perteneciente a otro grupo o "clase". Cuando hablamos aquí de prestigio nos estamos refiriendo a esos miembros del grupo que, por su sentido de la ponderación, por su equilibrio crítico, por su talante, por su actitud comprometida, suele atraer la atención del resto de los miembros. Son estas personas las que tienen capacidad de aglutinar o cohesionar a los demás en situaciones de participación.

#### ***2º.- La capacidad del grupo para establecer unos objetivos que puedan ser ampliamente compartidos.***

Con frecuencia, puede ser preferible abandonar una idea brillante de un miembro, para adoptar ideas más modestas compartidas por todos en favor de la cohesión. Una vez que el grupo se ha puesto en actividad en torno a esos primeros objetivos compartidos, e impulsado por los denominados aquí "miembros nucleares" (los de más prestigio), se podrán ir generando nuevos objetivos de acuerdo con las nuevas necesidades emergentes en las reuniones.

#### ***3º.- La frecuencia y la fluidez de la interacción.***

En la medida en que entre los miembros de un grupo se produce una comunicación dentro de unos umbrales de frecuencia (si es excesiva, podría exasperar; si es escasa, no crea cohesión); en la medida en que es eficaz respecto a la búsqueda de soluciones y es fluida en todas las direcciones, es más probable la integración de los padres en dicho grupo.

Este tipo de interrelación, lógicamente, es más factible en los grupos pequeños que en los grandes, lo cual puede hacer aconsejable variar las

estrategias de participación más al uso actualmente en los centros de enseñanza.

***4º.- La ausencia de elementos que estimulen la competencia o las pugnas de poder entre los miembros del grupo***

En la medida en que las personas llamadas a participar pudieran percibir que tal participación no es sino un soporte para que algunas miembros del grupo satisfagan su deseo de mando, de poder, de notoriedad, de promoción social, etc. se produciría un debilitamiento de la identificación de las personas con dicho grupo, incluso de aquellos que no están implicados en la confrontación.

**3.- ALGUNAS CONSECUENCIAS.**

De todo lo dicho hasta aquí podríamos derivar algunas consecuencias dirigidas a repensar el modo de llevar a cabo la participación de los padres de los alumnos en los centros educativos y el modo de actuar con programaciones de más largo alcance por parte de las correspondientes asociaciones.

***1º.- El elemento tractor de la participación de los padres en los establecimientos educativos esta en el interior del propio centro: su dirección y su profesorado .***

El impulso hacia la participación ha de partir de los profesionales desde el interior y ha de ser consecuencia de **creer en la comunidad educativa y de querer constituirla**, con presencia activa de los padres. La experiencia diaria nos dice que, cuando convocan los propios padres, salvo que se trate de una cuestión de fuerte impacto coyuntural, la respuesta es más bien escasa. Cuando convoca la dirección de un centro son más los padres que se sienten apelados y responden a su llamado. Cuando son los profesores o tutores de los alumnos los que citan al grupo de padres de sus aulas, la asistencia suele estar asegurada.

Afirmar que el elemento tractor de la participación de los padres es el propio centro no debe interpretarse jamás que la actividad de los padres deba quedar tutelada permanentemente por el centro escolar. A éste correspondería crear clima; a los padres, cultivar la participación en dicho clima.

***2º.- El ámbito natural de participación de los padres en un centro educativo es el aula al que corresponde su hijo o su hija.***

El ámbito natural y espontáneo de la participación de los padres es aquel en el que, de manera próxima se mueve el hijo: es ese espacio de intereses, de problemas, de anécdotas y de personas en el que está realmente inmerso el hijo durante buena parte del día. Allí se debe iniciar, producir y mantener mayoritariamente la participación formal de los padres. En la medida en que se consolida la identificación y la cohesión en este nivel, podría articularse la identificación y la participación en formaciones grupales superiores. Al revés, no habrá garantías.

La función de quienes han de dinamizar la participación de los padres no consiste en yuxtaponer actividades llamativas a lo largo de un curso, sino en impulsar paulatinamente acciones coordinadas a medio y largo plazo en torno a unos objetivos de mayor formación y de mayor implicación.

***3º.- Si se quiere llevar adelante una integración de los padres en los procesos educativos de sus hijos por aulas, será preciso dedicar un tiempo previo a la localización y formación de "padres nucleares" que puedan dinamizar la participación del resto en dirección a la consecución de los objetivos de calidad.***

La función de estos padres -de dos a cuatro matrimonios por aula- ha de ser plural: colaborar con los profesores en la preparación de las sesiones, activar y dirigir hacia los objetivos previstos la participación del resto de los padres, ayudara negociar los posibles "impases" que se puedan producir en las sesiones entre padres y profesores.

***4º.- En la participación se ha de buscar, ante todo, la unificación de las actitudes educativas entre el colegio y los padres en la dirección de los objetivos de calidad.***

Esto supone que la programación de la participación ha de responder a un plan meditado de progreso en la formación de los padres, pero, al mismo tiempo, que también el centro se ha de dejar permeabilizar por las aportaciones de aquéllos para modificar, si procede, sus propias actitudes. La intención hacia la que apunta esta participación en pequeñas comunidades de aula es proporcionar a los alumnos espejos comunes, referentes unificados para la toma de conciencia de sí mismos y para integrar una visión de la realidad acorde con el proyecto educativo desde el que opera el modelo ofertado por el centro y elegido por los padres.

## UN MODELO DE PARTICIPACION

A continuación se presenta un modelo de integración de padres en el proceso educativo de sus hijos y, por lo tanto, un modelo de participación, experimentado en algunos centros. Nos vamos a referir en concreto a la planificación y puesta en práctica de una de estas acciones en un centro de iniciativa privada y con un proyecto educativo de orientación cristiana.

Con motivo de un curso de formación de los profesores de este centro sobre diseño curricular fundamentado en valores, ellos mismos han manifestado las limitaciones y condicionamientos a los que se ve sometida su acción al intentar llevar a cabo un modelo educativo que sea auténticamente personalizador. Creen que los valores que preconiza el colegio no son los valores más apreciados por los padres; las actitudes educativas de éstos no se percibe que vayan en la misma dirección que las que ellos están promocionando. Hay, en consecuencia, un cierto pesimismo respecto a las probabilidades de éxito al llevar a cabo planificaciones curriculares que graviten sobre los "valores de sentido".

Ante esta situación se les propone la posibilidad de introducir entre sus tareas típicas la de **dinamizar la integración de los padres en los procesos educativos del aula**. Ello permitiría asegurar una interacción más estrecha entre familia y profesores y, en consecuencia, llegar a acuerdos sobre esas actitudes educativas que ahora se perciben más divergentes. La idea ha sido acogida con una mezcla de entusiasmo y de temor. Por ello hemos operado siguiendo el proceso que a continuación se describe:

Antes de finalizar el curso se ha tratado de localizar entre dos a cuatro matrimonios por aula que reúnan la condición de ser padres con prestigio e influencia sobre los demás padres. Esta labor la han llevado a cabo los respectivos profesores y profesoras de cada aula. Para ello, se ha contado con la colaboración de la asociación de padres de alumnos del colegio. Una vez que hemos asegurado la presencia de representantes de padres por cada aula se ha tenido una reunión conjunta con los profesores, en la que se ha expuesto el proyecto de inserción de la familia en el proceso educativo que se pretende llevar a cabo. El proyecto ha sido muy bien acogido por estos padres -lo cual ha dado algo más de seguridad a los profesores- y se ha visto la necesidad de tener alguna reunión más de preparación y de formación para asegurar el éxito de dicho proyecto. En las siguientes reuniones se han abordado los siguientes aspectos:

- Atención a algunas estrategias de conducción y de dinamización de grupos.
- Estudio de las técnicas que se van a utilizar en el proceso de participación.
- Estudio y discusión de "los presupuestos básicos de la participación" y de "las variables instrumentales intervinientes en el proceso de participación".
- Estudio y programación de las secuencias de contenidos que han de estar presentes en el proceso de participación de los padres.

En los primeros días del nuevo curso, cada profesor, tutor o coordinador de aula se ha reunido con los "padres nucleares" con el fin de programar la primera reunión con el resto de los padres. Posteriormente se han reunido también los profesores de cada aula -en los casos en que intervienen más de uno- con los mismos fines. Con esta preparación se inicia la puesta en marcha de nuestro proyecto:

### **Primera reunión. Comienzo de curso.**

Cada profesor, tutor o coordinador de aula ha convocado a los padres de sus alumnos para una primera reunión a través de una comunicación muy personalizada. La reunión se celebra en el aula correspondiente.

#### *Primer paso:*

Una vez reunidos y después de un breve saludo, se solicita a los padres que expresen **cuáles son los objetivos que les interesaría se abordaran de forma prioritaria en la educación de sus hijos durante este curso**. Para ello se les hace entrega de un listado con diez objetivos que ellos podrán completar, si estiman necesario, y que, al mismo tiempo, tendrán que ponderar. El encabezamiento se expresa en los siguientes términos:

*En el presente curso queremos adoptar como objetivos de la formación humana de sus hijos aquellos que a ustedes les parecen más importantes o más urgentes a conseguir. A continuación se le presentan diez posibles objetivos que ustedes podrán completar, si consideran necesario, con otros que quizás no hemos tenido en cuenta pero que pueden ser de gran importancia para usted. Califique del 1 al 10 cada uno de esos objetivos estableciendo una jerarquía de menos a más importancia. (Quizás usted puede encontrar todos muy importantes, pero trate de establecer un orden. Poner una puntuación baja no quiere decir que usted lo da poca importancia, sino que da menos importancia que a otros.)*

Se presentan a continuación los listados ofrecidos al estudio de los padres<sup>19</sup>:

**PRIMER CICLO (6-8 años)**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>Ponderación</b>
1.- Deseo que mi hijo/a tenga más iniciativa en sus tareas.	
2.- Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo	
3.- Deseo que mi hijo/a sea más autónomo.	
4.- Deseo que mi hijo/a aprenda a convivir con los demás.	
5.- Deseo que mi hijo/a se vaya responsabilizando de alguna de las tareas propias de la casa.	
6.- Deseo que mi hijo/a sea más responsable.	
7.- Deseo que mi hijo/a desarrolle una mayor capacidad de atención.	
8.- Deseo que mi hijo/a aprenda a aceptar a todas las personas que conviven con él/ella.	
9.- Deseo que mi hijo/ aprenda a distinguir entre el trabajo bien hecho y el trabajo mal hecho	
10.- Deseo que mi hijo/a vaya adquiriendo un mayor espíritu de cooperación con los demás.	

**SEGUNDO CICLO (8-10 AÑOS)**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>Ponderación</b>
1.-Deseo que mi hijo/a tenga más iniciativa en su trabajo	
2.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo	
3.-Deseo que mi hijo/a aprenda algunas técnicas que le faciliten el estudio.	
4.-Deseo que mi hijo/a adquiera valores de cooperación.	
5.- Deseo que mi hijo/a se vaya responsabilizando de algunas de las tareas propias de la casa.	
6.-Deseo que mi hijo/a sea capaz de responsabilizarse de las actividades que se ha comprometido a hacer.	
7.-Deseo que mi hijo/a desarrolle una mayor capacidad de atención.	
8.-Deseo que mi hijo/a vaya aprendiendo a disfrutar con el trabajo bien hecho.	
9.-Deseo que mi hijo/a vaya adquiriendo un mayor sentido del compañerismo y de la amistad.	
10.-Deseo que mi hijo/a aprenda a aceptar a todos , sobre todo a los que	

<sup>19</sup>.- Los objetivos se presentan por ciclos puesto que el Proyecto Curricular del centro está diseñado con este criterio. Cada ciclo, que consta de dos cursos cada uno, se considera como una unidad de programación. No obstante, el tratamiento de la participación se hace por cursos.

manifiestan necesidades especiales.	

TERCER CICLO (10 a 12 AÑOS)

OBJETIVOS	Ponderación
1.-Deseo que mi hijo/a sea capaz de seleccionar los programas que puede ver en la T.V. y limitar el tiempo dedicado a los mismos.	
2.-Deseo que mi hijo/a tenga más iniciativa en su trabajo.	
3.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo y tiempo libre.	
4.-Deseo que mi hijo/a sea capaz de responder a los compromisos adquiridos.	
5.-Deseo que mi hijo/a sea más constante en las tareas que emprende.	
6.-Deseo que mi hijo/a vaya adquiriendo un mayor espíritu de cooperación.	
7.-Deseo que mi hijo/a actúe con actitud de respeto a las personas con las que trata.	
8.-Deseo que mi hijo/a sea más sobrio y austero en el uso de los bienes de consumo.	
9.-Deseo que mi hijo/a desarrolle la afición por la lectura.	
10.-Deseo que mi hijo/a aprenda a estudiar.	

PRIMER CICLO DE SECUNDARIA (12 a 14 AÑOS)

OBJETIVOS	Ponderación
1.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar su tiempo de trabajo	
2.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar mejor su tiempo libre.	
3.-Deseo que mi hijo/a se comunique con más fluidez en la familia.	
4.-Deseo que mi hijo/a se responsabilice de alguna de las tareas comunes en la familia.	
5.-Deseo que mi hijo/a sea capaz de responder a los compromisos adquiridos.	
6.-Deseo que mi hijo/a aprenda a compartir cuanto tiene.	
7.-Deseo que mi hijo/a aprenda a dominar su voluntad.	
8.-Deseo que mi hijo/a adquiera mentalidad crítica ante medios de comunicación.	
9.-Deseo que mi hijo/a adquiera hábitos de orden.	
10.-Deseo que mi hijo/a aprenda a usar los bienes de consumo con espíritu de austeridad.	

*Segundo paso:*

Después de que los padres han estudiado individualmente los cuestionarios propuestos, se les pide que se reúnan por grupos y discutan entre ellos por qué han asignado las calificaciones de ponderación a cada objetivo. Tratarán de argumentarse y de llegar a una puntuación de consenso por grupos. En este paso, desempeñan un papel de gran importancia los "padres nucleares" en orden a dinamizar la intervención y la participación de los miembros de los correspondientes grupos y de dirigir ésta a alcanzar las metas que nos proponemos. Después de 30

minutos de discusión, se procede a una puesta en común y a adoptar los objetivos que más puntuación han obtenido.<sup>20</sup>

*Tercer paso:*

Una vez seleccionados los objetivos acordados por el grupo, será preciso establecer un compromiso de acción para lograrlos. Ante cada uno de los objetivos, pues, el profesor, tutor o coordinador moderador de la reunión preguntará: **¿a qué nos podríamos comprometer para conseguir este objetivo? Nosotros los profesores nos comprometemos a... ¿A qué se podrían comprometer ustedes en sus familias?** (Es muy importante recalcar y poner de relieve el término "compromiso"). Una vez establecidos los compromisos, se acuerda tener una nueva reunión al cabo de un bimestre con el fin de hacer un seguimiento.

Los objetivos y las correspondientes estrategias acordadas fueron las siguientes:

PRIMER CICLO (6 A 8 AÑOS)

OBJETIVOS	COMPROMISOS PROFESORES	COMPROMISOS PADRES
1.-Deseo que mi hijo/a desarrolle una mayor capacidad de atención.	-Se comenzará cada sesión de clase con ejercicios de concentración y atención. -Insistencia en actividades de lectura comprensiva.	-En paseos, visitas, viajes, etc., invitarles a fijarse en los detalles. -Actividades de juego en las que intervenga el desarrollo de la atención ("veo veo", descubrir errores, semejanzas y diferencias)
2.-Deseo que mi hijo/a sea más autónomo.	-Se valorará más la creatividad y la iniciativa del niño/a que la repetición mecánica en los aprendizajes. -Se orientarán tareas y se les darán márgenes de organización autónoma asistida.	-Se procurará que se vistan, asean, coman... solos aunque tarden y compliquen en principio alguna situación. -Se les encomendará algún encargo permanente adecuado a su edad. -Se evitarán las ayudas innecesarias en sus deberes escolares.
3.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo.	-Se marcarán deberes a realizar en el límite de varios días (una semana) con el fin de poner a los alumnos en situación de programarse.	-Se elaborará con los niños un horario diario (siempre a la misma hora y en el mismo lugar) de dedicación a actividades de estudio o de trabajo escolar. (Deben ser tiempos cortos)

SEGUNDO CICLO (8 A 10 AÑOS)

OBJETIVOS	COMPROMISOS PROFESORES	COMPROMISOS PADRES
1.-Deseo que mi hijo/a	-Se les proporcionarán	-Interesarse todos los días por

<sup>20</sup>.- Conviene que el número de objetivos sea de tres. Uno o dos objetivos podrían no lograr la identificación de todos los padres con ellos. Más de tres, podría suponer una excesiva dispersión que los convertiría en poco operativos.

<i>aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo.</i>	técnicas básicas de estudio y de organización del tiempo destinado al mismo. -Se encomendarán tareas a realizar a medio plazo con el fin de ponerlos en situación de programar el tiempo de ejecución	lo que han hecho en el colegio y por los deberes a realizar. -Elaborar con los niños un horario de trabajo-estudio y un calendario quincenal y pedir un compromiso de cumplimiento que se ha de exigir.
<i>2.-Deseo que mi hijo/a sea capaz de realizar las actividades a las que libremente se ha comprometido.</i>	-Cada quince días se ofrecerá a los niños una gama de actividades para elegir y con las que se debe comprometer.	-Estimular al niño para que siempre termine todo aquello que inicia. -Aplicar en la familia la técnica de la B.O. (buena obra) diaria.
<i>3.-Deseo que mi hijo vaya desarrollando un mayor sentido del compañerismo y de la amistad.</i>	-Se fomentará el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en grupos flexibles.	-Se permitirá que los compañeros y amigos de los hijos puedan acudir a casa para realizar trabajos o actividades de tiempo libre.

## TERER CICLO (10 A 12 AÑOS)

<b>OBJETIVOS</b>	<b>COMPROMISOS PROFESORES</b>	<b>COMPROMISOS PADRES</b>
<i>1.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo y su tiempo libre.</i>	-Se programará con los alumnos el calendario bimestral. Se subdividirá en unidades quincenales y se hará un seguimiento periódico. -Se orientará a los alumnos acerca "hobbies" que pueden llevar a cabo en su tiempo libre.	-Se establecerá, con colaboración del hijo/a, un tiempo fijo de trabajo diario. -Se ofrecerán alternativas formativas de tiempo libre (lectura, música, pintura, etc.) y se le proporcionarán medios para su práctica.
<i>2.-Deseo que mi hijo/a actúe con actitud de respeto a las personas con las que trata.</i>	-Se les enseñará a debatir y a dialogar con los demás guardando turnos de palabra, no descalificando, poniéndose en la situación de los otros. -Se les enseñará a formular algunas normas de funcionamiento en el aula y a respetarlas.	-Se les acostumbrará a pedir las cosas por favor y a dar las gracias. -Se les acostumbrará a compartir las cosas con sus hermanos.
<i>3.-Deseo que mi hijo/a sea más sobrio y austero en el uso de los bienes de consumo.</i>	-Se exigirá a los alumnos que aprovechen al máximo los útiles y el material escolar. -Se diseñarán actividades que no exijan adquisiciones innecesarias. -Se compartirá el material.	-Se comprometen a que los niños no acudan al colegio más que con el material señalado por sus profesores. -No se les proporcionará más dinero a diario que el estrictamente necesario.

## PRIMER CICLO DE SECUNDARIA (12 A 14 AÑOS)

OBJETIVOS	COMPROMISOS PROFESORES	COMPROMISOS PADRES
1.-Deseo que mi hijo/a aprenda a organizar su tiempo de trabajo.	-Se le enseñarán las técnicas de estudio propias de cada asignatura. -Se le planteará la realización de trabajos a medio y largo plazo para que aprenda a programarse.	-Dedicar todos los días un tiempo de trabajo intelectual en casa de acuerdo con un horario previamente establecido en diálogo con el hijo/a. -Adaptar, si es preciso el horario familiar. -Gratificar más el esfuerzo que el éxito en los estudios.
2.-Deseo que mi hijo/a se comunique con más fluidez en la familia.	-Se aprovecharán las situaciones de las distintas áreas de estudio y las distintas coyunturas escolares para darles mensajes de valoración de la familia.	-Acompañar a los hijos a la hora de ver la T.V. Hacerles preguntas y comentar sobre lo que se está viendo. (Escuchar sin imponer opiniones.) -Se comprometen a hacer por lo menos una comida al día todos juntos sin presencia de la T.V.
3.-Deseo que mi hijo/a desarrolle mentalidad crítica ante los medios de comunicación.	-Se les enseñará a los alumnos a leer los distintos lenguajes de los medios de comunicación. -Se hará un ejercicio semanal, durante la hora de tutoría, sobre informaciones de los distintos medios de comunicación.	-Se hará una selección previa de programas de T.V. a ver en la semana. -Se fomentará que se pregunten los porqués de las noticias y acontecimientos de la vida ordinaria aparecidos en los medios de comunicación.

**Segunda reunión:**

Al cabo de dos meses se ha vuelto a convocar a todos los padres por aulas. Se pretende aprovechar la reunión para entregar las calificaciones de los alumnos y para dar un paso más en este proceso de integración de los padres en el proceso educativo.

Esta segunda reunión se ha vuelto a preparar con los padres nucleares. A este grupo se han integrado en algunas aulas varios padres más después de la primera reunión. Se pretende que sirva para valorar cómo se están llevando a cabo los compromisos acordados, los efectos que se están obteniendo y para reflexionar acerca de dimensiones nuevas de la educación de los niños. Para ello se presenta a los padres un nuevo documento en el que se describen algunas posibles conductas de sus hijos, relacionadas con los objetivos acordados al principio de curso, así como algunas otras en dirección a aspectos educativos sobre los que

conviene que los padres presten su atención. El documento se encabeza de la siguiente manera:

*A continuación encontrará usted la descripción de algunas conductas que es posible observe en su hijo/a. Ponga una X en la columna correspondiente a los comportamientos que mejor reflejan la situación actual de su hijo/a.*

### PRIMER CICLO (6 A 8 AÑOS)

CONDUCTAS	Casi siempre	A veces	Nunca
Dedica todos los días un tiempo metódico a sus tareas escolares.			
Comenta normalmente lo que hace y lo que sucede en clase.			
Se fija más en las cosas y en lo que se le dice.			
No manifiesta miedos y cohibiciones (no se atreve)			
No utiliza la T.V. como único medio de entretenimiento.			
No exige que se le compre lo que desea en cada momento.			

### SEGUNDO CICLO (8 A 10 AÑOS)

CONDUCTAS	Casi siempre	A veces	Nunca
Dedica todos los días un tiempo fijo al trabajo escolar.			
Dedica parte de su tiempo de ocio a la lectura.			
Termina los trabajos que comienza.			
Presta atención a lo que hace.			
Colabora en labores familiares.			
No tiene dificultades para hacer amigos.			
Actúa con iniciativa.			
Se interesa por problemas de los demás compañeros.			

### TERCER CICLO (10 A 12 AÑOS)

CONDUCTAS	Casi siempre	A veces	Nunca
Dedica todos los días tiempo de estudio.			
Cumple con los compromisos a los que se compromete.			
Manifiesta gusto por lo bien hecho.			
Colabora en tareas familiares.			
Le preocupan mucho los aprobados y suspensos.			
Se relaciona bien con los compañeros.			
Se preocupa por los demás.			
Dedica su tiempo libre a alguna actividad formativa.			

### PRIMER CICLO DE SECUNDARIA (12 A 14 AÑOS)

CONDUCTAS	Casi siempre	A veces	Nunca
Dedica todos los días tiempo al estudio o a los deberes escolares o a los deberes programados.			
Expone con naturalidad lo que piensa o siente sobre las distintas			

Formación ó de la vida ordinaria familiar o escolar.			
Responde a los compromisos adquiridos.			
Manifiesta un talante emocional equilibrado.			
Tiene gustos definidos por alguna formación formativa de ocio			
Manifiesta cierta autonomía a la hora de opinar y de actuar en relación con su compañeros o amigos. (No se deja llevar...)			

*Primer paso:*

Durante 10 minutos responden al cuestionario de forma individual.

*Segundo paso:*

Comentan en grupos pequeños (4 grupos) tratando de constatar cuáles son las conductas que son más coincidentes.

*Tercer paso:*

En la puesta en común se anotan las dos o tres conductas en las que más se coincide y se someten a formación un orden: *¿Cuáles pueden ser las causas procedentes de:*

- el colegio?
- la familia?
- el ambiente o entorno?
- la edad de los niños?

*Cuarto paso:*

A la vista de las conductas de los educandos y a la vista de sus causas, **¿Qué compromisos se podrían adquirir para el período del siguiente bimestre (o trimestre, o...)?**

- Se recomienda al colegio.....
- El o los profesores se comprometen a .....
- Los padres se comprometen a .....<sup>21</sup>

***Tercera reunión.***

(Esta reunión fue dirigida conjuntamente por un padre y por el profesor)

*Primer paso:*

El profesor, tutor o coordinador ha escrito un informe objetivo acerca de cómo percibe la situación del grupo de alumnos/as de ese curso. No hace ningún juicio de causa-efecto, pero detalla al máximo los datos y las situaciones en términos de conductas observables.

Véase cómo redactaron su informe la profesores de uno de los cursos del primer ciclo de Secundaria

*“A continuación les vamos a describir cómo vemos nosotros, los profesores, a los alumnos de esta clase con el fin de que podamos proceder a hacer un análisis de la situación.*

<sup>21</sup>.- \*No se señalan aquí los correspondientes compromisos por no hacer excesivamente prolija la exposición.

\*Estas reuniones colectivas no pueden considerarse nunca como sustituciones de los encuentros personales de cada profesor tutor o coordinador con cada uno de los padres de sus alumnos. Estas reuniones personales pueden aprovecharse, en este contexto, para conocer y orientar de forma individual la acción educativa que colectivamente se va diseñando.

Es probable, por otra parte, que se detecte, en general, la queja de algunos padres de que no saben muy bien cómo hacer para conseguir cuanto se proponen con sus hijos. Se podría, en este caso, tratar de persuadir a los padres para que acudan a algún plan de formación colectiva.

*Comprobamos que el nivel de cumplimiento de los deberes que se les mandan realizar en sus casas ha mejorado de forma significativa*

*Asimismo como consecuencia de la campaña que hemos organizado para fomentar la afición por la lectura, podemos constatar que, a estas alturas del curso, el que menos, lleva ya leídas tres obras de libre elección.*

*Nos alegramos también de comprobar que la implicación de la mayor parte de los alumnos en las distintas campañas y actividades de compromiso social que hemos organizado ha sido de notable alto.*

*Queremos compartir con ustedes, sin embargo, la preocupación sobre algunas conductas que creemos merecen atención:*

*Venimos observando que son frecuentes las peleas en los recreos y que recurren con gran facilidad al insulto y a la descalificación cuando alguien o algo les incomoda. Incluso, según sus propias expresiones, es habitual que “la tomen” con las más indefensos o con los que no caen bien.*

*Observamos, por otra parte, que utilizan un lenguaje habitual cada vez más degradado, entre la grosería, el mal gusto, el “taco” y, en ocasiones, la blasfemia.*

*Por último, observamos que hay alumnos que ya consumen tabaco y, de sus comentarios e intervenciones en debates, se puede deducir que algunos se están iniciando en el mundo del consumo de alcohol, sobre todo en fines de semana.*

#### **Segundo paso:**

Los padres, primero en pequeños grupos y después en gran grupo, dirigidos por el animador, analizan la situación siguiendo los pasos propios del estudio de casos:

- Destacar los datos más sobresalientes y significativos (anotar en la pizarra...)
- Búsqueda sistematizada de las causas.
- Propuesta de soluciones: compromiso de profesores y compromiso de padres.

Al término de esta reunión se ha planteado a los padres la posibilidad de llevar a cabo unas jornadas de formación (orientación familiar) en el transcurso del último trimestre. Se les proponen las áreas de esta formación para acordar los temas a abordar.<sup>22</sup>

- Los objetivos de la educación familiar (valores en la familia).
- La libertad de los hijos y la autoridad de los padres.
- La educación para el amor.
- Las relaciones padres-hijos.
- La relación de la pareja.
- La influencia del ambiente (T.V., amigos, lecturas, ocio, etc.)
- Trabajo y estudio.
- Educación en la fe.
- Etc.

#### **Cuarta reunión:**

Esta sesión se dedica a evaluar los resultados obtenidos en el curso escolar como consecuencia de la acción de participación que se ha programado. Para evaluar la consecución de los objetivos que se han ido proponiendo conjuntamente a lo largo del curso habrá que objetivar el pensamiento subjetivo de los padres. Para ello se plantea un listado de objetivos encabezados con la siguiente propuesta:

*¿En qué medida cree que hemos conseguido este año en sus hijos, entre ustedes y nosotros, los objetivos que nos hemos ido proponiendo y que enumeramos a continuación? Califique de 0 a 10 el nivel de logro alcanzado:*

---

<sup>22</sup>.- Esta formación no tiene por qué impartirla el profesor/a, tutor o coordinador. Su función consiste en dinamizar al grupo en dirección a su formación y a su mejora. Una vez acordado el compromiso de asistencia a estas actividades de formación, su función consistirá en localizar y seleccionar al o a los especialistas y poner en marcha el proceso.

*EJEMPLO*

OBJETIVOS	Calif.
1.- Formación autónoma del tiempo de trabajo.	
2.- Sentido de la responsabilidad.	
3.- Desarrollo de la capacidad de atención.	
4.- Superación de miedos e inhibiciones.	
5.- Formación ó más racional de la T.V.	
6.- Actitud de consumo más austera.	
7.- Organización más autónoma del tiempo de ocio.	

Los resultados obtenidos de la evaluación son sometidos, como en reuniones anteriores, a un análisis de causas procedentes de los distintos ámbitos en los que se desenvuelve el educando y que influyen en su formación.

## MÓDULO 4

**LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO DE PARTICIPACIÓN E  
INTEGRACIÓN DE LOS PADRES EN EL PROCESO EDUCATIVO  
ESCOLAR.**

**1.- Los Objetivos del modelo.**

A la hora de poner en práctica el modelo de participación que se está proponiendo en estas páginas, conviene tener muy claros cuáles son los objetivos que nos proponemos. Ya se ha dejado dicho que lo verdaderamente importante no es por sí misma la participación, sino la consecución de los objetivos de la educación. Sobre esta línea base, los objetivos del modelo los concretamos en:

- La creación de pequeñas **comunidades de aula** en las cuales se decidan mancomunadamente unos **objetivos** estrictamente educativos, unas **estrategias** simultáneas en la familia y en el aula para el logro de dichos objetivos, y una permanente **evaluación** de los resultados referidos a los mismos
- Rentabilizar con **apoyos mutuos** los esfuerzos que ambos agentes, familia y escuela, realizan en la acción educadora.
- Ayudar a la familia a **analizar** las situaciones de educación, a **reflexionar** acerca de las alternativas posibles ante los problemas, y a **modificar sus actitudes**, si procede.

Así, pues, quienes han de protagonizar la puesta en acto de la participación de los padres según nuestro esquema debieran interiorizar y hacer interiorizar a los padres el siguiente cuadro:

<b>QUÉ DEBE SER</b>	<b>QUÉ NO DEBE SER</b>
1.- Se trata de una acción educativa <i>dinamizada</i> por los docentes para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mejorar la calidad educativa,</li> <li>• proporcionar referentes unificados a los alumnos,</li> <li>• ayudar a mejorar las actitudes educativas de los padres.</li> </ul>	1.- Un instrumento de <i>influencia</i> en los padres de los alumnos para <i>secundar al centro o al profesorado</i> cuando éstos los necesiten.  Un medio para <i>utilizar</i> a los padres a favor de ningún tipo de meta o de causa.
2.- Un <i>clima</i> en el que los padres de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• se <i>cuestionan</i> acerca de sus actitudes y conductas educativas,</li> <li>• pueden hacer un <i>descubrimiento inducido</i> de <i>nuevas pautas</i> de conducta educativa,</li> <li>• <i>contrastan</i> con los demás padres problemas y soluciones.</li> </ul> (Se trata de un “aprendizaje por descubrimiento”. Por lo tanto, precisa de métodos inductivos, socráticos. El dinamizador ha de evitar el dirigismo y el “decir todo”)	2.- Una <i>clase</i> donde los padres de los alumnos van a <i>recibir lecciones</i> de educación por parte de los profesores de sus hijos.  Una reunión donde se les va a <i>reprochar y culpar</i> por su malhacer educativo.  Un encuentro periódico para <i>recibir avisos, advertencias o normas</i> acerca de los comportamientos de sus hijos.
3.- Una <i>comunidad educativa</i> de padres y de profesores que han de llegar a <i>pensar, planificar y ejecutar</i> juntos un <i>determinado espacio</i> de la educación de los hijos-alumnos. (Ese espacio no es sustitutivo de espacios estrictamente familiares ni de espacios estrictamente profesionales del docente)	3.- Un espacio de <i>reivindicaciones, de reclamaciones, de solución de problemas individuales</i> .  Una fórmula de <i>cogestión</i> ni de <i>dirección asamblearia</i> del aula.

4.- Un espacio de <i>diálogo natural colectivo</i> entre padres y profesores centrado siempre en <i>el hecho educativo</i> .	4.- Una simple <i>tertulia de amigos</i> .  Un espacio para <i>exhibir conocimientos</i> (aunque realmente se tengan muchos...)  Un <i>aliviadero de frustraciones</i> .
--	--

Este cuadro debiera estar presente de forma permanente en todas las reuniones y hacer referencia a él con frecuencia para que no se desvirtúen la finalidades y para mantener siempre ordenados los medios a las mismas.

## 2.- Los Contenidos.

Como ya se ha señalado en el módulo anterior, es importante que quede muy bien delimitado cuál es el espacio sobre el que se han de establecer las sinergias, de tal manera que no se produzcan invasiones o intrusiones.

Deben considerarse **contenidos propios** de este modelo de participación y de integración aquellos **ámbitos estrictamente educativos** que exigen una acción mancomunada, simultánea y sostenida desde la escuela y desde la familia.

No son, pues, contenidos pertinentes aquéllos que afectan exclusivamente a la familia (funciones que le son propias y que si no cumple la familia no los puede cumplir nadie...), ni los contenidos propios de la acción profesional de la escuela (funciones que son propias de los profesionales de la enseñanza-educación, y que, si no las realiza adecuadamente la escuela, no las puede realizar nadie...).

Es preciso que estos criterios presidan toda la acción de participación y de integración de los padres en la escuela, sobre todo en un momento en que venimos observando una cierta tendencia a considerar el centro escolar como sustituto de la familia y, por ello, a elevar el número de exigencias y de responsabilidades al profesional de la enseñanza-educación. En su defensa, no faltan docentes que rebotan hasta la familia quehaceres y funciones que a ellos les corresponde en tanto que profesionales.

Desde una perspectiva **personalizadora** de la educación, tal como se expuso en el módulo nº 2, centraremos la acción educadora de la comunidad de aula en los cuatro espacios que entendemos confluyen en la configuración de una **personalidad madura**:

- la madurez cognitiva,
- la madurez afectiva,
- la madurez de la sociabilidad
- la madurez de la libertad.

Recordemos que, según esta concepción de la educación, familia y escuela coinciden en sus objetivos: la contribución al desarrollo de una personalidad sólida y madura del educando. Sin embargo, familia y escuela disponen de “materiales de construcción” de dicha personalidad distintos. Distintos, pero pertenecientes a las mismas dimensiones de la personalidad en juego. Por eso hay posibilidad de diálogo y de concertación sobre cómo unos y otros han de disponer esos materiales para que produzcan el efecto buscado.

La escuela, si ha optado por una perspectiva personalizadora, habrá establecido ya su previsión de cuáles han de ser las **capacidades** y las **disposiciones de conducta** (actitudes) que tendría que desarrollar un alumno en cada uno de los ciclos de su escolaridad para conseguir esa madurez en cada uno de esos campos. A su vez, la escuela habrá programado cómo organizar los contenidos de las distintas áreas de

aprendizaje o asignaturas para conseguir esos efectos, así como los correspondientes métodos, criterios de evaluación, etc. Sin embargo, siempre le quedará una incertidumbre y un vacío en dicha programación: por la misma naturaleza de los espacios de la personalidad que se pretende ayudar a configurar, la intervención de la familia con los medios que le son propios, es absolutamente imprescindible y tiene un peso decisivo –mayor que la escuela, en algunos campos–.

En esos cuatro campos los contenidos de la participación de los padres en la escuela abarcan tres tipos de decisiones:

- objetivos a alcanzar,
- estrategias para alcanzar dichos objetivos,
- evaluación del logro.

Los objetivos que se proponen en este espacio de intervención de los padres han de ser muy **concretos** o, si se quiere, de naturaleza **conductual**. No son pertinentes, pues, los objetivos que hacen referencia a capacidades de alto nivel de generalización (“capacidad de captar información por sí mismo”, “capacidad de analizar”, “capacidad de integrar”...), ni los objetivos formulados como principios abstractos o como valores últimos (“comportarse de forma adecuada a su edad”, “madurar en la fe”...). Los objetivos se han de expresar en términos de conductas observables convertidas en indicadores de capacidad o en conductas sintomáticas, o como actitudes vinculadas a los valores que se quieren conseguir.

Para ello, una vez que tenemos claras cuáles son las capacidades y cuáles los valores que queremos que desarrollen los alumnos de una determinada edad o nivel, hemos de preguntarnos: *¿Qué distingue a un alumno de la edad de este curso que hubiera alcanzado la capacidad X o el valor Y, de uno que no la hubiera alcanzado?* La descripción que hagamos de las conductas y de las actitudes de dichos alumnos (indicadores o conductas sintomáticas) han de convertirse en objetivos a proponer en la dinámica de participación.

Supongamos que, dentro de la programación curricular de centro, tenemos acordado como objetivo común de segundo ciclo de primaria (8-10 años) la siguiente formulación: *“Que los alumnos sean capaces de actuar con autonomía personal”*. Lógicamente, no es igual la autonomía personal con la que puede actuar un niño de 9 años que la autonomía con la que puede actuar un adolescente de 16. Por eso necesitamos describir cuáles serían los síntomas de dicha capacidad en términos de conductas observables: *“Muestra iniciativa a la hora de buscar soluciones a los problemas y situaciones planteados”*. *“No tiene dependencias innecesarias de los demás”*. *“Organiza su tiempo de trabajo”*. *“Organiza su tiempo libre”*. Etc. Son precisamente este tipo de formulaciones las que hemos de presentar como objetivos a conseguir.

Se entiende, por lo tanto, que los objetivos educativos en torno a los cuales se establece la dinámica de participación y de integración de los padres deben reunir las siguientes condiciones:

- han de estar programados en **coherencia** con el proyecto educativo del centro y con el proyecto curricular,
- han de ser **coherentes** con los objetivos que se programen a lo largo del todo el trayecto educativo,
- han de ser **progresivos**, es decir, incluyendo grados sucesivos de complejidad a medida que se avanza en la edad de los educandos,
- han de estar **adaptados a la edad evolutiva** de los alumnos.

En un plan general de centro comprometido con este proyecto, se tendría que tener prevista una secuencia de objetivos que abarque desde el comienzo de la

escolaridad hasta el final. En caso contrario, se corre el riesgo de la dispersión, de la improvisación, de la repetición, etc.

Por otra parte, y a pesar de que se disponga de previsiones y de programaciones de objetivos en función de los criterios anteriores, cuando en el análisis de situación de nuestra aula o centro detectamos un **déficit** en ámbitos no previstos, será necesario incorporarlo al elenco de objetivos a tener en cuenta en la comunicación con los padres de los alumnos.

Por último, hemos de garantizar que la formulación de objetivos se haga con la máxima **claridad**, de tal manera que el margen de interpretación subjetiva, de polisemia, etc. sea el menor. Otro tanto se ha de decir de las estrategias a las que dé lugar cada uno de los objetivos.

Uno de los factores de éxito del desarrollo de un modelo de participación como el que proponemos, es el de la preparación. **No se debe dejar nada a la improvisación**. Por ello, no solamente se han de programar detenidamente los objetivos que se va a proponer a la consideración de los padres, sino que se han de tener previstas y estudiadas las estrategias correspondientes a cada objetivo a las que se comprometen los profesores, así como las posibles estrategias que se podrían proponer a los padres para llevar a cabo en sus familias en el caso de que ellos no lo indicaran claramente en el diálogo.

Al final de este documento se adjunta una suerte de inventario de objetivos recogidos de distintas experiencias de centros que llevan a cabo el modelo, agrupados en cada uno de los cuatro espacios que están presentes en la configuración de una personalidad madura. Con ello, se pretende solamente aportar una guía, no sustituir la creatividad de cada uno de los docentes.

### **3.- Modo de operar.**

Aunque en el ejemplo del final del módulo anterior queda patente la estructura y contenido de la dinámica de participación y de integración que proponemos, es necesario hacer algunas precisiones acerca de la manera de llevarlo a cabo.

a).- En primer lugar, la experiencia nos ha enseñado que ante un proyecto de esta naturaleza es muy conveniente que se lleve a cabo como una **opción mayoritaria del equipo docente** y que se integre en el diseño del proyecto curricular de centro. Iniciativas dispersas de profesores entusiastas y bienintencionados pueden, por una parte, crear imágenes ante los padres no del todo ajustadas a la realidad en relación con el resto de profesores que no estiman conveniente embarcarse en un proyecto tal. Por otra parte, al no garantizar la continuidad del proceso en cursos sucesivos, la posible eficacia sería muy reducida.

Pero dicho lo anterior, tampoco se puede esperar a que haya una total unanimidad en un claustro de profesores para poder llevarlo a cabo. Si se hiciera depender del acuerdo unánime, es muy probable que no se realizaría nunca. Basta con que haya un compromiso mayoritario y la voluntad de colaborar en los acuerdos a que las reuniones de aula den lugar, aunque no se estuviera dispuesto a dirigir estas dinámicas. Cuando no hay un acuerdo del todo definido en un claustro y son abundantes las reticencias, se puede optar por iniciar el proyecto con quienes están dispuestos, a título de experimentación, y con el compromiso claro del evaluar los resultados y replantearse más adelante.

Iniciar el proyecto a modo de experimentación es recomendable, incluso, aunque hubiera acuerdo total en un claustro. Es aconsejable comenzar con los cursos inferiores en los que es mayor la disponibilidad de los padres para la participación, e ir ascendiendo progresivamente hasta crear una vigencia en el centro.

b).- Una de las piezas claves del modelo de participación es la figura de los que hemos dado en llamar “**padres nucleares**”. Se trata de un grupo reducido de padres o madres del aula (3 o 4) cuya misión consiste en ayudar en la preparación de las sesiones, animar la participación del resto de los padres en las reuniones, mantener la orientación que han de tener dichas reuniones y, llegado el caso, apoyar la negociación de posibles conflictos que surjan en la dinámica de las sesiones. Saber que se puede contar con estos padres proporciona al profesor que las dirige una gran seguridad. Activan, sobre todo al principio, la intervención del resto de los padres en los grupos, sin necesidad de asumir ningún liderazgo asignado. Actúan de “colchón” entre profesor y resto de padres ante eventuales breches en que algunos asistentes puedan poner al docente. Al mismo tiempo, ayudarán en la preparación de las distintas sesiones a centrar los temas en los intereses de los padres, a asegurar que los lenguajes que se emplean son asequibles para la mayoría, a evaluar las reuniones, etc.

Siguiendo uno de los principios que establecíamos al hablar de los mecanismos facilitadores de la integración y participación de los padres en los centros escolares, es preciso ponderar bien la elección de dichos “padres nucleares”, de tal manera que no produzcan rechazo en el resto de los miembros que han de configurar el grupo. Para ello, antes que padres “adictos” al colegio es necesario buscar padres que pueden gozar de una cierta autoridad, reconocimiento, influencia, etc. en los demás. Lejos de las actitudes críticas infundadas, pero con mentalidad analítica y mentalidad racionalmente crítica; lejos de la demagogia, pero con visión amplia para no centrarse en sus exclusivos problemas.

No obstante, por mucho reconocimiento que pudieran tener estos padres nucleares por parte de sus compañeros, si éstos tuvieran la percepción de que se ha privilegiado a aquéllos con una elección sin contar con los demás, sería probable que tendieran a sentirse discriminados y a rechazar o entorpecer las sesiones de participación. Por ello es preciso manejar esta decisión con gran cautela. En nuestras experiencias, en el comunicado de saludo que se suele enviar a todos los padres a principios de curso se ha incluido un apartado en el que se manifiesta el deseo de poner en marcha un modo más funcional de participación de los padres. Para perfilar mejor el método y los contenidos de dicha participación, se solicitan voluntarios para intercambiar ideas. Es probable que no surjan demasiados espontáneos. Pero a partir de ese momento, el profesor se sentirá legitimado para dirigirse personalmente a algunos de ellos.

A veces se tarda un tiempo en localizar y persuadir a esos padres. Sin embargo, el acierto en este paso nos garantizará un alto porcentaje de éxito en la marcha del proyecto. Les informamos del contenido del modelo, les aclaramos cuál es el papel que esperamos de ellos, les proporcionamos, si es preciso, algunas estrategias básicas para la animación y programamos juntos alguna fase de las primeras reuniones.

c).- El proyecto está pensado para ser llevado a cabo en cuatro o cinco reuniones a lo largo del curso escolar:

- La primera se centra en la determinación de objetivos con sus correspondientes estrategias-compromisos de padres y de profesores para tratar de alcanzarlos.
- En la segunda y tercera (y cuarta, en su caso) se hace análisis de situación en torno a los objetivos acordados, a través de la observación inducida de las conductas de los alumnos y la correspondiente toma de decisiones.

- La última se destinará a la evaluación del nivel de logro y sus correspondientes causas.

En la **primera reunión**, a comienzo de curso, citamos a todos los padres, como es habitual, a un encuentro con los profesores tutores en cada una de las aulas. La asistencia suele ser apreciable. En ese momento, renunciando a darles avisos, consejos, orientaciones, les ofrecemos un listado de 10 posibles objetivos a conseguir con sus hijos durante el curso, de acuerdo con la edad y nivel de los niños (se pueden dejar espacios para que los padres añadan alguno más...). Lo que se solicita a los padres es que ellos nos digan cuáles son sus preferencias o prioridades en relación con dichos objetivos, porque pretendemos organizar un espacio de la educación escolar en función de dichas preferencias. Para mostrar ese jerarquía de prioridades operaremos con métodos de ponderación (por ejemplo, dar puntuaciones de 1 a 10 según importancia) y de forma individual (si acuden padre y madre, ambos).

Es importante que los docentes mantengan siempre esa capacidad de propuesta (aunque sean permeables a las opiniones, intereses, inquietudes de los padres en la preparación de los objetivos), para garantizar siempre la ordenación de toda la acción participativa a los objetivos educativos del centro.

En un segundo momento, se reunirán por grupos en el aula, discutirán sus correspondientes ponderaciones individuales tratando de dar argumentos y tratarán de llegar a un consenso en la elección: cuáles son los objetivos que obtienen mayor puntuación. En estas reuniones de pequeño grupo juegan un importante papel los padres nucleares animando a la mayor participación de todos y a que se mantengan las intervenciones en el espacio que se ha señalado. Ello no quiere decir que se han de erigir en líderes formales asignados, sino que han de actuar con una mayor seguridad para influir en la buena marcha de la dinámica del grupo.

Una vez discutidos y acordados en cada grupo los objetivos, se lleva a cabo una puesta en común para seleccionar los tres objetivos mayoritariamente acordados. El número de tres parece ser el más operativo, pues, generalmente, con menos de tres se corre el riesgo de que no todos los padres se identifiquen con alguno de ellos; con más de tres se corre el riesgo de la dispersión.

Es importante señalar en este punto algunas observaciones: en primer lugar, que la decisión mayoritaria de los padres de un aula nos indica cuáles son sus intereses, y éstos, a pesar de que al educador le pudieran parecer menos relevantes que otros objetivos propuestos, deben ser, no solamente respetados, sino asumidos como propios. Ya habrá tiempo de ir elevando las miras. En segundo lugar, no podemos olvidar que, lo que verdaderamente importa es lo que sucede en el aula donde se está produciendo la intervención de los padres. Quizás en el aula de al lado, del mismo curso o nivel, se manifiestan las mismas prioridades. Ello nunca nos debiera llevar a unir los grupos de padres puesto que se dificultaría la toma de conciencia de grupo diferenciado y, por lo tanto, la de “comunidad de aula”.

Ante los objetivos seleccionados, los profesores formulan las estrategias en el ámbito escolar a las que se **comprometen con los padres** para lograrlos.

A continuación solicitan a los padres que formulen sus **compromisos** a aplicar en el ámbito familiar, en orden a dichos objetivos. **¿A qué se comprometen los padres con los profesores?** Es el momento de insistir con énfasis en que la médula del proyecto está en este acuerdo de compromisos mutuos. Se les ha de decir claramente a los padres que, si no estuvieran

dispuestos a asumir verdaderamente los compromisos que se acuerden, los educadores se sentirán desvinculados del proyecto y se replegarán también solamente a sus obligaciones formales.

Es previsible que el grupo de padres tenga dificultades para hacer propuestas de estrategias. Es la ocasión en que el profesor dinamizador del grupo insinúa, induce, orienta, etc. de entre las que ha programado previamente en previsión de esta circunstancia. Pero no impone ninguna de ellas.

Es conveniente que de estos acuerdos mutuos quede constancia y se envíen por escrito posteriormente a todos los padres de los alumnos del aula, incluso a aquellos que no han acudido a la reunión.

La **segunda reunión**, está orientada a evaluar cómo está funcionando la acción educativa conjunta, al descubrimiento de otros horizontes educativos, si es preciso, y al establecimiento de nuevos compromisos.

Se entregará a los padres una lista de posibles conductas de los hijos-alumnos (positivas y negativas) relacionadas con los objetivos que se propusieron. Conviene añadir alguna más relacionada con otros objetivos, si se considera importante inducir a los padres a considerar aspectos de la educación que los profesores creen convenientes, pero que los padres en la anterior reunión no estimaron como importantes.

Se solicita que indiquen con una cruz aquellas conductas que mejor reflejan la situación actual de sus hijos, que las discutan en grupos y que lleguen a un acuerdo acerca de cuáles son las más repetidas.

A la vista de las conductas más señaladas, se inicia un intercambio de ideas acerca de las posibles causas. Conviene hacer esta discusión de forma ordenada: p.e. primero, causas procedentes del colegio; luego, causas procedentes de la familia; causas debidas a la edad de los alumnos, otras causas.

Analizadas las causas, se ha de llegar a un nuevo acuerdo de mejora (objetivo) y a un nuevo compromiso mutuo para conseguirlo.

En esta segunda reunión, se puede constatar que no todos los padres han cumplido con el compromiso de la primera sesión. Unos lo dirán abiertamente; de otros se podrá deducir fácilmente a pesar de sus afirmaciones. Esto se tiene que dar por supuesto y no convertirse en motivo para el desánimo. Es preciso seguir insistiendo y seguir apoyando. Quizás haya padres que manifiesten no saber cómo actuar para lograr determinados objetivos, o que se sientan desbordados por determinadas circunstancias de los hijos. La función del profesor dinamizador no es la de dar respuestas técnicas a estas demandas en estas reuniones, aunque esté profesionalmente preparado para ello, pues provocaría una dependencia de los padres en los análisis de situación y en la indagación por las soluciones. Si la demanda de orientación es de un número significativo de padres, se puede remitir a una nueva sesión con algún especialista. (Hemos constatado que así se han iniciado varias “escuelas de padres”, nacidas de demandas concretas previamente provocadas en las reuniones de las comunidades de aula). Si son situaciones más personales, se buscará un momento para abordarlas o se pueden remitir al Departamento de Orientación.

La **tercera reunión**, seguirá las mismas pautas y formato que la anterior, si bien en ésta pueden ser los profesores quienes describen cómo ven ellos las conductas de sus alumnos. Es muy importante, en este caso que:

- Se describa sin indicar relaciones de causa-efecto.

- Que se comience por destacar los aspectos más positivos y se deje para el final aquellos aspectos que requieren acometer acciones de mejora.

En la **última reunión** (final de curso) se hará una evaluación en la que los padres valoren en qué medida creen que se han conseguido los objetivos que se han ido proponiendo a lo largo del año, mediante una fórmula de puntuación. P.e. de 0 a 10.

Posteriormente, y a la vista de la valoración global, conviene estudiar las causas del logro o las causas de la no consecución.

Es conveniente llevar un registro de asistencia en cada reunión para valorar el proyecto, así como un archivo de los distintos objetivos y estrategias con los que se trabaja con el fin de ponerlos a disposición de los profesores en años sucesivos.

#### **4.- La actuación del profesor y de los “padres nucleares”.**

Tanto el profesor como los padres nucleares deben tomar conciencia de que su misión no consiste en dar conferencias, dar consejos o resolver conflictos.

La misión del profesor consiste en dinamizar al grupo en una dirección determinada: estimular y facilitar la participación, ayudar a descubrir problemas y soluciones, asumir unos objetivos y comprometerse con unas estrategias.

Los padres nucleares tampoco deben asumir un liderazgo más allá de la ayuda necesaria para lograr que la mayor parte de los miembros del grupo participen de forma constructiva. Su actuación ha de regirse por el principio: “tanta intervención cuanta sea necesaria; tan poca cuanta sea posible”. A partir del momento en que un grupo adquiere dinamismo propio, su aportación se ha de ir reduciendo al acompañamiento y ayuda al profesor en la preparación y evaluación de las sesiones.

Una sesión con los padres en el aula tiene tres momentos: la preparación, la conducción de la sesión y la evaluación de la sesión.

##### ***La preparación:***

a).- Es conveniente que esta preparación se lleve a cabo junto con los padres nucleares y con el resto de compañeros. Una buena preparación proporciona seguridad en sí mismo al profesor que ha de dirigir la sesión y le dará autoridad en la conducción del grupo.

b).- El conductor del grupo debe tener muy claras cuáles son las metas que se propone alcanzar en cada sesión. No se puede ir “a lo que salga”. No debemos olvidar que queremos conducir a los padres por descubrimiento hacia una mejora de las actitudes educativas. Preguntarse, pues, hasta dónde queremos llegar en cada reunión.

c).- Como ya se ha señalado, deben estar previstos los contenidos de la reunión (objetivos, acuerdos de compromiso de padres y de profesores). Esta previsión, sin embargo, no debe crear un ambiente de rigidez o de tarea escolar hasta el punto de no tolerar el salirse en ningún momento del guión previsto. Un buen dinamizador tiene la sabiduría suficiente como para distinguir cuándo una aportación no prevista proporciona algo al grupo y cuándo no, y tiene la habilidad suficiente como reconducirlo al camino sin producir rechazos o descalificaciones.

d).- Conviene tener previstas las posibles situaciones disfuncionales que se pueden presentar en una reunión de este tipo. En un grupo puede haber participantes que adoptan individualmente posturas no favorables a la dinámica

del grupo: el autosuficiente, el tímido, el que “pasa”, el “conferenciante”, el que “va a lo suyo”, el que trata de proyectar conflictos... Es siempre conveniente tener previstos mecanismos de reacción no conflictiva.

e).- Las reuniones deben ajustarse a un tiempo limitado e informar de ello a los participantes, pues si se prolongan indefinidamente, en las siguientes convocatorias siempre habrá personas que evitarán la asistencia. Por ello es importante que el profesor tenga prevista la distribución de los tiempos para cada parte de la sesión.

f).- Es necesario tener preparada el aula donde se va a celebrar la reunión. Es aconsejable disponer los asientos en círculo. No es conveniente que dicha aula disponga de elementos que induzcan a desviar la atención de los padres. Aprovechar, por ejemplo, para exponer determinados trabajos de los hijos en el aula donde se van a reunir los padres, crea un clima desfavorable para la interacción en torno a los problemas que nos planteamos.

### ***La conducción de la sesión:***

Es conveniente que, desde el principio, los padres sepan claramente qué se espera de ellos en relación con el proyecto que se pretende desarrollar a lo largo del curso. Sería, pues, pertinente ponerles a disposición el cuadro de “qué es y qué no es” este proyecto de integración, con todas las explicaciones que sean precisas.

Debemos asegurarnos de que, cada tarea que se inicia (ponderación de objetivos, discusión en pequeños grupos, etc.) es claramente comprendida por todos. Sucede con frecuencia que, cuando se ofrece trabajar en pequeños grupos, pocos han entendido la labor a realizar, pero confían que la hayan entendido el resto de los participantes y se clarifique al acudir a los grupos. Lógicamente, así se pierde mucho tiempo y eficacia.

Una sesión tiene tres partes: Análisis de situación, búsqueda de soluciones y acuerdo de compromisos.

#### *Análisis de situación:*

Se trata de determinar qué objetivos nos parecen los más relevantes o necesarios (1ª reunión) o cuáles son las conductas que observamos en los educandos y que merecen más nuestra atención (2ª y 3ª reunión). Deben quedar muy claros cuáles son los objetivos que queremos conseguir o cuál es el problema que queremos abordar desde una perspectiva educativa. Se debe constatar que todos los participantes entienden los términos de los objetivos o del problema de la misma manera.

En grupos ya más rodados en este modelo de participación, en vez de partir de un elenco de objetivos, se puede partir de la consideración de un caso. El caso debe ser real, o al menos verosímil, pero despojado de todos aquellos datos que le pudieran hacer identificable. El caso debe presentar una situación en la que se puedan proyectar la gran mayoría de los participantes (ni tan ejemplar que parezca utópico, ni tan patológico que resulte inasumible). Lo importante de este método es enseñar a los padres a analizar distintas situaciones.

#### *Búsqueda de soluciones posibles.*

Conviene anotar en la pizarra las distintas propuestas que se vayan aportando. Seleccionar las propuestas más relacionadas con el problema y de éstas, las más viables y concretas.

#### *Acuerdo de compromisos.*

Es imprescindible que se haga hincapié en el término “compromiso”, que sean los profesores quienes se adelanten a afirmar tal compromiso con las padres, pero que los padres se obliguen también a responder del mismo.

Tales compromisos se deben caracterizar por su concreción (conductas observables) y por su temporalidad (nos daremos cuenta mutua al cabo de...).

***La evaluación de la sesión.***

Si queremos sacar partido a este tipo de reuniones y mejorarlas, es imprescindible que, después de cada sesión, el profesor que las conduce, junto con los compañeros (si le acompañan) y los padres nucleares hagan una reflexión valorativa de la sesión.

*Evaluación acerca de los participantes:*

Número de participantes..... Número de alumnos representados.....

¿Estaban suficientemente motivados?

¿Tenían suficientemente estudiado el tema?

¿Ha sido abundante la participación?

¿Ha sido creativa la participación?

*Evaluación acerca de la actuación del animador.*

¿Ha mostrado seguridad?

¿Se ha percibido que tenía claros los objetivos a conseguir en la reunión?

¿Ha logrado sus objetivos?

¿Ha facilitado la participación de la mayoría?

¿Ha sabido: evitar rechazos, evitar inhibiciones, evitar monopolios, evitar corrillos improductivos o diálogos cruzados?

¿Ha hecho síntesis aclaratorias parciales y finales?

*Evaluación de los contenidos:*

La información que se ha suministrado a los padres ¿les ha resultado relevante y comprensible?.

¿Han aportado los padres información suplementaria considerada de interés por la mayoría?




- 1.- ¿Cree que los objetivos están formulados en términos de conductas suficientemente observables o son excesivamente genéricos?
- 2.- ¿Se corresponden los objetivos con ese espacio formativo de actuación mutua o invaden ámbitos que corresponden en exclusiva a profesionales o a familia?
- 3.- ¿Hay correspondencia entre los objetivos y las estrategias-compromisos de padres y de profesores?
- 4.- Dichas estrategias ¿se corresponden con el ámbito en que se deben desarrollar (familia-escuela)?
- 5.- Las estrategias-compromisos ¿son suficientemente concretas y expresadas en términos comprensibles por todos?.
- 6.- Los objetivos propuestos ¿son coherentes con el proyecto educativo y curricular del centro, y son coherentes con los ciclos (o cursos) anteriores y posteriores?
- 7.- Los objetivos y las estrategias ¿son progresivos de un ciclo (o curso) a otro?
- 8.- ¿Los objetivos y las estrategias están adaptados a la edad evolutiva de los alumnos?

## PROPUESTA DE TRABAJO

### ANIMACIÓN DE UNA SESIÓN PILOTO

Vamos a situarnos en el supuesto de la primera sesión o encuentro con los padres del aula de un curso de 2º ciclo de Educación Primaria. Los participantes tratarán de situarse en el papel de los padres de dicho grupo. Un profesor o profesora dirigirá la sesión como si se tratara de la primera reunión de los padres de su aula.

El orden de la reunión será el siguiente:

1.- Presentación a los padres de la nueva forma de actuar a lo largo del curso. Se les puede entregar el cuadro en el que se indica qué debe ser y qué no debe ser esta dinámica de participación. (No más de 15 minutos)

2.- Presentación de los objetivos propuestos y explicación acerca de la forma de operar con ellos. Ponderación individual. (Máximo, 10 minutos)

3.- discusión en pequeños grupos y propuesta de los objetivos más destacados en cada grupo. (Máximo, 30 minutos)

4.- Puesta en común y propuesta de compromisos de los profesores y de los padres (Máximo, 35 minutos)

### 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PROPUESTA DE OBJETIVOS

*En el presente curso queremos adoptar como objetivos de la formación humana de sus hijos aquellos que a ustedes les parezcan más importantes o más urgentes. A continuación se le presentan diez posibles objetivos. Califique del 1 al 10 cada uno de estos objetivos estableciendo una jerarquía de mayor a menor importancia (al más importante para usted, ponga un 10; al menos importante, ponga un 1. (Quizás usted puede encontrar todos muy importantes, pero trate de establecer un orden de importancia. Poner una puntuación baja, no quiere decir que usted le da poco importancia, sino que le da menos importancia que a otros).*

OBJETIVOS	PUNT.
1.- Desearía que mi hijo/a aprendiera a utilizar la lectura como fuente de placer y de información, así como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico personal	
2.-Desearía que mi hijo/a desarrollara una mayor capacidad de atención y concentración.	
3.-Desearía que en mi hijo/a se despertara un sentimiento de admiración y respeto hacia su entorno par aprender a colaborar en su conservación y mejora.	
4.- Desearía que mi hijo/a aprendiera a establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas, desarrollando actitudes de tolerancia, comprensión, paz y solidaridad.	
5.- Desearía que mi hijo/a tomara conciencia de sus capacidades y de sus limitaciones para ir aceptándose a sí mismo tal como es.	
6.- Desearía que mi hijo/a vaya aprendiendo a actuar con libertad y con responsabilidad y a desenvolverse con autonomía.	
7.- Desearía que mi hijo/a vaya adquiriendo compromisos y trate de llevarlos a cabo.	
8.- Desearía que mi hijo/a desarrollara una actitud crítica ante mensajes publicitarios.	
9.- Desearía que mi hijo/a aprendiera a relacionarse con los demás desde el respeto, la aceptación y la entrega, dentro y fuera del ambiente escolar.	
10.- Desearía que mi hijo/a aprendiera a participar adecuadamente en las actividades de grupo.	

## EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

- 1.- ¿Se ha transmitido con claridad la intención del proyecto?
- 2.- ¿Se ha transmitido con claridad la tarea que había que realizar en cada momento de la sesión?
- 3.- La formulación de los objetivos ¿era la adecuada? ¿resultó comprensible para todos los asistentes?
- 4.- ¿Han quedado claros para todos los correspondientes compromisos de profesores y de padres?
- 5.- ¿Ha mostrado el animador seguridad y dominio de la situación en cada momento de la sesión?
- 6.- ¿Se ha percibido que tenía unos objetivos claros a conseguir a lo largo de la reunión?
- 7.- ¿Creen que los ha conseguido?
- 8.- ¿Ha facilitado la participación de la mayor parte de los asistentes?
- 9.- ¿Ha sabido evitar rechazos, evitar inhibiciones, evitar monopolios, evitar corrillos improductivos o diálogos cruzados?
- 10.- ¿Ha hecho síntesis aclaratorias parciales y finales?
- 11.- ¿Ha habido algún "impasse" especialmente conflictivo? ¿Cómo se ha resuelto?
- 12.- ¿Cuál de estas expresiones refleja mejor la actuación del animador/a?
  - Acepta
  - Sugiere
  - Opina
  - Impone
  - Da lecciones
  - Anima
  - Regula
  - Aclara

## ESTUDIO DE UN CASO

A continuación se propone un caso como método alternativo para grupos que ya han adquirido experiencia en la dinámica de participación e integración de las comunidades de aula, y a los que podría resultar monótono utilizar siempre la misma dinámica.

### DADME UN MOTIVO PARA LUCHAR

Después de unas largas vacaciones me he vuelto a encontrar con Loren en el mismo lugar donde lo he visto tantas veces acompañado de la misma clase de gente. No ha cambiado absolutamente nada: el mismo calculado descuido en el vestir –una camiseta que parece formar parte ya de su propia personalidad, una chaqueta raída, descolorida, con las solapas levantadas y llena de imperdibles, el pelo revuelto y, sobre todo, eso que me llamó tanto la atención en él desde el primer día: la mirada lánguida y perdida.

Me saluda con un rictus que quiere ser sonrisa pero que contiene. Sentado en el suelo me alarga la mano perezosamente y me silabea:

-¿Qué tal las vacaciones?

--Bien. Excesivamente largas ¿no? ¿Te veré esta año por el instituto?

-No –me contesta-, Estoy harto de suspender. Creo que todo esto no tiene sentido. Es un mal rollo que no vale para nada.

-No obstante, eso no será un inconveniente para que charlemos algún día con tranquilidad, si te parece.

Loren se ha quedado mirando al suelo, como calculando los riesgos de una respuesta delante de sus amigos. Se encoge de hombros indiferente y, mientras pierde la mirada evasiva en las torres de la catedral, nos despedimos y le dejo entre los cuchicheos y medias sonrisas de sus acompañantes, todos de similar atuendo.

\* \* \*

A Loren lo conocí en mi clase. Tenía 17 años. Casi siempre, a primeras horas de la mañana, llegaba tarde. Venía con un par de folios y un bolígrafo mordisqueado. Nada de libros. Nada de cuadernos. En el aula no molestaba. Se sentaba solo y permanecía ausente durante los sesenta minutos de clase, garabateando sobre el papel o, incluso, sobre la superficie de la mesa. Cuando abríamos diálogo, era casi imposible hacerle participar. Ante las preguntas directas se limitaba a un “yo qué sé” que no era insolencia, sino evasión. En el primer bimestre los suspensos se le pegaron como parásitos y no logró deshacerse de ellos ni en junio, ni en septiembre, ni repitiendo curso.

De forma un tanto calculada, un día le llamé áspidamente la atención con el fin de poder hablar después con él a solas. Se sorprendió al ver que, en vez de ampliar la amonestación, le pedía disculpas por la forma de reprenderle. Así pudimos iniciar nuestra conversación primera:

-Creo –le dije- que mi clase carece de interés para ti.

-Bueno... –me respondió encogiéndose de hombros-. No solamente la suya. Todo es un rollo.

-Entonces me podrías dar alguna idea para hacer la cosa más interesante y que, al mismo tiempo, te sirviera para reflexionar.

-Precisamente lo que no quiero es eso: pensar. Ya he pensado bastante y he llegado a la conclusión de que ustedes lo que quieren es comernos el coco.

-¿Quién es ustedes? –le pregunté.

-Los profesores, los padres, los curas, la sociedad entera –me contestó mientras hacía un gesto indefinido como de amargura y de cansancio-.

-¿Cuál es, entonces, tu postura ante todo eso? ¿Buscas tú tus propios argumentos para contrarrestar los de los otros? ¿Te rebelas contra el mundo de los mayores para encontrar otro camino distinto?

Después de pensárselo bien me miró de reojo y me dijo:

-Va a ser difícil que me entiendas (Me agradó que ahora me tratara de tú...). Yo no puedo caer en la trampa de pensar, porque eso no conduce a nada. Todo es mentira: el dinero, el amor, los estudios, la religión, la moral... Todo es una pura basura.

-¿No eres un poco pesimista, Loren?

-Quizás...

-Pero entonces, tú tendrás que sufrir... Tú, con esa visión no puedes ser muy feliz que digamos.

Loren respiró profundamente, metió los dedos en la maraña de sus cabellos y, después de un silencio en el que se adivinaba una cierta tensión interior, me dijo:

-Sí, quizás no tenga el valor de terminar de una puñetera vez con esta vida.

-¿No exageras? Cuando una persona está triste tiende a buscar consuelo en algo o en alguien. ¿No tienes tú alguien que te comprenda y te aconseje?

-No necesito –me contestó nervioso- Yo tengo mis medios...

-Yo sé que quizás te resultará violento –le dije- explicarme esos medios. Por eso, si quieres, cambiamos de tema y ya hablaremos otro día...

-Tú ya los conoces –me dijo-. Hoy todos hablan de ello, aunque muchos sólo dicen tonterías y hablan sin saber.

-¿Te refieres a la “hierba”?

-Por supuesto. A la “hierba” y a todo lo que caiga a mano.

-Pero yo creo que eso te hace mucho mal y no te resuelve nada.

-Hombre –me contestó-, tanto como resolver... La verdad es que yo lo necesito y no tengo por qué preocuparme de lo que pasará mañana.

-Pero esa postura, Loren, es un tanto cobarde ¿no? Yo diría que eso es huir.

-Dime tú qué otra cosa puedo hacer –me contestó sin mirarme-.

-¿No crees que hay cosas por las que merece la pena vivir, luchar y hasta sufrir?

-Dime tú cuáles, pero que sean auténticas.

\* \* \*

Hemos seguido charlando durante el curso. Lorenzo ha cambiado algo su actitud en mis clases, aunque con altibajos. El lunes es incapaz de soportar el esfuerzo de reflexión. Sin embargo, algunos trabajos me han suponer en él una capacidad por encima de la media del curso.

Con ocasión de una reunión de padres, he hablado con los de Loren, aunque sin contarles cuanto éste me ha confiado en privado. He podido comprobar que está preocupados por él: sus calificaciones, sus amistades, sus prolongadas ausencias de casa, pero, sobre todo, su silencio. Lorenzo apenas habla con sus padres. Come en diez minutos y se retira a su habitación donde se pasa las horas que no está en la calle, rodeado de objetos y “posters” con un denominador común: lo grotesco, lo extravagante, lo esperpéntico.

La madre cree que su hijo sufre. El padre entiende que es una simple actitud de rebeldía: “No me ha salido como los otros ¿sabe usted? La hija es médico, y el mayor es biólogo. Ambos buenos estudiantes. Éste desde pequeño..., siempre ha sido un holgazán y quiere seguir siéndolo. Es difícil la juventud de ahora ¿no cree usted?”

-En estos momentos –le contesto- le debe preocupar más su hijo Loren que la juventud ¿no le parece? De todas las maneras ¿cuáles son los valores que ustedes se han empeñado en inculcar a sus hijos?

Don Francisco, el padre de Loren se pone un tanto nervioso y es la madre la que interviene:

-Bueno, que sean... pues eso... que sean buenos chicos. Que no se metan con nadie, que estudien, que para ellos es. Total, para nosotros no queremos nada...

-Pero ¿no le han inculcado algún ideal, como la ayuda a los demás, el culto al amor limpio y auténtico, los valores religiosos...?

Don Francisco me corta terminante:

-Mire usted, en eso nosotros hemos sido siempre muy respetuosos con la libertad de los hijos. Ningún prejuicio, ninguna idea que pueda condicionarles en el futuro. Que ellos elijan cuando sean capaces de discernir.

-Pues me temo que Loren ya ha elegido. Y me temo que esa elección a ustedes no les gusta nada.

### **Para el estudio del caso:**

*A la hora de analizar este caso, es conveniente empezar por aislar los hechos o los datos que nos parecen más significativos (sin hacer aún juicios de valor, sin establecer casusas-efectos, sin dar soluciones, sin pretender adivinar lo que no se dice en el caso)*

1.- *¿Cuáles cree que son los datos más relevantes?*

-Respecto a Loren,

- Respecto a sus padres,*
- Respecto al profesor.*
- 2.- ¿Pueden tener alguna relación estos hechos o datos entre sí?*
- 3.- ¿Cuál puede ser problema principal de Loren?*
- 4.- ¿Cuáles pueden ser las causas del problema?*
- 5.- ¿Cómo se podría actuar para ayudar a Loren a superar su situación?*
- 6.- En previsión de problemas y de situaciones como las del caso, ¿qué objetivos concretos nos podríamos proponer conseguir con nuestros hijos en el momento actual?*
- 7.- Para ello ¿Qué podríamos hacer los profesores en el colegio? ¿Qué podrían hacer los padres en su familia?*

## ANEXO

**INVENTARIO DE POSIBLES OBJETIVOS<sup>23</sup>**

## PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA EDUCACIÓN INFANTIL

**Dimensión Cognitiva y Motriz:**

- Desearía que mi hijo/a:

- 1.- Aprenda a orientarse en su entorno.
- 2.- Aprenda a pronunciar de forma correcta.
- 3.- Aprenda a estructurar correctamente frases sencillas.
- 4.- Aumente su vocabulario básico.
- 5.- Desarrolle las habilidades motrices propias de su edad.
- 6.- Desarrolle la capacidad de observación y de exploración
- 7.- Aprenda a utilizar con soltura utensilios de uso común.
- 8.- Aprenda a distinguir los objetos o productos peligrosos en su vida ordinaria.
- 9.- Aprenda a establecer relaciones (tamaño, forma, textura, color, cantidad, tiempo, situación en el espacio, parentesco, profesiones, etc.) entre distintos objetos, personas o situaciones.
- 10.- Aprenda a utilizar alternativas de juego y de entretenimiento distintas a la T.V.
- 11.- Desarrolle la capacidad de atención.

**Dimensión Afectiva:**

-Desearía que mi hijo/a:

- 1.- Aprenda a simular el "no" cuando éste sea necesario.
- 2.- Supere miedos e inhibiciones ante situaciones nuevas.
- 3.- Supere dependencias innecesarias de los adultos para descubrir lo que es capaz de hacer por sí mismo/a.
- 4.-Aprenda a regular y a controlar sus impulsos de desagrado o de contrariedad.
- 5.- Desarrolle el sentimiento de que es capaz de resolver las tareas que se le plantean en la vida cotidiana, en situaciones de juego, domésticas, o de otro tipo.
- 6.- Aprenda a percibir la influencia de sus conductas en los demás.
- 7.- Aprenda a identificar y a manifestar sus propios sentimientos y emociones.
- 8.- Aprenda a no tener miedo a decir la verdad.
- 9.- Desarrolle el sentimiento de compasión ante la desgracia ajena.
- 10.- Aprenda a rezar.

**Dimensión social:**

- Desearía que mi hijo/a:

- 1.- Aprenda a respetar las normas vigentes en los distintos grupos con los que convive.
- 2.- Aprenda a jugar con los demás respetando las reglas de juego.
- 3.- Aprenda a utilizar las formas socialmente establecidas para saludar, despedirse, pedir permiso, pedir perdón, pedir por favor, dar las gracias, etc.
- 4.-Se integre en los distintos grupos de actividad escolar o de juego sin discriminar.
- 5.- Aprenda a negociar sus intereses con los intereses de los demás.
- 6.- Aprenda a compartir el uso de las cosas de su propiedad.
- 7.- Aprenda a asumir encargos o tareas de colaboración con el grupo dentro del ámbito familiar y escolar, y a responder del cumplimiento de los mismos.
- 8.- Asimile el concepto de bondad moral a través de ejemplos y modelos.
- 9.- Aprenda a respetar los bienes de uso común.
- 10.- Vaya desarrollando el sentimiento de pertenencia a la comunidad parroquial.

**Dimensión de la libertad:**

- Desearía que mi hijo/a:

---

<sup>23</sup>.- El inventario que se adjunta procede de las aportaciones que han ido haciendo distintos centros en la puesta en marcha de proyectos de integración de padres. Aunque no todos reúnen las condiciones de concreción que serían deseables, se han consignado por la capacidad que tienen de dar pautas sobre las cuales hacer formulaciones más personales en nuestras programaciones.

- 1.- Aprenda a desenvolverse por sí mismo/a en hábitos de higiene personal, al vestirse, al comer, etc.
- 2.- Colabore en tareas domésticas y escolares, realizando encargos sencillos.
- 3.- Aprenda a realizar pequeños recados fuera de casa o del aula.
- 4.- Aprenda a elegir de entre diversas alternativas presentadas y mantenga constancia en lo elegido.
- 5.- Desarrolle hábitos de orden en su espacio y objetos personales.
- 6.- Aprenda a no guiarse por caprichos.
- 7.- Aprenda a demorar el logro de lo que le apetece.
- 8.- Desarrolle el gusto por entretenimientos alternativos a la T.V.
- 9.- Vaya desarrollando el hábito de preguntarse el porqué de las cosas, los hechos, las conductas, etc.
- 10.- Vaya adquiriendo experiencias gratificantes fuera del marco familiar y escolar (con otros familiares, amigos, etc.).

## PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

### **Dimensión cognitiva:**

- Desearía que mi hijo/a:

- 1.- Aprenda a organizar mejor su tiempo de trabajo.
- 2.- Desarrolle el hábito del orden, la limpieza y la claridad en la presentación de sus trabajos.
- 3.- Desarrolle una mayor capacidad de atención.
- 4.- Aprenda a pensar antes de obrar.
- 5.- Desarrolle el sentido de la curiosidad preguntándose siempre el porqué de las cosas, fenómenos, hechos o conductas..
- 6.- Desarrolle afición y hábito de lectura.
- 7.- Desarrolle el hábito de la constancia en las tareas que emprende.
- 8.- Aprenda a valorar él mismo cuándo su trabajo está bien o mal hecho.
- 9.- Aprenda a organizar mejor sus actividades de tiempo libre.
- 10.- Incremente su vocabulario y su capacidad de comunicación.

### **Dimensión Afectiva:**

- Desearía que mi hijo/a:

- 1.- Actúe con autonomía en su cuidado e higiene personal.
- 2.- No se sienta afectado/a en su autoestima al descubrir sus limitaciones escolares.
- 3.- Desarrolle un mayor nivel de tolerancia a las frustraciones procedentes de la crítica o de la corrección.
- 4.- Desarrolle un mayor nivel de tolerancia a las frustraciones cuando no consigue lo que se propone o desea de los adultos.
- 5.- Aprenda a obedecer a sus padres y educadores.
- 6.- Supere los miedos y las inhibiciones procedentes de su imaginación (oscuridad, seres fantásticos, soledad, etc.)
- 7.- Supere el miedo a defraudar a las expectativas puestas en él.
- 8.- No desarrolle dependencias innecesarias en el cumplimiento de sus deberes escolares.
- 9.- Supere los sentimientos de vergüenza y de miedo al fracaso.
- 10.- Desarrolle el hábito de la oración.

### **Dimensión Social:**

- Desearía que mi hijo/a:

- 1.- Vaya adquiriendo un mayor espíritu de cooperación con los demás.
- 2.- Aprenda acatar las normas y reglas sociales de los grupos con los que interactúa.
- 3.- Aprenda a coordinar su acción con las de sus compañeros
- 4.- Aprenda a ver las cosas desde la perspectiva de los demás, tratando de ponerse en su lugar.
- 5.- Aprenda a encontrar sentido a las normas que tiene que obedecer.
- 6.- Aprenda a reconocer el esfuerzo y el mérito de sus compañeros.
- 7.- Aprenda a negociar sus intereses con los intereses de los demás.
- 8.- Aprenda a resolver los conflictos de convivencia por medio del diálogo y sin recurrir a la fuerza.

- 9.- Aprenda a colaborar y a admitir la colaboración de los compañeros "diferentes".
- 10.- Vaya desarrollando el sentimiento de compasión, aprendiendo a renunciar a lo que le apetece a favor del necesitado.

#### **Dimensión de la Libertad:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- Sea capaz de seleccionar los programas que puede ver en la T.V.y limitar a dichos programas el tiempo que dedica a la misma.
  - 2.- Se vaya responsabilizando de alguna de las tareas propias de la casa o del aula.
  - 3.- Sea capaz de responder a los compromisos adquiridos.
  - 4.- Sea más constante en el trabajo.
  - 5.- Comience a dictarse su propia disciplina y a controlarse (formular propósitos).
  - 6.-Aprenda a prever las consecuencias de sus actos.
  - 7.-Aprenda a entender que los demás también pueden tener derecho a lo que él o ella apetece y a actuar en consecuencia.
  - 8.- Aprenda a no recurrir a los demás para disculpar sus errores o sus incumplimientos.
  - 9.- Aprenda a poner en tela de juicio las ofertas o modelos que se le ofrecen en la publicidad.
  - 10.- Aprenda a identificarse con las normas morales y religiosas que va aprendiendo.

### **PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **Dimensión Cognitiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- Adquiera el hábito de estudio y de trabajo diario
  - 2.- Sea capaz de organizar su tarea con iniciativa propia y con responsabilidad.
  - 3.- Aprenda a relacionar lo que va aprendiendo con hechos y situaciones de la vida práctica.
  - 4.- Desarrolle el hábito de la lectura.
  - 5.-Desarrolle una mayor capacidad de atención y de concentración.
  - 6.- Se esfuerce por expresar adecuadamente su pensamiento y hacerse entender .
  - 7.-Desarrolle el sentido de la curiosidad cultural y científica (gusto por explorar lo desconocido)
  - 8.- Aprenda a buscar explicaciones de causa-efecto ante los hechos, conductas, etc.
  - 9.- Aprenda a evaluar cuándo su trabajo está bien o está mal o a localizar los aciertos y los errores.
  - 10.-Aprenda a pensar antes de hacer las cosas.

#### **Dimensión Afectiva:**

- Desearía que mi hijo/a
- 1.- Aprenda a no mentir para no evadirse de las responsabilidades.
  - 2.- Desarrolle un alto nivel de resistencia a la frustración del fracaso escolar o del fracaso competitivo.
  - 3.- Utilice los bienes de consumo más en función de necesidades que de capricho o deseo.
  - 4.- No desarrolle dependencias innecesarias de protección de los adultos.
  - 5.- Sea capaz de ir descubriendo y calibrando sus fuerzas, sus capacidades y sus limitaciones sin que ello afecte a su autoestima.
  - 6.- Acepte la imagen de su propio cuerpo.
  - 7.- Desarrolle un equilibrado sentido del pudor y de la intimidad.
  - 8.- Adquiera modelos adecuados de identificación (modelos a imitar).
  - 9.- Adquiera una visión positiva del amor y de la sexualidad.
  - 10.- Aprenda a comunicarse de forma habitual con Dios.

#### **Dimensión Social:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- No se deje influir demasiado por las normas de la pandilla.
  - 2.- Sea capaz de subordinar sus propios intereses a los del grupo..
  - 3.- Sea capaz de situarse en el punto de vista de los demás.
  - 4.- Aprenda a respetar las normas de convivencia en los distintos grupos familiar, escolar, etc.
  - 5.- Aprenda a respetar los bienes de uso común.

- 6.-Desarrolle una actitud de tolerancia respetando las diferencias de sexo, raza, condición económica, capacidades, etc.
- 7.- Desarrolle estrategias o habilidades sociales de relación con sus iguales y con los adultos.
- 8.- Desarrolle el sentido de la justicia.
- 9.- Aprenda a renunciar a lo que le apetece en favor de los demás más necesitados.
- 10.- Vaya tomando conciencia de su pertenencia a la comunidad parroquial.

#### **Dimensión de la Libertad:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Aprenda a rectificar sus propios errores.
  - 2.- Aprenda a prever las consecuencias de su conducta.
  - 3.- Aprenda a regular y a controlar sus propios impulsos.
  - 4.- Adquiera el hábito de hacer juicios críticos acerca de las conductas y hechos que presentan en programas de TV
  - 5.- Se responsabilice de áreas comunes de convivencia familiar o escolar.
  - 6.- Sea capaz de programar al menos parte del tiempo de libre disposición.
  - 7.- Adquiera el hábito de la constancia en las tareas que inicia por libre elección.
  - 8.- Aprenda a descubrir dónde está lo bueno o lo malo de lo que las normas o los adultos le mandan o le prohíben.
  - 9.- Aprenda a resolver los problemas y situaciones ordinarias sin necesidad de intervención de los adultos.
  - 10.- Supere inhibiciones y cohibiciones por miedo al ridículo ante los demás.

### **PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **Dimensión Cognitiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Desarrolle hábitos de estudio.
  - 2.-Organice bien su tiempo libre, controlando el que dedica a la T.V. y los videojuegos.
  - 3.- Desarrolle la capacidad de atención, concentración y memoria lógica.
  - 4.-Desarrollen la capacidad de expresarse con fluidez, corrección y precisión.
  - 5.-Desarrolle el hábito de la lectura.
  - 6.- Desarrolle la curiosidad científica y el ansia de saber.
  - 7.- Aprenda a establecer relaciones de causa efecto y a sacar conclusiones de las informaciones.
  - 8.- Aprenda a aplicar los conocimientos adquiridos a las situaciones de la vida cotidiana y próxima.
  - 9.- Desarrolle el sentido de la constancia y de la responsabilidad al hacer sus deberes.
  - 10.- Desarrolle ideales de contenido ético-religioso vinculados a la dedicación a los demás.

#### **Dimensión Afectiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Aprenda a descubrir sus capacidades para superar sus limitaciones.
  - 2.- Desarrolle un alto nivel de resistencia a la frustración procedente del fracaso en las tareas escolares.
  - 3.- Desarrolle más confianza en sí mismo para arrostrar él sólo la responsabilidad de un trabajo.
  - 4.- Supere el temor a lo desconocido y sea más decidido/a.
  - 5.- Sea capaz de regular y de controlar sus momentos de irritabilidad.
  - 6.- Sea capaz de comunicarse con sus padres y profesores cuando las cosas no marchan bien.
  - 7.-Que el interés que muestra por el cuerpo no le produzca ansiedades y obsesiones.
  - 8.- Interiorice una visión realista, equilibrada y positiva del amor y de la sexualidad.
  - 9.- Interiorice una visión religiosa más vinculada al amor que al temor, a lo positivo que a lo prohibitivo.
  - 10.- Que encuentre, a través de la lectura, modelos de identificación o de imitación relacionados con valores positivos.

**Dimensión Social:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- Aprenda a mantener sus convicciones ante influencias del grupo o pandilla.
- 2.- Desarrolle el sentido del compañerismo con actitudes cooperativas.
- 3.- Sea respetuoso con los compañeros "diferentes".
- 4.- Sea respetuoso con las normas de convivencia y asuma las formas básicas de cortesía.
- 5.- Desarrolle el valor de la lealtad en el trato con sus compañeros.
- 6.- Desarrolle sentido crítico ante los arquetipos sociales mostrados en los medios de comunicación.
- 7.- Sea capaz de mostrar sensibilidad y de compartir los sentimientos de los demás.
- 8.- Sea capaz de interesarse por acontecimientos y personas de fuera de su ambiente.
- 9.- Sea capaz de vencer el egoísmo y de prescindir de lo que le apetece en favor de quien lo necesite más.
- 10.- Sea capaz de situarse y asumir la perspectiva de los demás.

**Dimensión de la Libertad:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- Sea capaz de asumir responsablemente los compromisos adquiridos reconociendo y aceptando sus errores.
- 2.- Sea capaz de pensar y anticipar las consecuencias de lo que hace.
- 3.- Sea capaz de reconocer su culpa cuando obra mal sin echarla culpa a los demás ni excusarse.
- 4.- Ser capaz de programar su horario de tiempo disponible, conjugando el tiempo de estudio, tiempo familiar, tiempo lúdico y tiempo de relación extrafamiliar.
- 5.- Desarrolle el hábito de la constancia en las labores que emprende.
- 6.- Desarrolle mentalidad crítica ante normas, hechos y situaciones de la vida ordinaria.
- 7.- Aprenda a adquirir compromisos y a mantenerlos.
- 8.- Aprenda a resolver por sí mismo/a los problemas o situaciones de la vida ordinaria.
- 9.- Aprenda a cuidar de sus pertenencias y espacios personales.
- 10.- Aprenda a diferenciar cuáles son las influencias positivas y cuáles las negativas de su entorno de amistades.

**PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA EL PRIMER CICLO DE ESO****Dimensión Cognitiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- Elabore y siga regularmente un horario diario de estudio y de atención a los deberes escolares.
- 2.- Desarrolle la curiosidad científica y el deseo de saber.
- 3.- Desarrolle una mayor capacidad de concentración y atención aprendiendo a dominar su imaginación.
- 4.- Adquiera mayor facilidad de expresión.
- 5.- Aprenda a aplicar la reflexión al conocimiento de sí mismo.
- 6.- Desarrolle la afición por la lectura.
- 7.- Aprenda a establecer relaciones entre hechos, entre conocimientos y entre éstos y la realidad que le circunda.
- 8.- Cultive aficiones al margen de los materias escolares que contribuyan a su formación.
- 9.- Sea capaz de cotejar con la realidad tanto las afirmaciones propias como las de otros.
- 10.- Se interese por conocer más conscientemente el contenido de sus creencias religiosas.

**Dimensión Afectiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
- 1.- Supere miedos no justificados e inquietudes por lo desconocido.
- 2.- Sea capaz de encontrar pautas para superar los posibles conflictos entre los impulsos sexuales y las normas.
- 3.- Sea capaz de regular y controlar sus emociones sin perder espontaneidad ni generar ansiedades.
- 4.- Sea capaz de aceptar la realidad de su propio cuerpo.
- 5.- Interiorice una visión positiva del amor y de la sexualidad.
- 6.- Sea capaz de generar recursos para superar el desaliento ante los fracasos.

- 7.- Sea capaz de percibir con claridad cuáles son sus capacidades como punto de apoyo para superar sus limitaciones.
- 8.- Empiece a perfilar algún ideal como quisiera ser de mayor.
- 9.- Sea capaz de percibir sus rasgos de personalidad en relación a los demás del grupo como medio de adquirir el sentido de la identidad.
- 10.- Sea capaz de cultivar su intimidad religiosa.

#### **Dimensión Social.**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Sea capaz de filtrar críticamente los criterios, opiniones y normas procedentes del grupo de influencia.
  - 2.- Desarrolle la capacidad de escucha a los demás.
  - 3.- Sea capaz de anteponer el éxito colectivo al éxito personal.
  - 4.- Sea capaz de seleccionar las fuentes de consejo fuera del ambiente familiar.
  - 5.- Desarrolle una clara conciencia de los intereses y las necesidades de los demás y desarrolle una disposición cooperativa.
  - 6.- Desarrolle una clara conciencia de la familia como empresa común y comparta situación y labores con el resto de los miembros de la misma.
  - 7.- Desarrolle hábitos de salud relacionados con tabaco, alcohol, etc
  - 8.- Sea capaz de integrar en su grupo e integrarse en grupos de personas diferentes por lugar de origen, raza, nivel económico, clase social, etc.
  - 9.- Ser capaz de interesarse por temas relacionados con la justicia social, la solidaridad entre los pueblos, etc.
  - 10.- Desarrolle sentimiento de pertenencia parroquial y eclesial.

#### **Dimensión de la Libertad:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Sea capaz de asumir responsablemente las consecuencias de sus actos.
  - 2.- Aprenda a sostener conscientemente posturas propias frente a los demás.
  - 3.- Sea capaz de administrar racionalmente una asignación económica periódica.
  - 4.- Sea capaz de administrar el tiempo libre y el tiempo que pasa fuera de casa conjugándolo con el tiempo de trabajo y el tiempo familiar.
  - 5.- Asuma libremente responsabilidades familiares y escolares de las que debe dar cuenta.
  - 6.- Adquiera compromisos con organizaciones de acción social.
  - 7.- Sea capaz de actuar con constancia en las decisiones y en las tareas que emprende.
  - 8.- Sea capaz de responder de los márgenes y espacios de autonomía que se le asignan
  - 9.- Sea capaz de razonar sus acuerdos o desacuerdos con las enseñanzas y las normas que ha recibido hasta ahora.
  - 10.- Sea capaz de ir perfilando un plan de vida acorde con ideales.

#### **PROPUESTA DE OBJETIVOS PARA EL SEGUNDO CICLO DE ESO.**

#### **Dimensión Cognitiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Desarrolle hábitos y técnicas de trabajo intelectual.
  - 2.- Desarrolle hábitos de lectura crítica de medios de comunicación escrita.
  - 3.- Sea capaz de expresarse con corrección y con un lenguaje culto acorde con su edad.
  - 4.- Desarrolle la curiosidad científica y el deseo de aprender.
  - 5.- Descubra talentos extraescolares
  - 6.- Sea capaz de enjuiciar informaciones, hechos o situaciones con criterios independientes.
  - 7.- Sea capaz de participar en proyectos colectivos de aprendizaje.
  - 8.- Sea capaz de definir con realismo sus intereses profesionales.
  - 9.- Sea capaz de desarrollar estrategias personales para resolver problemas utilizando los conocimientos adquiridos.
  - 10.- Sea capaz de profundizar en el conocimiento de hecho religioso cristiano.

#### **Dimensión Afectiva:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Domine sus explosiones de genio o de mal humor sin faltar al respeto a los demás.
  - 2.- Desarrolle un mayor nivel de resistencia al desaliento.

- 3.- Supere los sentimientos exagerados de ridículo y de inseguridad.
- 4.- Supere de los temores a no cumplir con los estándares de imagen en relación con su cuerpo.
- 5.- Supere los estereotipos de marcas, modas y calidad en los bienes de consumo.
- 6.- Adquiera una visión positiva y responsable de la sexualidad y de la relación con el otro sexo.
- 7.- Sea capaz de analizar sus sentimientos y sus operaciones mentales como medio para conocerse mejor.
- 8.- Reconozca y acepte con naturalidad sus defectos y cualidades personales.
- 9.- Desarrolle ideales altruistas que le ayuden a salir de sí mismo.
- 10.- Cultive la intimidad religiosa.

#### **Dimensión Social:**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Desarrolle hábitos de salud relacionados con tabaco, alcohol, etc.
  - 2.- Desarrolle el sentido del compañerismo sin dejarse condicionar.
  - 3.- Muestre interés por los asuntos sociales próximos y distantes.
  - 4.- Desarrolle actitudes de tolerancia y de consideración con las personas "diferentes"
  - 5.- Sea capaz de admitir las restricciones que impone la vida en común: familiar, escolar, grupos, etc.
  - 6.- Sea capaz de sacrificar sus gustos a favor de los ajenos.
  - 7.- Sea capaz de distinguir las influencias positivas de las negativas de los amigos y compañeros.
  - 8.- Manifieste el respeto y consideración a los demás a través de las normas de cortesía o de los denominados buenos modales.
  - 9.- Sea capaz de conjugar sus necesarias relaciones extrafamiliares con las familiares.
  - 10.- Desarrolle una clara conciencia de sus derechos y deberes ciudadanos.

#### **Dimensión de la Libertad.**

- Desearía que mi hijo/a:
  - 1.- Se comprometiera con grupos de carácter altruista.
  - 2.- Asumiera espacios de responsabilidad (encargos, responsabilidades estables...) en la convivencia escolar y familiar.
  - 3.- Desarrolle una mentalidad crítica frente a los medios de comunicación.
  - 4.- Desarrolle una sólida voluntad para no dejarse llevar ni por sus tendencias ni por los demás.
  - 5.- Desarrolle el hábito de la tenacidad para proseguir lo que comienza y conseguir lo que se propone.
  - 6.- Aprenda a manejar responsablemente asignaciones de dinero periódicas.
  - 7.- Haga un uso responsable de los espacios de autonomía que se le asignan.
  - 8.- Aprenda a dar las razones de las convicciones que han de regir su conducta.
  - 9.- Aprenda a ordenar el uso de su libertad en relación y en bien de los demás.
  - 10.- Sea capaz de ir descubriendo ideales capaces de empeñar en ellos su libertad.

## ESTUDIO DE UN CASO

A continuación se propone un caso como método alternativo para grupos que ya han adquirido experiencia en la dinámica de participación e integración de las comunidades de aula, y a los que podría resultar monótono utilizar siempre la misma dinámica.

### DADME UN MOTIVO PARA LUCHAR

Después de unas largas vacaciones me he vuelto a encontrar con Loren en el mismo lugar donde lo he visto tantas veces acompañado de la misma clase de gente. No ha cambiado absolutamente nada: el mismo calculado descuido en el vestir –una camiseta que parece formar parte ya de su propia personalidad, una chaqueta raída, descolorida, con las solapas levantadas y llena de imperdibles, el pelo revuelto y, sobre todo, eso que me llamó tanto la atención en él desde el primer día: la mirada lánguida y perdida.

Me saluda con un rictus que quiere ser sonrisa pero que contiene. Sentado en el suelo me alarga la mano perezosamente y me silabea:

-¿Qué tal las vacaciones?

--Bien. Excesivamente largas ¿no? ¿Te veré esta año por el instituto?

-No –me contesta-, Estoy harto de suspender. Creo que todo esto no tiene sentido. Es un mal rollo que no vale para nada.

-No obstante, eso no será un inconveniente para que charlemos algún día con tranquilidad, si te parece.

Loren se ha quedado mirando al suelo, como calculando los riesgos de una respuesta delante de sus amigos. Se encoge de hombros indiferente y, mientras pierde la mirada evasiva en las torres de la catedral, nos despedimos y le dejo entre los cuchicheos y medias sonrisas de sus acompañantes, todos de similar atuendo.

\* \* \*

A Loren lo conocí en mi clase. Tenía 17 años. Casi siempre, a primeras horas de la mañana, llegaba tarde. Venía con un par de folios y un bolígrafo mordisqueado. Nada de libros. Nada de cuadernos. En el aula no molestaba. Se sentaba solo y permanecía ausente durante los sesenta minutos de clase, garabateando sobre el papel o, incluso, sobre la superficie de la mesa. Cuando abríamos diálogo, era casi imposible hacerle participar. Ante las preguntas directas se limitaba a un “yo qué sé” que no era insolencia, sino evasión. En el primer bimestre los suspensos se le pegaron como parásitos y no logró deshacerse de ellos ni en junio, ni en septiembre, ni repitiendo curso.

De forma un tanto calculada, un día le llamé ásperamente la atención con el fin de poder hablar después con él a solas. Se sorprendió al ver que, en vez de ampliar la amonestación, le pedía disculpas por la forma de reprenderle. Así pudimos iniciar nuestra conversación primera:

-Creo –le dije- que mi clase carece de interés para ti.

-Bueno... –me respondió encogiéndose de hombros- . No solamente la suya. Todo es un rollo.

-Entonces me podrías dar alguna idea para hacer la cosa más interesante y que, al mismo tiempo, te sirviera para reflexionar.

-Precisamente lo que no quiero es eso: pensar. Ya he pensado bastante y he llegado a la conclusión de que ustedes lo que quieren es comernos el coco.

-¿Quién es ustedes? –le pregunté.

-Los profesores, los padres, los curas, la sociedad entera –me contestó mientras hacía un gesto indefinido como de amargura y de cansancio-.

-¿Cuál es, entonces, tu postura ante todo eso? ¿Buscas tú tus propios argumentos para contrarrestar los de los otros? ¿Te rebelas contra el mundo de los mayores para encontrar otro camino distinto?

Después de pensárselo bien me miró de reojo y me dijo:

-Va a ser difícil que me entiendas (Me agradó que ahora me tratara de tú...). Yo no puedo caer en la trampa de pensar, porque eso no conduce a nada. Todo es mentira: el dinero, el amor, los estudios, la religión, la moral... Todo es una pura basura.

-¿No eres un poco pesimista, Loren?

-Quizás...

-Pero entonces, tú tendrás que sufrir... Tú, con esa visión no puedes ser muy feliz que digamos.

Loren respiró profundamente, metió los dedos en la maraña de sus cabellos y, después de un silencio en el que se adivinaba una cierta tensión interior, me dijo:

-Sí, quizás no tenga el valor de terminar de una puñetera vez con esta vida.

-¿No exageras? Cuando una persona está triste tiende a buscar consuelo en algo o en alguien. ¿No tienes tú alguien que te comprenda y te aconseje?

-No necesito –me contestó nervioso- Yo tengo mis medios...

-Yo sé que quizás te resultará violento –le dije- explicarme esos medios. Por eso, si quieres, cambiamos de tema y ya hablaremos otro día...

-Tú ya los conoces –me dijo-. Hoy todos hablan de ello, aunque muchos sólo dicen tonterías y hablan sin saber.

-¿Te refieres a la “hierba”?

-Por supuesto. A la “hierba” y a todo lo que caiga a mano.

-Pero yo creo que eso te hace mucho mal y no te resuelve nada.

-Hombre –me contestó-, tanto como resolver... La verdad es que yo lo necesito y no tengo por qué preocuparme de lo que pasará mañana.

-Pero esa postura, Loren, es un tanto cobarde ¿no? Yo diría que eso es huir.

-Dime tú qué otra cosa puedo hacer –me contestó sin mirarme-.

-¿No crees que hay cosas por las que merece la pena vivir, luchar y hasta sufrir?

-Dime tú cuáles, pero que sean auténticas.

\* \* \*

Hemos seguido charlando durante el curso. Lorenzo ha cambiado algo su actitud en mis clases, aunque con altibajos. El lunes es incapaz de soportar el esfuerzo de reflexión. Sin embargo, algunos trabajos me han suponer en él una capacidad por encima de la media del curso.

Con ocasión de una reunión de padres, he hablado con los de Loren, aunque sin contarles cuanto éste me ha confiado en privado. He podido comprobar que está preocupados por él: sus calificaciones, sus amistades, sus prolongadas ausencias de casa, pero, sobre todo, su silencio. Lorenzo apenas habla con sus padres. Come en diez minutos y se retira a su habitación donde se pasa las horas que no está en la calle, rodeado de objetos y “posters” con un denominador común: lo grotesco, lo extravagante, lo esperpéntico.

La madre cree que su hijo sufre. El padre entiende que es una simple actitud de rebeldía: “No me ha salido como los otros ¿sabe usted? La hija es médico, y el mayor es biólogo. Ambos buenos estudiantes. Éste desde pequeño..., siempre ha sido un holgazán y quiere seguir siéndolo. Es difícil la juventud de ahora ¿no cree usted?”

-En estos momentos –le contesto- le debe preocupar más su hijo Loren que la juventud ¿no le parece? De todas las maneras ¿cuáles son los valores que ustedes se han empeñado en inculcar a sus hijos?

Don Francisco, el padre de Loren se pone un tanto nervioso y es la madre la que interviene:

-Bueno, que sean... pues eso... que sean buenos chicos. Que no se metan con nadie, que estudien, que para ellos es. Total, para nosotros no queremos nada...

-Pero ¿no le han inculcado algún ideal, como la ayuda a los demás, el culto al amor limpio y auténtico, los valores religiosos...?

Don Francisco me corta terminante:

-Mire usted, en eso nosotros hemos sido siempre muy respetuosos con la libertad de los hijos. Ningún prejuicio, ninguna idea que pueda condicionarles en el futuro. Que ellos elijan cuando sean capaces de discernir.

-Pues me temo que Loren ya ha elegido. Y me temo que esa elección a ustedes no les gusta nada.

### **Para el estudio del caso:**

A la hora de analizar este caso, es conveniente empezar por aislar los hechos o los datos que nos parecen más significativos (sin hacer aún juicios de valor, sin establecer causas-efectos, sin dar soluciones, sin pretender adivinar lo que no se dice en el caso)

1.- ¿Cuáles cree que son los datos más relevantes?

-Respecto a Loren,

-Respecto a sus padres,

-Respecto al profesor.

2.- ¿Pueden tener alguna relación estos hechos o datos entre sí?

3.- ¿Cuál puede ser problema principal de Loren?

4.- ¿Cuáles pueden ser las causas del problema?

5.- ¿Cómo se podría actuar para ayudar a Loren a superar su situación?

6.-