

PARTICIPAR EN LA EDUCACIÓN: APORTACIONES PARA UNA ENSEÑANZA DEMOCRÁTICA.

Francisco J. Pozuelos Estrada. Universidad de Huelva. Grupo GAIA (Proyecto IRES)

Entendemos que un *Centro Educativo* (y cada aula individualmente considerada) es algo complejo, en el que confluyen variados sectores sociales y personales, cada uno con sus intereses, necesidades y peculiaridades específicas, todos juntos y en interacción formarían lo que podríamos denominar como *el entramado social* de ese Centro, haciendo que cada uno sea diferente y es por esto que cualquier caso se estudiará en relación con él mismo, y no como "otro más" en el que aplicar una propuesta de participación válida para todos los contextos. No obstante la dimensión particular de cada Centro no quiere decir que esto se traduzca en que cada escuela se presente como una entidad aparte que no tiene lazos ni interacciones con otros colectivos; antes al contrario, a lo que aspiramos es, precisamente, a promover una red de colaboración e intercambios de forma que los contactos con otros posibiliten un enriquecimiento mutuo.

En coherencia con esto somos conscientes de la existencia de algunos referentes y elementos que resultan pertinentes y valiosos de cara a adoptar un cierto estilo de colaboración e implicación sustantiva y práctica, capaz de superar el rutinario discurso formalista y representativo. En realidad, las orientaciones y reflexiones que queremos expresar, constituyen un abanico de aportaciones que, a modo de ejemplo, ilustre y ofrezca posibilidades en las que apoyarse a la hora de tomar decisiones en aquellos casos que se inclinan por un modelo de intención cooperativa.

Desde la normativa oficial que rige en los centro educativos se describe una serie de órganos y funciones de representación y participación que irremediamente, en tanto que entidad administrativa, se debe llevar a término, es la cara burocrática de la cooperación y el trabajo compartido articulado siempre en torno a procedimientos legales que distribuyen racionalmente las tareas y responsabilidades. Sin embargo si nos detenemos en ciertos ejemplos directamente comprometidos en procesos comunitarios observaremos como la implicación de los diversos sectores no se agota en las actividades formales se complementa con otras cuya finalidad radica en la mejora de la enseñanza que se suscita en el Centro y las aulas.

En este sentido, y como aclaración inicial, consideramos que el término 'diálogo' describe y define mejor el proceso interactivo que se produce entre los participantes de una experiencia de compartida que el vocablo 'negociado', el cual evoca más a un intercambio interesado y rival que a una experiencia colaborativa basada en la cooperación y el respeto colectivo. Sólo desde esta acepción reconocemos, en este trabajo, el concepto 'negociación'. Es decir como principio que hace y convierte a todos los participantes en agentes activos de la experiencia.

El trabajo docente en equipo y las decisiones personales. Dos perspectivas complementarias.

Que la verdadera unidad de funcionamiento pedagógico sea el equipo docente es algo aceptado casi por la generalidad de los enseñantes, es más, podemos decir que se ha convertido en una nueva ortodoxia de carácter organizativo. Raro es el documento de carácter pedagógico que no pone de manifiesto esta necesidad y sus ventajas. Entre los argumentos que más se suelen exponer destacaremos los siguientes:

1. La actividad docente planteada a partir del trabajo cooperativo de los enseñantes demuestra un nivel de calidad más alto que el desarrollado de forma aislada e individual. Es

más el trabajar de forma compartida y colegiada se suele presentar como un indicador de calidad educativa.

"Se habla hoy de la aparición del paradigma de la colegialidad, de una forma de entender la escuela asentada en la concepción participada del proyecto educativo, en el desarrollo coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad de una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y de mejorar la calidad de la enseñanza." (Santos, M.Á. 1989: 24).

2. El profesor aislado, pese a su buena voluntad, suele encontrarse con la dificultad que supone enfrentarse a la inercia de funcionamiento de los centros y carece de energía suficiente para modificarla. Cualquier experiencia innovadora llevada a cabo con cierto grado de eficacia suele partir o apoyarse en un planteamiento colegiado y compartido; muchas otras desaparecen, o pierden relevancia, cuando a causa de enfrentamientos y segregaciones el trabajo colaborativo baja de intensidad y, en fin, en otras ocasiones es un argumento suficiente para acometer, o no, cierta dinámica pedagógica.

"El poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados". (Stenhouse, 1987: 223).

3. Se argumenta también que la práctica colaborativa ayuda bastante a reducir la inseguridad que se siente ante las continuas y vertiginosas decisiones que se toman en el desarrollo de la actividad docente que, por otra parte, cada día se presenta de una forma más compleja y exigente.

"El interés por desarrollar culturas de colaboración entre los profesores se basa, en gran medida, en la idea de reducir la incertidumbre del profesorado". (Hargreaves, 1996: 45).

4. El organizar la enseñanza a partir del trabajo compartido conlleva la incorporación de diferentes perspectivas y enfoques, y esto fomenta tanto la profundidad y riqueza como la originalidad y rigor del proceso a seguir.

"El grupo de compañeros es un recurso prometedor para los procesos de influencia intragrupo, pues statu y poder iguales fomentan la discusión a fondo, una libre toma de decisiones y la interiorización de aquella." (Santos, 1989: 89).

5. Una perspectiva colegiada permite que el desarrollo profesional se centre en los problemas y necesidades reales que el grupo tiene, pudiéndose abordar la formación como una actividad compartida en la que sea posible aprender unos de otros a partir de procesos deliberativos y experimentales, con objeto de mejorar la práctica y fundamentarla de forma cada vez más elaborada (Desarrollo Profesional Cooperativo).

"Desde este planteamiento se explicaría el desarrollo profesional como un proceso de construcción de la teoría de la enseñanza por medio de una reflexión crítica y compartida sobre su propia realidad. A partir de este proceso reflexivo podríamos obtener una praxis suficientemente justificada en términos de fundamento teórico y rica en valores deseables." (Pozuelos, 1996:79).

Pero aunque muchas sean las justificaciones y causas por la que se recomienda una práctica compartida, no por ello, se consigue con facilidad ni de forma automática, por una parte, porque choca con la tradición y formación de los enseñantes en general; por otra, porque no siempre se plantea una cultura colaborativa sino más bien lo que Hargreaves llama la "colegialidad artificial", es decir, relaciones de trabajo impuestas con el fin de poner en funcionamiento ideas y prácticas que el profesorado no siente como suyas y que por tanto son resultas a partir de actividades que funcionan a manera de escaparate o maquillaje que simplemente tienen de colaborativo lo formal o externo, esto es, "montajes" dirigidos a tranquilizar a la oficialidad y sus representantes.

Igualmente las prácticas colaborativas a fuerza de presentarse como lo deseable, como "la respuesta correcta", en las relaciones entre profesionales están terminando por

generar una estampa idílica o sueño romántico imposible de alcanzar dada la diversidad de perspectivas que el profesorado muestra en el seno de la escuela y esto a veces en lugar de impulsar la colaboración genera frustración o desilusión al ver que sus propuestas no se corresponden con el modelo cooperativo a alcanzar (ideal que de tanto simplificarlo se parece más a una caricatura bucólico-pedagógico que a la realidad compleja de la cotidianidad educativa). Además en ocasiones el planteamiento colegiado, aplicado con el rigor de las nuevas ortodoxias, está llevando a situaciones no deseables; nos estamos refiriendo a la anulación de lo individual o dimensión personal que toda actividad creativa y comprometida debe tener: a veces se pide un grado de consenso y coordinación tan estricto que todo queda reducido a una homogeneidad que acaba por anular todo vestigio de diversidad o divergencia, con ello y con el objetivo de alcanzar los fines propuestos se eclipsan muchas de las prácticas más originales.

Estas reflexiones no tienen la intención de rechazar la importancia de la colaboración para un buen desarrollo de la práctica educativa, todo lo contrario, lo que persigue es poner de relieve una cultura de la colaboración respetuosa con la realidad y su complejidad y que por tanto:

- -No puede ser sinónimo de homogeneidad y consenso absoluto. Colaborar es poner en común, participar de otras ideas y de expresar las nuestras, pero no la aplicación uniforme de un repertorio por muy compartido que este sea. Colaborar es dimensionar desde la creatividad e idiosincrasia personal el debate colectivo.
- -El fin de la práctica colaborativa es mejorar la enseñanza en base a las necesidades e intereses de los implicados y no una estrategia para poner en funcionamiento ideas de otros, externos al centro, por muy expertos que estos sean.
- -La colaboración precisa de una organización que facilite el trabajo en común (espacio y tiempo determinado) pero acordado y establecido a partir de estrategias en las que los participantes son los protagonistas y los que establecen "las reglas del juego"; es decir, una estructura para la colaboración y no una colaboración de cara a marco preestablecido y ajustado desde "arriba". Además una colaboración bien entendida trasciende a los espacios planificados, se da en todo los momentos y lugares del centro, cuando es necesaria.
- -Debe surgir a partir de una necesidad y no una imposición. Cualquier práctica colaborativa impuesta está llamada al fracaso o la colegialidad artificial, es decir, mero "montaje formal".
- -La cultura de la colaboración es algo que se aprende a lo largo de un proceso, no existe una fórmula o receta para aplicarla en cualquier situación y con ello conseguir un perfecto desarrollo cooperativo. No existe "la cultura colaborativa" existen prácticas que la propician progresivamente. Es algo que se hace y se cuida no una técnica que se aplica; como expone Rodríguez Romero (1996: 90) *"la colegialidad se da cuando profesionales iguales, deciden sobre sus asuntos a través de procedimientos negociados democráticamente y cuando el control del trabajo reside en el grupo"*.
- -La cultura colaborativa no termina en el círculo del centro o del equipo concreto con el que se trabaja cotidianamente. La colaboración debería extenderse a otros ámbitos de manera que los intercambios permitan seguir avanzando hacia el modelo de escuela deseado. Redes que funcionan con la lógica cooperativa y que amplían el sentido del apoyo mutuo hacia colectivos cada vez más extensos. Además la colaboración entendida desde esta perspectiva significa abrirse también a otros sectores de la comunidad pues en definitiva, como expone Carbonell (2001) el docente debería tener un pie en la escuela y otro en la sociedad.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta aquí podemos comprender como el desarrollo de una experiencia educativa representa una tarea profesional que debe dimensionarse desde esta doble realidad: por una parte será una labor colectiva en torno a un conjunto de ideas y decisiones compartidas y, por otra, tendrá que considerarse la

posibilidad, y necesidad, de su adecuación individual, por parte de cada uno de los componentes, a su realidad y forma personal de entender el proceso educativo.

En definitiva, la actividad docente discurre como una experiencia compartida por todo un equipo que determina, en general, las ideas y propuestas que deben orientar y estructurar la práctica y su análisis reflexivo. Pero igualmente se requiere de la interpretación que cada profesor hace de esa tarea común, es entonces cuando emerge la dimensión artística que la enseñanza tiene, cuando todo se ajusta de cara a un alumnado concreto, a un contexto determinado, etc... serán estas decisiones personales las que enriquezcan la práctica con su diversidad, las que permitan el debate, las reflexiones e interacciones desde perspectivas distintas y complementarias, las que, de alguna manera, no conviertan la enseñanza en rutinas compartidas o prácticas, en algún momento, no deseada por alguien del equipo.

La participación del alumnado. El protagonismo compartido

Una unidad didáctica, una intervención concreta de enseñanza / aprendizaje, no puede quedarse en un proceso que implique, de forma directa, exclusivamente al profesorado, antes al contrario, plantear la práctica escolar a partir del sentido compartido que estamos exponiendo representa involucrar de forma significativa a todos los implicados de manera que el resultado sea una experiencia dialogada entre todos los que van a participar en ella.

Con esto no estamos defendiendo una propuesta que tenga como única referencia al alumnado y sus motivaciones e intereses momentáneos e inmediatos, o que intervenir en el diseño de una estrategia didáctica sea algo que se dé de forma natural por el mero hecho de estar en un aula. Al contrario, pensamos que:

1. Los intereses no pueden confundirse con cualquier sugerencia o inclinación que se manifieste espontáneamente, tiene mucho más que ver con un estudio sosegado y reflexivo en torno a las necesidades y posibilidades reales de aprendizaje, de manera que:

"se hagan compatibles aquellos contenidos que son indispensables para proseguir hacia mayores niveles de profundización en el conocimiento con una atención a la significatividad, relevancia e interés de las tareas escolares desde la perspectiva del estudiantado". (Torres, 1996: 42).

2. Continuando con el tema de los intereses es preciso poner de manifiesto que, por múltiples razones, en la actualidad estos se encuentran excesivamente influidos por los medios de comunicación (fundamentalmente televisión y publicidad, más o menos encubierta) o se ven limitados por experiencias y entornos poco motivadores; es por ello que una de las tareas más importantes de los docentes tendrá que ver con plantear y poner de manifiesto aspectos que, de otra forma, pasarían desapercibidos o no serían tratados en su justa medida e importancia. En este sentido, como expone Guarro (2001: 25), se trataría de "favorecer el estudio de temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que por lo general son ignorados por los medios de comunicación".

3. En este sentido aunque es cierto que un proceso de aprendizaje para que tenga potencialidad y relevancia deberá ser sentido por aquellos que lo van a desarrollar, esto no significa que obligatoriamente tenga que ser planteado por el alumnado. Existen casos y circunstancias que aconsejan que sea el profesorado el que tome la iniciativa y planteen propuestas que una vez estudiadas y debatidas en el aula se plasmen en proyectos concretos.

4. Aún teniendo en consideración lo anterior lo cierto es que resulta imprescindible cortar con la dinámica pasiva del alumnado y la transmisión simple de contenidos o consignas por parte del adulto, se precisa de un entramado social dentro de la clase en la que las interacciones entre todos los participantes sean fluidas y enriquecedoras de manera que los estudiantes participen conscientemente en abundantes experiencias y deliberaciones que le insten a poner en juego sus distintas capacidades. El aula, la clase, se convierte, de este modo, en un entorno formativo donde el apoyo y la colaboración

favorecen la reconstrucción cultural. Así los debates, conclusiones parciales, exposiciones, recapitulaciones, tramas en evolución, etc. *"contribuyen a convertir el aula en un espacio de comprensión y conocimiento compartido"* (Ramos García, 1999:57)

5. Centrar y plantear una secuencia de aprendizaje, como ya hemos expuesto arriba, es algo que debe involucrar activamente al alumnado, aunque por la complejidad misma de esto debe entenderse más como una capacidad a desarrollar que como un punto del que partir siempre. Afirman García y García (1989) con respecto a este asunto que en muchos casos será el profesor el que centre y formule la propuesta de forma adecuada con el fin de garantizar la conveniencia del proceso mismo.

En definitiva, de lo que estamos hablando es de incitar al alumnado a participar en la planificación de la acción de forma que pueda asumir el sentido general del proyecto que se va a desarrollar. No se trata por tanto de que ellos elijan lo que quieren aprender pero sí que puedan participar y tomar decisiones en la discusión del plan de trabajo. Como podemos leer en Manning et al (2000) la intención radica en que el alumnado se comprometa junto al docente en la planificación del estudio a desarrollar. No obstante potenciar el protagonismo de los estudiantes no implica una simetría profesorado-alumnado pues aunque sea importante y valioso admitir el punto de vista de los escolares no se puede olvidar que es el enseñante el que tiene, en última instancia, el mayor poder (Salgueiro, 1997) pues en educación se parte de una posición de desigualdad en tanto que es el profesor el que está legitimado por su conocimiento y preparación profesional para tomar decisiones curriculares. En atención a esto se puede hablar de situaciones y espacios de entendimiento con el alumnado, con lo que esto tiene de positivo para la educación pero sin olvidar que es el profesorado con su intervención sustantiva el que determina el valor cultural y formativo de la experiencia a desarrollar evitando con ello la superficialidad, el conocimiento episódico y el activismo como estrategia:

"sugerir que sean los propios alumnos los que propongan temas de debate, con ser una buena idea, se presta al fraude por parte del profesor, a la trivialidad y a la reiteración, ya que con frecuencia hay un abanico pobre de temas de interés y suelen repetirse de un grupo a otro, incluso en asignaturas diferentes, lo que todos aceptarán de buen grado, los alumnos porque lo prefieren a los aburridos temas tradicionales y los profesores porque, al estar bien informados de estos temas, apenas tienen que prepararse" (Yus, 1996:147)

Como vemos involucrarse en una experiencia educativa dialogada significa atender a dos dimensiones de forma equilibrada. Aquella que realiza el profesorado en orden a su proyecto educativo. Y otra que se efectúa en el aula con la participación del alumnado de manera que pueda intervenir y comprender el proceso que se va a seguir.

Y como advierte Torres (1994), a veces se corre el peligro de que el proceso esté tan en las manos del profesorado que al final sea este el único que verdaderamente aprenda y perfeccione las destrezas relacionadas con la unidad didáctica puesto que han sido los enseñantes los que, por exigencia de la planificación, han desarrollado la estrategia completa mientras que los alumnos se han limitado a seguir una serie de indicaciones; es por ello que se recomienda que una vez que se compruebe que una experiencia tiene posibilidades para provocar procesos valiosos de enseñanza y aprendizaje, se empiece desde cero en el aula. Volver a empezar pero con la participación activa y decisiva de los alumnos y alumnas.

"El currículum es más eficaz cuando se unen los docentes, con sus experiencias, intereses y conocimientos, y los alumnos con sus experiencias, intereses y conocimientos." (Short et al, 1999:17)

Con esto nos estaríamos acercando al concepto de "currículum negociado" donde los alumnos son invitados por los enseñantes a una reflexión compartida sobre lo que ya se sabe a cerca del tema, a exponer sus intereses y sugerencias en relación a qué desean conocer, a plantear propuestas para saber más cosas, a implicarse en la organización y corresponsabilidad de las decisiones y reparto de tareas, a participar en la evaluación y

reflexión sobre lo aprendido en comparación con los propósitos iniciales (Pozuelos, 1991). Pero eso sí entendido este proceso como una dinámica resuelta con la intención de promover el encuentro solidario y el incremento del sentido de responsabilidad y conciencia y nunca, como recuerda Goodman (2001) planteado como una estrategia neoconservadora que prepare a los estudiantes para sacar provecho en las relaciones que la actividad social genera.

Este planteamiento negociado, consensuado o dialogado como también es llamado, permite una mayor adecuación de los conocimientos y contenidos escolares a las necesidades, capacidades e intereses reales de los alumnos y alumnas; por otra parte la participación que este proceso propicia sirve de motivación en tanto que convierte al alumnado en coprotagonista de su aprendizaje; igualmente transforma el ambiente escolar en un espacio compartido donde es posible aprender en una atmósfera de libertad y aceptación. Por lo general un clima de seguridad y participación facilita el trabajo en clase de manera que, sin alboroto ni disciplina coercitiva, se puede hablar con naturalidad sobre el contenido de aprendizaje sin perder excesivo tiempo en problemas rutinarios (diferentes investigaciones, y la propia constatación empírica, demuestran que la mayor cantidad de energía de un centro se va en resolver problemas de convivencia). Para conseguir esto resulta interesante promover una dinámica de interacciones que estimule la autorregulación y se reparta en clase, con la participación de todos, tareas y responsabilidades. Esta *gestión compartida de la clase* suscita la cooperación y el respeto, a la vez que facilita intervenir en las decisiones que se precisan para el desarrollo normal de la vida en el aula. El clima de seguridad que describimos se apoya en una *comunicación fluida y libre de tensiones destructivas*, basado en la mutua aceptación, se reducen así los temores a expresar la opinión aunque sea divergente: sin seguridad es imposible educar en la tolerancia y la autonomía. Como afirma Barrón (1997:187):

“una dinámica de comunicación, seguridad y participación alimenta la confianza del alumno en su capacidad resolutoria, así como la confianza en los demás, evitando las posturas defensivas que surgen ante los ambientes amenazantes”

Son esas otras capacidades no estrictamente académicas que tan poderosamente influyen en la formación de las personas: tolerancia, respeto a la diversidad, apoyo mutuo, etc... y que a través de esta dinámica dialogada se van progresivamente desarrollando. También es importante reseñar el progresivo aumento de la autonomía que esta alternativa provoca dado que se pasa de una simple ejecución a una toma de conciencia y comprensión del proceso a seguir.

Participación e implicación intelectual son descriptores que se le suelen asignar al alumnado que trabaja en el aula a partir de experiencias dialogadas de enseñanza lo que rompe con esa pasividad propia de otros modelos convencionales articulados en torno a disciplinas en los que el alumnado recorre distintas actividades y conocimientos deshilvanados unos de los otros, sin un hilo conductor y sin tener claro qué relación existe entre ellos y en qué medida les afecta para su vida y su formación como adultos y jóvenes que viven en una sociedad y realidad que precisan conocer, comprender y transformar. No se puede esperar la misma reacción en el alumnado si son considerados como audiencia que si se les concede protagonismo. Y difícilmente serán protagonistas si el trabajo escolar es ajeno a sus intereses y posibilidades de intervención.

Padres y madres en la enseñanza: de la asistencia formal a la implicación real

Las personas en general desarrollan sus conductas y formas de ver la vida, y por tanto sus expectativas y disposición, según el modelo cultural en el que se desenvuelven, de manera que podemos afirmar que nuestras interpretaciones vitales son el resultado de las interacciones entre una personalidad en crecimiento y desarrollo y las influencias sociales que se reciben. Ignorar los patrones culturales de los que se parte además de ser éticamente cuestionable puede también conducir a la experiencia educativa a un rotundo

fracaso por ausencia de comprensión.

Pero considerar los modelos culturales del entorno no significa adaptarnos a él, pues esto podría contribuir, en sectores desfavorecidos de la población, a la aceptación y resignación ante la desigualdad social, a lo que nos referimos es a tenerlo en cuenta para que a través de su análisis y estudio crítico se puedan construir esquemas educativos más evolucionados pero sin perder su poder explicativo y comprensivo en tanto que tiene sentido por estar referidos a marcos con significado para la comunidad que lo está trabajando (Pérez Gómez, 1998).

Con este fin y con la intención de implicar a la familia emerge tras de las peculiares que nos gustaría destacar de cara de promover un modelo dialogado y democrático de enseñanza, se refiere a la necesaria *participación de los padres y madres* en la actividad educativa. Como se sugiere en la mayoría de los estudios sobre el éxito escolar la implicación familiar es uno de los factores que mejor lo definen.

“La participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito” (Peterson, 1997:119)

Aunque la inmensa mayoría de los padres y madres dicen desear tomar parte activa en la educación escolar de sus hijos (Fernández Esquina y Pérez Yruela¹, 1999) lo cierto es que en la práctica se reduce bastante y acostumbra a ser más bien un hecho rutinario y ocasional. Restringir la participación familiar a formatos como los Consejos Escolares significa, por una parte, conformarse con una intervención representativa y, por otra, ampararse en actuaciones formales de exiguu valor directo. No quiere decir esto que los Consejos Escolares no tengan sentido a lo que nos referimos es a que su espectro educacional es bastante estrecho y que por tanto debe ser complementado con otras actividades más directamente formativas. Si estamos de acuerdo con un modelo implicativo y dialogado de enseñanza tendremos que aceptar que además de la participación en los órganos oficiales es preciso abrir a la comunidad otros canales más próximos a la intervención directa. Con la intención de favorecer una implicación sustantiva de los padres y madres se suele recurrir, por lo general, a dos estrategias básicas:

Por una parte, parece necesario que estos actúen en distintas actividades y experiencias educativas como son la colaboración sistemática en talleres, charlas, salidas, cooperación en actividades concretas, etc.

Por otra, se les brinda la oportunidad de tener parte en el Plan de Trabajo de forma que conozcan e identifiquen tanto las finalidades del proceso, como la relevancia de su participación para el logro de las distintas capacidades que se quieren propiciar. Y para romper con el círculo exclusivamente informativo puede resultar interesante su intervención y compromiso con algunas actividades que por su carácter cotidiano sea preciso efectuarlas o ampliarlas al ámbito doméstico.

En este sentido podríamos asegurar que cuando se trata de experimentar proyectos que van más allá de la reproducción académica de los contenidos, y al pretenderse una clara incidencia vital, el proceso y los conocimientos traspasan las paredes del aula alcanzando a otros sectores sociales implicados, como es el caso de la familia. El tratamiento en el aula de un tema de carácter abierto y conectado a múltiples aspectos cotidianos, involucra a los padres y madres de variadas formas: aportación de datos, desarrollo de actividades en el hogar, ayuda en el rastreo informativo, narración de experiencias, etc... todo lo cual sirve de caudal formativo. Diferentes estudios que han deparado en innovaciones que se centran en la experimentación de tópicos o temas integrados (interdisciplinarios, transversales, globalizados, etc.) con un cierto sentido de la relevancia social del conocimiento escolar atestiguan este efecto.

Marco colaborativo, que en nada secuestra o suplanta a la tarea y responsabilidad de los docentes, describe más bien un puente para unir ambos contextos educativos (escolar

¹Según el estudio de estos autores el 84% de los padres desean participar en el Centro (p.19)

/ familiar) con objeto de facilitar el desarrollo de determinados valores y la promoción de todas las capacidades.

Con esta forma de entender la participación se pueden incrementar las relaciones positivas entre la familia y la escuela; los canales de participación experimentan una notable ampliación y diversificación; se generan espacios de diálogo e intercambio formativo logrando así una mayor comunicación entre el contexto escolar y el familiar pero en cualquier caso no se trata de una estrategia para aleccionar a los padres sino de crear un marco de diálogo y reflexión compartido pues, como afirman Flecha y Tortejada, (1999), los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente, no se agotan en el entorno escolar, el círculo familiar y social de las personas juegan un papel muy especial en la formación de los individuos, así que, esmerarse en lograr vínculos y correlaciones entre ellos significa avanzar hacia una educación integral.

Algunas conclusiones para seguir avanzando

De las aportaciones expuestas se pueden extraer algunas conclusiones que nos ayuden a recapitular, obviamente no son todas, y quizás, para algunos, tampoco constituyan las más representativas, además la naturaleza contextual de cada experiencia hará que siempre sean revisables, no obstante creemos que las que seguidamente recogemos pueden servir de ayuda en aquellos casos que tengan entre sus intenciones un planteamiento comunitario en el que la participación se entiende en términos de implicación práctica y no exclusivamente formal.

Permanencia y cambio: dos secuencias complementarias. Entender el Centro y el aula como una comunidad de aprendizaje, en la que los diferentes sectores se complementan y apoyan con coherencia y reciprocidad, implica, como apunta Bolívar (1999), entre otras cosas, aceptar dos corrientes formativas. Una, que proviene de la experiencia acumulada y, otra, que emana de los proyectos y experiencias puestos en marcha. La primera otorga estabilidad y cierto sentido de continuidad y, la segunda, permite que los proyectos nuevos regeneren y actualicen las ideas. Ambas son necesarias, ya que sin contar con unos antecedentes resulta difícil asentar significativamente los nuevos planteamientos y sin experiencias en marcha que pongan en práctica y actualicen el legado asumido puede llevar a que todo termine en simples formalidades ritualizadas de escaso valor para la enseñanza y el Centro.

Cuando la experiencia se traduce en mejoras visibles. Por lo general los centros educativos y las aulas escolares se desenvuelven en un ambiente de distanciamiento. Y aunque en estos espacios conviven distintos sectores a escala personal y colectiva durante bastante tiempo, las relaciones que allí se observan son de un marcado carácter formal y superficial. Podríamos decir que por lo común la enseñanza es poco sensible al sentido de comunidad y colaboración. Sin embargo cuando un colectivo comprueba que la participación y el compromiso colectivo les ayuda en su esfuerzo educativo, la tradicional apatía se pierde y en su lugar aparece un dinamismo propio de quien está compartiendo la responsabilidad de construir una modalidad educativa útil para todos los implicados en el proyecto

Enfoque progresivo. Pero, y en coherencia con lo anterior, pasar de una cultura aislacionista y fragmentada a otra de índole colaborativa no es una opción que se pueda improvisar o establecer de repente, se necesitan diferentes tentativas que poco a poco la vayan configurando. Resulta complicado pasar de un modelo a otro sin que medie una serie de aproximaciones que progresivamente ofrezca un panorama más concluyente, por lo tanto, es preciso introducirse en una dinámica procesual que apoyándose en distintas proposiciones experimentadas y evaluadas ayuden a ir consolidando un modelo cada vez más coherente y global.

Diversidad de implicación: una realidad insoslayable. Uno de los deseos que con más frecuencia se espera cuando se plantea una experiencia colaborativa es la posibilidad de generar un compromiso homogéneo en todos los sujetos que participen. Expectativa que ha calado y dejado un poso bastante consistente en el

mundo de la enseñanza hasta el extremo de que muchos docentes desconfían o infravaloran esta modalidad de enfocar la educación pues, en realidad, constatan que alcanza a un círculo desigual de sujetos. Por ello y siendo realistas aconsejamos investirse de cierta modestia y reconocer que los progresos no se darán en todos de la misma forma pues la capacidad de implicación están ligada en mucho al sujeto y su forma personal de entender y enfocar el proceso; así, ideología, capacidades anteriores y expectativas delimitarán el grado de participación y compromiso: ni todos se implican igual, ni todos lo asumen de la misma manera. Siempre aparecerán distintos niveles de colaboración, pretender un grado máximo o muy alto de cooperación en la totalidad del grupo y sectores sólo llevará a la frustración y el desengaño, es necesario admitir la diversidad como un hecho natural en los procesos de colaboración y participación. Circunstancias que además hace que nadie se sienta desplazado, ni rechazado por su desigual intervención.. Pero además, y siendo positivos, esta circunstancia puede facilitar en alguna medida el relevo necesario para una actividad que pretenda durar un periodo importante de tiempo.

Redes colaborativas: salir del centro. Consideramos que sería preciso respaldar la constitución de redes de centros y docentes que, desde una perspectiva colaborativa, permitan contrastar experiencias e intercambiar inquietudes. Participar en un proyecto educativo definido en términos de dialogo y participación conduce a una dinámica plagada de incertidumbres y necesidades, muchas de ellas se podrían ver reducidas gracias a los intercambios y comunicaciones entre equipos que participan de propuestas y principios semejantes.

Este diálogo compartido tiene, además, la ventaja de propiciar la cooperación más allá de la realidad del Centro, lo cual es importante sobre todo en un momento en el que la competencia y la pugna por hacerse con la clientela puede degenerar en un modelo profesional exclusivamente preocupado por mejorar la productividad de cara al mercado. Para evitarlo, subrayamos, que nada mejor que constituir redes colaborativas que funcionen desde la lógica del apoyo mutuo y la reflexión compartida de experiencias basadas en la práctica.

Padres y madres en la escuela: propiciar lo que no es fácil. La implicación de la familia aparece como un referente de especial relevancia cuando se quiere hablar de una enseñanza basada en la participación. Son muchos los testimonios que hacen referencia al provechoso efecto que produce la intervención de los padres y las madres de cara a la educación de sus hijos e hijas, allí donde su participación se ha efectuado activamente ha sido considerada muy beneficiosa por todo el colectivo. Las ventajas de esta colaboración son múltiples: permiten desarrollar experiencias educativas en diferentes contextos lo que amplía el sentido funcional de los aprendizajes, conectan coherentemente las finalidades escolares y familiares con un sentido complementario, amplían con su intervención las fuentes formativas e informativas, incorporan perspectivas sociales y no exclusivamente académicas a la enseñanza, etc. Facetas, que como vemos, no son nada desdeñables ni carentes de sentido en una educación que pretenda formar intelectual y críticamente.

No obstante, promover una participación de esta magnitud no es una tarea fácil, requiere, por el contrario, de una considerable atención y preparación. La influencia, sensibilidad y singularidad de este sector social reclama una actuación sistemática y profesional. Tarea que por su complejidad precisa de la implicación de los docentes pero también estos precisan de algún agente específico que coordine y canalice la cooperación y formación familiar. Creemos que la incorporación de orientadores en todos los centros educativos, independiente de la etapa que se imparta, cubriría, entre otros, este cometido.

Participa el alumnado, se amplían los conocimientos escolares. Cuando el profesorado propicia la participación y traduce esta decisión en experiencias prácticas dentro del aula no sólo está facilitando el aprendizaje de la conversación como acto social, sino que también se fomenta el aprendizaje como un intercambio o proceso interactivo en el que los demás tienen un papel fundamental. Como resultado de esto el alumnado tiene la oportunidad de aprender, además de los conocimientos expresamente declarados, otras concepciones, destrezas y habilidades que indudablemente influyen en su formación

integral y cultural. Constatan que aprender es un proceso en el que su participación es algo fundamental, que es difícil incorporar el conocimiento sin que se cuente con su decidida colaboración lo cual les conduce a aceptar responsabilidades y a implicarse consciente y críticamente en las distintas experiencias, tareas y actividades.

El trabajo cooperativo y la dimensión personal son dos realidades complementarias. La participación precisa de una hábil combinación entre la intervención en un proyecto colectivo que envuelve a todos y la posibilidad de enfocarlo después desde perspectivas más cercanas e incluso personales. La diversidad de posibilidades se manifiesta como una referencia básica en las experiencias más valiosas recogidas, de esta manera se asegurara el estilo singular de cada docente.

Para poder comprometerse con un proyecto compartido es fundamental un notable margen de maniobra por parte de los diferentes equipos y por las personas individuales. Respetar enfoques distintos, lejos de significar un riesgo para el proyecto común, se considera como una forma de impulsar la participación. No hay nada que 'enfrie' más que sentirse manejado por ciertas ideas y planteamientos no asumidos. Deducimos que para implicarse en una experiencia o modelo cooperativo deberán conjugarse por una parte un marco común que recoja y sistematice las ideas y decisiones colectivas y por otra se tendrá en cuenta que este deberá ser amoldado en otros niveles de adecuación hasta llegar a la perspectiva personal, todo lo cual, abre un abanico amplio de posibilidades que nos aleja del uniformismo y la anulación de la creatividad individual.

Referencias bibliográficas

- BARRÓN, A. (1997) *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*. Salamanca. AMARÚ Ediciones.
- BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar*. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ ESQUINA, M. y PÉREZ YRUELA, M. (1999) *Las familias andaluzas ante la educación*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- FLECHA, R. y TORTEJADA, I. (1999) Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En IMBERNÓN, F. -coord.- *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. GRAÓ.
- GARCÍA, J. E. y GARCÍA, F. F. (1989) *Aprender investigando*. Díada. Sevilla.
- GOODMAN J. (2001) *La educación democrática en la escuela*. Morón de la Frontera (Sevilla). Cooperación Educativa. Kikirikí.
- GUARRO, A. (2001) *Currículum democrático. Una respuesta a los retos que se le plantean a la Escuela del siglo XXI*. FIES, Fundación de investigaciones educativas y sindicales.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- JIMÉNEZ VICIOSO, J.R. y POZUELOS, F.J. (2001) Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la Escuela*, 44, 5-17.
- MANNING, M.; MANNING, G. y LONG, R. (2000) *Inmersión temática. El currículum basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- PÉREZ GÓMEZ, Á I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- POZUELOS, F.J. (1991) *El enfoque globalizador: técnicas y estrategias para obtener y trabajar la información*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial. Huelva.
- POZUELOS, F. J. (1996) Asesoramiento y enfoque colaborativo: algunas reflexiones y obstáculos para su desarrollo. En AUTORES VARIOS. *Construir otra escuela: reflexiones sobre la práctica de los centros educativos*. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación. Ediciones Osuna.
- POZUELOS, F.J. (2000) Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. Relato de un caso desde la investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, 42, 99-111.
- RAMOS GARCÍA, J. (1996) Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar,

concluir... para aprender. *Investigación en la Escuela*, 38, 45-64.

RODRÍGUEZ ROMERO, M^a M. (1996) *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga). Aljibe.

SALGUEIRO, A. M^a (1997) La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. *Investigación en la Escuela*, 31, 67-72.

SANTOS, M. Á. (1989) *Cadenas y Sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

SHORT ET. AL. (1999) *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona. Gedisa Editorial.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

TORRES, J. (1996) Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikirikí Cooperación Educativa*, 39, 39-45.

YUS, R. (1996) Reflexiones sobre una década de innovación educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza. En MACHÍO, F; MARCELO, C. y MURILLO, P. *Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Sevilla. CEP de Alcalá de Guadaíra.