

Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

Resumen:

El artículo hace una revisión de algunas de las principales problemáticas de la familia en relación con la educación. En primer lugar, a modo de marco «contextualizador», analiza algunos cambios en la configuración de las familias que afectan a su implicación y participación en la labor educativa de los centros escolares. En segundo lugar, se analizan y describen los distintos enfoques teóricos y prácticos sobre las relaciones familia-comunidad (integración de servicios comunitarios, implicación de las familias, modos de relación). Por último, en una perspectiva comunitaria, se apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad.

Palabras clave: responsabilidad en educación, implicación de la familia y la escuela, profesión docente, evolución de la familia, servicios comunitarios.

Abstract: *Family and School: Two Worlds Aimed at Working Together*

This report provides a general overview of the major problems encountered in families relative to education. Firstly, and as a contextualizing framework, the author examines those changes having an effect on family composition and which affect, in turn, its involvement in the type of education provided at school. Secondly, the different theoretical and practical approaches on family-community relationships (integration of community services, family involvement, ways of establishing relationships) are both analysed and described. Lastly, and within a communitarian perspective, the author raises a proposal aimed at developing the so-called «social capital» by means of establishing social networks and relationships with the community itself.

Key words: responsibility in education, home and school mutual involvement, teaching profession, family composition changes, community services.

INTRODUCCIÓN

La escuela que necesitamos considera que la idea de «educación pública» no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella. El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación (Eisner, 2002, p. 12).

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

En el contexto de los cambios actuales, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos volver a establecer la enseñanza en la sociedad del conocimiento. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continua empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad del conocimiento que divide –con contextos familiares desestructurados y capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros– es en la comunidad donde hay que situar muchos de los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, ponerla en conexión con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Sin duda, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo; pero cargar toda la responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos, a lo sumo a incrementar la culpabilidad, insatisfacción y malestar. Sin desdeñar todo lo que cabe hacer en los propios centros educativos, la acción de madres y padres debe jugar un papel relevante a «resituarse» en nuestra actual coyuntura. Como en su momento vio Juan Carlos Tedesco (1995), se precisa un «nuevo pacto educativo», que –a largo plazo– articule la acción educativa escolar y con la de otros agentes. Para no limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trata de crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa. Sólo reconstruyendo la comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe, con sentido, una educación para la ciudadanía.

La quiebra del consenso implícito que históricamente se ha dado entre las instituciones socializadoras básicas, sólo puede ser superada mediante la recuperación

de una acción comunitaria de dichos agentes e instituciones. Siendo ya imposible mantener la acción educativa de los centros recluida como una isla en el «espacio educativo ampliado» actual, se precisa poner en conexión las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, en la familia. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Y es que demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una *responsabilidad compartida*, con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa».

El ámbito afectivo de la familia es el *nivel privilegiado para la primera socialización* (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.). En los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social. Pero esta institución integradora está hoy puesta en cuestión. Si antes estaba clara la división de funciones («la escuela enseña, la familia educa») hoy la escuela está acumulando ambas funciones y –en determinados contextos– está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria. No obstante, paradójicamente, el mayor tiempo de permanencia en el hogar familiar y el retraso de la edad de emancipación (en un alto porcentaje hasta los 30 años), como nos informan los análisis sociológicos (Elzo, 1999), hacen que la familia continúe desempeñando un papel educativo de primer orden.

Hemos vivido un período en que, de modo consciente o inconsciente, se ha «cargado» a los centros escolares con todos los problemas que nos agobiaban, provocando insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados. Los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo. Frente a esta tendencia, los nuevos enfoques apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales y/o acometiendo acciones paralelas.

En esta situación, en la última década, y como expresión de un cierto consenso implícito, un nuevo discurso recorre las políticas educativas: la necesidad de implicación de las familias (*family involvement*). No es sólo porque actualmente las escuelas por sí solas no puedan hacerse cargo de la educación del alumnado, por lo que se ven obligadas a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instancias (la familia, en primer lugar); sino porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica primigenia de educar para la ciudadanía, por lo que no pueden hacerlo aisladamente por su cuenta. El discurso de construir una ciudadanía educada ofrece, actualmente, una base conceptual más potente para la relación entre la escuela

y la comunidad que los de alianzas para salvar los problemas. Situar estos discursos, contrastarlos con las realidades y prácticas vigentes y proponer vías de salida, son algunos de los objetivos de este artículo, dentro de unos límites espaciales.

DESINSTITUCIONALIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN CRECIENTE DE LAS FAMILIAS

Numerosos informes sociológicos han ido dando cuenta de los cambios producidos en la familia en España el último cuarto del siglo XX (Pérez-Díaz, Chulea y Valiente, 2000; Flaquer, 2000; Meil, 1999)¹: disminución de matrimonios, aumento de uniones libres, fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consiguiente igualdad de estatus entre hombre y mujer, etc. Con todo, no estamos ante un «final de la familia», sino ante una de las muchas mutaciones que ha tenido a lo largo de la historia (Goody, 2001)² en que, además del progresivo ocaso de la familia nuclear, el emparejamiento estable ha dejado de ser el modelo básico.

Junto a estos *factores*, y aún a riesgo de generalizar, hay algún otro que han contribuido a mermar la capacidad socializadora de la familia: la *desestructuración* del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana. El sistema uniforme de valores ha sido sustituido por otro más variable, con posible conflicto entre valores. Igualmente se ha ido eclipsando un sentido de identidad y comunidad sobre las *normas en que educara los hijos*, hay inestabilidad e inseguridad en la pautas de socialización a transmitir, falta de claridad (González-Anleo, 1998). Los adultos, según la interpretación de la crisis de la educación que hace Hanna Arendt (1995), han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo de vida a las nuevas generaciones. Por último, los niños y niñas pasan largas horas *fuera del espacio familiar*, con otros agentes de socialización y –además– ha disminuido el contacto directo y la convivencia con los padres y hermanos.

En fin, para bien o para mal, la familia con la que la escuela ha de lidiar ya no es aquel pequeño núcleo donde el hombre desempeñaba el papel instrumental y la mujer el expresivo, dedicada por entero al cuidado de los hijos. Dichos comportamientos y actitudes, propios de la primera modernidad, se han ido desvaneciendo y su legitimidad se ha visto seriamente cuestionada. El puerto o lugar seguro a que arribar, propio de la modernidad, cada día es más una añoranza que una realidad. Si hay que reinventar a la familia ya no será optando por un nuevo

⁽¹⁾ Por lo demás la *Revista de Educación*, dedicó el número 325 (mayo-agosto 2001) monográficamente al tema «Educación y Familia».

⁽²⁾ Al respecto, la mirada antropológica contribuye a relativizar los cambios en la configuración de la familia. Al respecto, véanse los estudios de Jack Goody (los mismos se establecen en las referencias bibliográficas).

modelo sino, a través de la pervivencia de múltiples formas de familia. Como señala Beck-Gernsheim (2003):

El paisaje de la vida familiar se ha abierto, el terreno se ha hecho inseguro. Cada vez hay más gente que hace un bricolaje de sus propias formas de vida en común, a base de decorados móviles de éstas o aquellas expectativas y esperanzas, algunas veces con éxito y otras sin él. Este es el material del que surge la falta de carácter sinóptico de los nuevos fenómenos (p. 36).

Las explicaciones aducidas son diversas y más que contradecirse se apoyan mutuamente. El impulso de la *individualización*, propio de la *modernización reflexiva*, como han explicado los Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), han motivado el deseo, especialmente en la mujer, de construir su propia biografía individual (Beck, Giddens y Lash, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 1998)³ más allá de cánones institucionalizados. Mujer y hombre en la segunda modernidad tienen una necesidad imperiosa de individualizarse, a través de una autodeterminación, en la búsqueda continua de autorrealización e identidad. De una biografía más lineal, con un ciclo de vida predeterminado, se está pasando, con la ampliación de espacios, opciones y posibilidades sucesivas de autorrealización, a una «biografía de retazos», donde los comienzos y despedidas se van convirtiendo en una imagen más habitual.

Por su parte, la escuela francesa de Alain Touraine ha hablado de una crisis de la institución familiar en la «des-modernización» como un proceso paralelo de «des-institucionalización» y de «de-socialización». Por un lado, primariamente la familia no se vive en términos institucionales sino de comunicación entre los miembros; por otro, comienza a perder su estructura básica y su función primaria de socializar en un conjunto de normas y valores sociales. Esta desocialización se refiere a «la desaparición de los papeles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido» (Touraine, 1997, p. 47), que afecta en primer lugar a su capacidad socializadora. Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades, con su progresiva debilidad para regular las conductas, lo que en el plano personal se vive como una pérdida de las apoyaturas que orientan la conducta de las personas. Las nuevas formas de regulación familiar son sin duda más débiles en los procesos de socialización, pero también porque, inmersas ellas mismas en el individualismo de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias. Como señalan Dubet y Martuccelli (2000):

El fenómeno de mayor envergadura consiste en la des-institucionalización de los procesos de socialización. Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser

⁽³⁾ Nos estamos acogiendo a la perspectiva de modernización reflexiva o segunda modernidad desarrollada por Ulrich Beck y, posteriormente, seguida –entre otros– por Anthony Giddens. Con diversas variantes, las obras de Ulrich Beck y E. Beck-Gernsheim, han tenido su aplicación en el ámbito de la familia. Al objeto de conocer dichas obras, consúltese las referencias bibliográficas.

consideradas instituciones en el sentido clásico del término. Son más bien cuadros sociales en los cuales los individuos construyen sus experiencias y se forman, así, como sujetos. Observamos un proceso de individualización creciente, una proyección continua del individuo en los primeros planos de la escena (pp. 18-19).

En una sociedad des-institucionalizada se puede cuestionar la tesis de la sociología clásica de la socialización como un proceso de interiorización normativa y cultural (Martuccelli, 1998; Dubet, 2002). De acuerdo con la sociología habitual (Parsons, Merton), el individuo incorpora los valores del sistema social, al tiempo que llega a ser autónomo. La socialización permite que los sujetos adquieran, por medio de las instituciones (escuela, familia y, en su caso, iglesia), los valores que aseguren el funcionamiento social. Se postulaba una homología entre valores sociales, y llegar a ser un miembro autónomo de esa sociedad. El individuo llega a ser tal por la interiorización de normas y esquemas de actitudes comunes de la sociedad o de un grupo social determinado. El individuo, correctamente socializado, debe ser capaz de actuar autónomamente, al tiempo que se adecua a las normas sociales establecidas. El libro *La educación moral* de Durkheim podría ser la mejor muestra de estas tesis para la escuela pública. Desde otro ángulo, el psicoanálisis, por un lado, y la teoría evolutiva de Piaget, por otro, daban perfecta cuenta de los procesos de socialización y «subjetivización».

A su vez, la des-institucionalización conlleva un debilitamiento de los mecanismos de integración social a través de las instituciones, lo que provoca una «desocialización». La construcción moral de los individuos ya no vendría dada por la interiorización de la autoridad moral de las normas y del autocontrol, que les permitía ser miembros de la sociedad. El proceso de «subjetivización» ya no camina paralelo al de socialización, hay de hecho una disociación. Esto hace que los individuos, en ausencia de modelos «prescriptivos», tengan que inscribir su acción en las situaciones dadas, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones o posiciones. Hay, entonces, una tensión entre las normas de la institución escolar y los códigos de la cultura juvenil. Esto hace especialmente penosa la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro. Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad).

Numerosos análisis sociológicos están poniendo de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando progresivamente, lo que convierte al centro educativo, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995) en una «institución total»: asumir –no sin graves contradicciones– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo y cultural mediante la enseñanza de un conjunto de «saberes», ahora más inestables y complejos. Dado que el núcleo básico de sociali-

zación ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos, produciéndose una «primarización de la socialización secundaria de la escuela».

Hay una tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad en el centro educativo*, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias en este terreno. La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede entonces convertirse en un *recurso instrumental* por el que se transfieren a los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar); por lo que también deben ser acometidas en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, familia, etc.), acometiendo acciones paralelas. Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas van a ser resueltos con la sola intervención de la escuela, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por parte de los propios centros escolares) al resto de los agentes sociales y educativos.

Sin embargo, frente a la queja continuada del profesorado de la escasa participación de las familias en la educación de sus hijos, determinados análisis sociológicos –como el informe del INCE (González-Anleo, 1998), el estudio de la Fundación Santa María (Elzo, 1999) o el de Pérez Díaz *et al.* para La Caixa (2001)– muestran un alto grado de compromiso familiar así como niveles de confianza destacables en la escuela con respecto a la educación de sus hijos, percibiéndose incluso congruencia entre las actitudes fomentadas por el centro y la familia. Según estos estudios ambas instituciones suelen mantener actitudes convergentes, aunque en el caso de las familias desestructuradas –precisamente aquéllas que más precisan de dicha cooperación– tales implicaciones no se dan.

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: NUEVAS CONDICIONES, PERCEPCIONES Y REALIDADES

Estamos ante algunos cambios sustantivos respecto al modo en que se planteaba y se vivía el problema de la participación a comienzos de los años ochenta del siglo XX. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como «cogestores» del centro educativo, a los padres como clientes. Cuando la educación pública deja de estar cimentada en una cuestión ideológica de un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto educativo se torna en saber de qué modo (imitando los de la educación privada) pueden hacerla funcionar mejor o hacerla más rentable. En fin, la lógica de la eficiencia (calidad) en la gestión o de la imagen para los usuarios, se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía.

Siendo preciso impulsar la participación de las familias, también somos conscientes de que las condiciones actuales no son ya las mismas que hace veinte años, cuando se promulgó la LODE. Es significativa la expresión de un madre malagueña,

cuando estaba votando sola en las elecciones a Consejos Escolares de 2005 y ante la escasez de asistentes: «los padres no vendremos a votar, pero en protestar por todo sí somos los primeros». Creo que resume, bastante bien, el cambio producido: en muchas familias, los deberes como ciudadanos se han trasmutado en derechos como consumidores.

LOS PADRES Y MADRES: ¿COGESTORES O CLIENTES?

Después de más de una década incentivando la participación de las familias en el sistema educativo, con el neoliberalismo creciente y las demandas de calidad, así como por los propios cambios en la subjetividad de la ciudadanía, las familias (particularmente las nuevas «clases medias») empiezan a considerarse «clientes» de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o, como suele decirse ahora, «calidad». En lugar de ciudadanos activos que -en conjunción con el profesorado- contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres se consideran clientes que -como tales- se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores funciones, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua a lo demandado (Ballion, 1991; Pérez Díaz *et al.*, 2001)⁴. A esta lógica quiso responder la Ley de Calidad de la Educación (Escudero, 2002).

Por esto, cuando los discursos sobre la calidad amenazan con diferenciar la oferta educativa substrayendo la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado, se requiere reforzar la dimensión comunitaria y cívica de la escuela, revitalizando el modelo de gestión democrática de la educación, al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias. Frente a la lógica neoliberal de elección de un producto ya elaborado, es preciso reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo. Como dice Anderson (2002, p. 193), cuando «los principios consumistas y orientados hacia el mercado amenazan con reemplazar a los de la participación democrática, es crítico entender mejor, no solamente que las formas de participación auténtica pueden constituir ciudadanos públicos más auténticos, sino también que este tipo de ciudadanos puede llevar a la creación de una sociedad democrática y socialmente justa».

De modo creciente, y especialmente en las clases medias y altas la educación está empezando a considerarse un servicio en el que se puede «invertir» dentro de

⁽⁴⁾ En el caso francés, por no acudir a la literatura anglosajona con un contexto más diferencial, Robert Ballion (1982) detectó hace años cómo las familias empezaban a adoptar estrategias de consumidores de los servicios educativos. Posteriormente (Ballion, 1991) analizó estadísticamente cómo en los medios urbanos la elección de centros de secundaria se basaba en el juicio y reputación que le merecía el colegio. Sobre el caso español, entre otros, se pueden ver los resultados del trabajo de Pérez Díaz *et al.* (2001).

este mundo competitivo (Torres, 2001). Por eso tal vez actualmente el debate escuela pública/privada ya no es, primariamente, ideológico. Antes el Estado competía con otros sectores –especialmente la Iglesia– por el control del proceso de socialización de la ciudadanía, pensando que la escuela pública transmite un modo de socialización sustancialmente diferente, secularizador e integrador. Ahora los ejes del debate se sitúan en otro plano: la eficacia en los modos de gestión, que obliga a descentralizar o «desregular» el sistema público.

En los últimos años, de los que ya se hacía eco la LOPEG (1995), estamos pasando de la participación en la gestión, a una autonomía de los centros que posibilite mecanismos de mercado (demanda y elección) para generar la calidad deseada. De este modo se pide a los centros escolares progresivamente que, en primer lugar, se doten y, después declaren públicamente los valores que van a promover como organizaciones, de modo que puedan servir de elemento diferenciador y necesario para la elección por los potenciales clientes. Se trata así de incrementar la autonomía de los centros, impeler a que tengan una personalidad propia, «desregular» la educación, dar a conocer los proyectos educativos para que elijan los potenciales clientes, y que sea la propia supervivencia en el mercado –más allá de reformas e innovaciones– el mecanismo generador de la calidad de enseñanza. Creo que esto también fuerza a situar el papel de las familias, al girar la participación en la gestión a la contribución activa en el diseño de la escuela que desean, si no quieren resignarse al papel de consumidores pasivos del producto que más les guste.

¿Cuál es el papel de los padres/madres, en este contexto? Cabría, por una parte, en lugar de dar una orientación mercantil, retomar la autonomía concedida para convertir el centro escolar en lugar de expresión de los valores y preferencias de la propia comunidad local. La elección estaría basada en la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores); no en la elección de un producto ya cerrado, sino en la concepción, planificación y diseño de cómo se quiere que sean las intenciones educativas. Desde un desarrollo del currículum basado en la escuela, la elección no consiste tanto en la capacidad del potencial consumidor de escoger entre varios productos, como en la capacidad para participar y contribuir a construir colegiadamente el centro y el tipo de educación deseado.

LA PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL

Sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1997; San Fabián, 1997, Martín-Moreno, 2000), *la escasa participación de los padres y madres*, así como el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación. La «gestión democrática» de la enseñanza –reivindicada al final de la dictadura y comienzos de la etapa democrática–, se entendió en la LODE como una estructura formal de representación (consejos escolares) por estamentos (padres,

alumnos, profesores y dirección), que la experiencia ha mostrado –y numerosos estudios y sucesivos informes del Consejo Escolar del Estado– no promueve suficientemente la participación efectiva.

La propuesta del director como líder pedagógico que vertebra a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo, no ha llegado a cuajar. Un modelo de liderazgo participativo en la dirección de los centros requiere, paralelamente, una cultura de colaboración del profesorado, donde los equipos directivos puedan convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Para ejercer un liderazgo pedagógico se necesita rediseñar los contextos laborales, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. A falta de estas condiciones, la función directiva se percibe como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la falta de candidatos (Bolívar y Moreno, 2006).

El modelo de participación en Consejos Escolares ha ido languideciendo progresivamente, por lo que revitalizarlo supone un cambio de la «cultura organizativa de participación» en la vida cotidiana del centro. Se precisan nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía.

Tenemos entonces que repensar en qué medida la representación por estamentos, la sobrerregulación de sus funciones, y la transferencia de un modelo de representación política a una institución educativa, han malogrado algunos propósitos e ilusiones. Y es que la democracia, como expuso magistralmente Dewey, es más un estilo moral y un modo de vida comunitario. Haber limitado la democracia en los centros a los Consejos Escolares, ha dado lugar a olvidar estas otras dimensiones más fundamentales. Así, la implantación legislativa de una gestión democrática de los centros escolares en España no ha alterado sustancialmente la cultura organizativa de los centros, ni ha supuesto un mayor control de las condiciones laborales y curriculares por parte de los agentes educativos.

Un modelo de democracia que no es fruto del esfuerzo y del trabajo compartido se convierte en burocrático y formalista. Si las funciones de los órganos colegiados se limitan a aprobar asuntos burocráticos o rutinarios, requeridos puntualmente por la Administración o la dirección, la participación se diluye en reuniones formales, acabando por sentirse como una sobrecarga y/o una pérdida de tiempo. Y es que –como señalaba– más que una estructura formal ya dada, es algo por aprender en las relaciones diarias y que hay que fomentar en la vida cotidiana del centro escolar y fuera de él.

ALGUNAS VOCES SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y LAS RELACIONES CON LOS CENTROS

A modo de mirada impresionista o fenomenológica, vamos a recoger algunas voces de grupos de discusión de padres y madres, perteneciente a un estudio más amplio del que formamos parte (Ballion, 1991; Pérez Díaz *et al.*, 2001), referidas a cómo ven (y juzgan) la relación entre familia y escuela. Estas voces no tienen más sentido que el ilustrativo. En ellas aparecen algunos de los malentendidos que han dado lugar a la falta de apoyo explícito de la familia a la tarea educativa del profesorado, así como el modelo predominante de comunicación unidireccional entre escuela y familia mediante la transmisión de un conjunto de informaciones (Swap, 1993), pero permaneciendo una distancia social y física entre profesorado y familias. Así, casi todos los centros manifiestan haber establecido reuniones formales con las familias, al menos una del tutor o tutora a comienzos de curso. Pero las responsabilidades compartidas entre familia y escuela pertenecen al plano de la retórica discursiva, mientras que las prácticas no se alinean con tales discursos. Eso le sucede al discurso de «comunidad educativa». Así, dice una madre de colegio público:

Lo de la comunidad educativa hay muy pocos maestros que se lo crean. Sí, los padres nos ilusionamos enseguida. El problema que tenemos los padres es que somos como una injerencia en el centro.[...] Yo creo que con nada que nos explicaran las cosas, que nosotros no somos tontos y podemos entender las cosas explicándonoslas, y nos ilusionamos enseguida, porque como estamos trabajando o yendo allí por nuestros hijos, pues eso, compartir las cosas, tener un proyecto con ilusión, que compartan tus compañeros, los padres, así sería una forma de que funcionara todo bien; pues compartiendo y realmente funcionando lo de la comunidad educativa, que somos todos, que se lo crean (42/61-2).

Mientras tanto, padres y madres de colegios públicos, señalan que el equipo directivo «debería servir de vínculo entre los profesores y los padres, que siempre nos quedamos muy aislados, colgados», por otro lado, constatan: «creo que, que no hay una relación directa entre padres y equipo directivo, porque están como muy separadas las funciones, y bueno, si estamos, o nos juntamos, o podemos hacer cosas juntos, pero, cada uno en su sitio» (42/12-3). Y es que, manifiestan, este «sitio» consiste en no intervenir en cuestiones propiamente pedagógicas, sino sólo extraescolares:

En el colegio de mi hija la relación es muy buena, y todo muy bien; pero si te inmiscuyes un poco en cuestiones más de ámbito pedagógico, y preguntas por qué hay tantos fallos de suspensos en tal curso, o por qué esto, ya esas cosas molestan y el tenerlas que explicar pues les duele mucho ¿no?. Cuando son otros ámbitos y otras cuestiones, así como puede ser la preparación de la fiesta de tal,

o hacer tal actividad, bien; pero, en los Consejos Escolares, saltan chispas muchas veces. Entonces, ellos son el equipo directivo y son los que están y los que quieren llevarlo, y lo llevan bien o lo llevan medio bien pero que no les gusta, que tampoco escarben mucho en el asunto, creo yo (42/14).

La pervivencia de una pesada tradición empotrada en la cultura escolar, considera que la educación es algo exclusivo del centro y de su profesorado, y la participación de los padres y madres es vista como una intromisión en asuntos que no les pertenecen, lo que inhibe su implicación. Los padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares, aun cuando su voz deba ser oída, pero su implicación en la educación del alumnado es imprescindible para la mejora del aprendizaje. Una madre, miembro activo de la AMPA, recoge su experiencia (malentendidos, incomprensiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad), y explica por qué los padres y madres no suelen participar con estas palabras:

Bueno los padres no participan. No participamos muchas veces porque nos sentimos muy impotentes. El participar es buscarte problemas con los profesores de tus hijos, entonces optan por la medida más cómoda que es no participar; porque yo llevo ocho años participando, siendo miembro activo del AMPA, , y participando y preocupándome, y la verdad que lo único que he encontrado han sido más problemas que los que tenía antes, con profesores, luchando y venga, y venga. Entonces claro, muchos padres te oyen comentar y dicen, bueno, y yo para qué me voy a meter, si –en resumidas cuentas– no voy a solucionar nada, porque no soluciono nada, que encima voy a tener más problemas, o sea, a mí incluso te puede tomar el profesor un poco entre ojos. En fin, son unas cosas que dices, bueno, para qué, pues no participo, estoy más cómoda en mi casa y ya está, aunque sepas tú que lo estás haciendo mal, pero es que hay veces que, que te evitas de problemas, es así (42/73-4).

Los problemas se han agudizado por la tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad en el centro educativo*, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias («que utilizamos los colegios como aparcamiento», dice una madre). Otra madre sitúa bastante bien el problema con estas palabras:

La sociedad ha delegado muchas tareas en la escuela, mira la educación vial, hasta la educación sexual, cosas que antes eran del ámbito de la familia, entonces se les acumulan las tareas por un lado y por otro lado hay cosas que yo creo que no pueden y debe ser el colegio quien las resuelva, entonces la familia que se desentiende es conflictiva, entonces yo creo que si hay colaboración los problemas se minimizan (44/179).

REDEFINIR LA PROFESIONALIDAD

La profesión docente tradicional tal vez distanciaba a los profesores de los padres, o incluso situaba a los primeros en un pedestal por encima de los segundos, pero el modelo neoliberal simplemente pone a los padres en contra de los profesores. Ninguna de estas dos perspectivas establece un vínculo de colaboración entre quienes están más implicados en la educación de los niños y niñas (Hargreaves, 1999, p. 183).

Agarrarse a la defensa numantina de la profesionalidad clásica o liberal (ámbito específico de intervención exclusiva, donde no deben intervenir otros, menos las familias) como nostálgicamente en ocasiones se actúa, ha dejado de ser válido para afrontar los cambios en que estamos inmersos. La mercantilización de la educación, como señala lúcidamente Hargreaves en el texto citado, está conduciendo a un enfrentamiento de otro tipo. Pero cuando los problemas de origen no estrictamente educativo aumentan y no pueden ser resueltos sólo por los centros, la salida no puede ser otra que un «nuevo pacto», pues sin su alianza –en un «nuevo movimiento social»– es difícil entrever cómo afrontarlos, cuando las políticas conservadoras más bien los acrecientan. La vuelta nostálgica al pasado, a la que quiso recurrir la LOCE, donde cada uno (padres y profesores) estaba en su lugar, no soluciona nada en nuestra actual coyuntura, más bien imposibilita vías de salida.

Partimos de una situación en la que una pesada historia de malentendidos, incomprendiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad, hace que los obstáculos a superar sean muchos (Dubet, 1997). Hasta tal punto que algunos se muestran desencantados, dejando de creer en la necesidad de implicar más a las familias. Pero, «con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos» (Hargreaves, 2000a). Ya comienza a ser evidente para algunos profesores cómo, para llevar a cabo exitosamente la educación de sus alumnos, entender el ejercicio de la profesión al modo de las profesiones, se ha convertido en una rémora:

[...] hoy es imposible educar a los alumnos, sin contar con los padres. Tenemos que superar esa etapa con los padres de «quieto ahí, no se meta usted. Nosotros somos los especialistas y usted no venga aquí para nada. Ya le daremos la información» (13/23).

Esto supone «redefinir» el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo. En este sentido, con razón dijo Juan Carlos Tedesco (1995, p. 168) que «la educación es una actividad donde la profesionalización integral no sería posible ni conveniente», requiriéndose –cuando menos– una «profesionalidad ampliada». En la tarea de establecer alianzas con la comunidad, el modelo de profesional autónomo se queda corto, y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias.

La profesionalidad clásica, en la que han sido socializados la mayor parte de los docentes, impide esta colaboración imprescindible. Cuando se parte, como regla inviolable, de que nadie cuestione ni se «meta» en su trabajo, cualquier intervención de las familias se toma como una agresión. Este profesionalismo imposibilita, de partida, la colaboración. Precisamente para no dejar que los padres se conviertan –en este marco de neoliberalismo dominante– en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente. Ir dando pasos para ver en ellos los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación pública, es un camino necesario a proseguir. Como dice Hargreaves (1999, p. 186), «en interés de los propios profesores, éstos deben considerar a los padres no simplemente como gentes irritantes o a las que hay que apaciguar, sino que han de ver en ellos a sus más importantes aliados en el servicio de los hijos de estos mismos padres y en la defensa contra los ataques generalizados de los políticos a su profesión».

La cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados políticos con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos. Ante los desafíos actuales se impone una «movilización educativa de la sociedad civil», como ha reclamado José Antonio Marina, o un «movimiento social» amplio, como ha propuesto Hargreaves (2000b), que articule la sociedad civil en torno a la defensa de una cuestión de interés público, al tiempo que contribuya a crear la necesaria urdimbre social educativa, en el que cada uno puede aportar algo para educar a la ciudadanía.

Si las familias han de ser socios (partners) de la acción escolar, paralelamente los docentes han de ampliar el sentido de la profesión. Por eso es preciso:

Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna (Hargreaves, 2000a, p. 230).

RELACIONES Y ALIANZAS ENTRE FAMILIAS, ESCUELA Y COMUNIDAD

Las escuelas, especialmente aquéllas que están en contextos de desventaja, no pueden trabajar bien aisladas de las familias y de las comunidades respectivas. Es una evidencia establecida que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito⁵. De ahí la apelación con-

⁽⁵⁾ Entre otros, el libro editado por A. HENDERSON y N. BERLA, *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*, se abre con la afirmación de que «la evidencia está ahora más allá de las disputas. Cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje, los niños tienden a tener éxito no sólo en la escuela, sino en la vida» (p. 1). Por lo demás, precisando los tipos de apoyos y relación, esta evidencia no ha hecho más que confirmarse posteriormente, como muestra el libro de Joyce Epstein (2001).

tinua a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas. El problema no es el objetivo sino cómo –salvando las barreras actuales y partiendo de la situación– llegar hasta él. Si bien la literatura (particularmente anglosajona) está repleta de experiencias que describen programas de implicación de las familias, actividades realizadas y resultados conseguidos, el problema –como siempre– es su carácter situado y, por ello, la escasa posibilidad de transferencia a otros contextos.

Hay inicialmente, sin duda, un conjunto de obstáculos y barreras, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, como aparecía en las voces recogidas anteriormente, en parte debido a la desconfianza –contra las evidencias– sobre lo que pueden aportar a la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido –entre otras razones– al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer (Christenson, 2004). En los últimos tiempos, los profesores se quejan, con razón, de cómo ante determinadas situaciones conflictivas, la actitud más común de los padres es la de apoyar a sus hijos, en vez de colaborar. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación para la ciudadanía. Como nos comentaba una profesora, cada vez es mayor la convicción de que la comunicación y colaboración de los padres (...)

[...] es fundamental, porque muchos de los problemas que está teniendo el sistema educativo es porque cada uno caminamos por nuestro lado sin relacionarnos (13/36).

La familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Si es muy importante el apoyo en casa, éste se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela. Como efecto final, dicha implicación contribuye, a la larga, a mejorar el propio centro educativo.

Hay distintos enfoques teóricos y prácticos sobre las relaciones familia-comunidad: un enfoque de integración de servicios comunitarios (*full-service model*), apropiado para zonas desfavorecidas, un enfoque *funcional* de implicación de las familias (*family involvement*), que describe los papeles y responsabilidades de los profesores y las familias para promover el aprendizaje de los alumnos; y el enfoque organizativo que apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad (Warren, 2005).

INTEGRACIÓN DE SERVICIOS COMUNITARIOS

En contextos de desventaja, las escuelas públicas proveen de un amplio conjunto de servicios a los alumnos y a las familias, en conjunción con otras organizaciones de su comunidad: apertura de los centros fuera del horario lectivo, necesidades fami-

liares básicas, servicios de salud; apoyo en general a las familias, educación de adultos, actividades culturales, etc. Una vez realizado un diagnóstico de las necesidades de los alumnos, los alumnos y sus familias pueden ser conectados sistemáticamente con los servicios apropiados. Como ha estudiado Dryfoos (2002; 2005) este enfoque (*community schools*) parte del principio de que la educación requiere, para poder desarrollarse mínimamente, de comunidades saludables, por lo que se trata de proveer aquellos servicios que faltan.

No obstante, Keith (1996) identifica dos tipos de discursos, uno dominante y otro emergente, en la teoría y práctica de la relación entre escuela-comunidad, dependiendo de cómo la participación es encarada:

- El discurso de *provisión de servicios*, constituido por una perspectiva de déficit de la comunidad, necesitada de un conjunto de servicios complementarios, donde las escuelas se convierten en centros de recursos para las respectivas comunidades geográficas (alumnos, padres, vecinos o residentes);
- El discurso más emergente de *desarrollo de la comunidad*, que apuesta por una relación más inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad son considerados como agentes de cambio, y la conjunción de las escuelas con la comunidad pretende el desarrollo de las mismas.

Dados estos enfoques, Keith (1999) propone renombrar el primero como discurso de «socios para la mejora», mientras que el segundo podría llamarse el discurso de la «nueva ciudadanía», en una apuesta transformadora de movimientos sociales, configurándose la conjunción entre escuela y comunidad como una educación para la ciudadanía. Mientras en el primero se trata de proporcionar apoyos a los niños y sus familias para que tengan una comunidad más viable social y económicamente, en el segundo la escuela no es la unidad de integración de servicios sino que forma parte de una red de otros servicios de la comunidad, y los individuos no se consideran clientes de los mismos sino agentes del desarrollo comunitario.

IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, de acuerdo con la propuesta de Epstein (2001), según el grado en que se «compartan intersecciones» y se solapan tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior. La situación sociocultural y las políticas y prácticas anteriores condicionan el grado de implicación y la forma y tipos de relación; por su parte, más internamente, las líneas de comunicación individuales e institucionales especifican cómo y dónde tienen lugar las interacciones entre escuela, familias y entorno.

Epstein (2001; Sanders y Epstein, 1998), basándose en la teoría de solapamiento entre esferas de influencia, identificó seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- *Ejercer como padres*: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- *Voluntariado*: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
- *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
- *Toma de decisiones*: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- *Colaborar con la comunidad*: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

El tópico de implicación de las familias (*parent involvement*, en la literatura anglosajona) domina en los estudios y prácticas desarrolladas en torno al incremento de las relaciones entre familias y escuelas. La literatura se ha centrado (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005) en comprender por qué los padres llegan a implicarse en la educación de sus hijos y en cómo esta implicación influye en el rendimiento de los alumnos. De acuerdo con estos autores, la motivación para dicha implicación se asienta en la construcción del papel de padre o madre para implicarse y en la percepción de su eficacia para ayudar a sus hijos a aprender. El primero incluye un sentido de responsabilidad personal o compartida por los resultados educativos de sus hijos y en las creencias concurrentes acerca de lo que ellos pueden aportar para apoyar a sus hijos en el aprendizaje y en el éxito escolar. Por su parte, el sentido de eficacia incluye la creencia de que sus acciones personales pueden ayudar eficazmente al niño a aprender.

A su vez, la implicación en la educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y con sus hijos. Así, las invitaciones para participar suelen ser un factor motivador relevante, en la medida en que sugiere que dicha implicación es bien vista, valorada y esperada por el profesorado. Esta invitación puede provenir del centro escolar como conjunto, resultado de un clima escolar favorable; de los propios tutores y del profesorado. El tiempo y la capacidad (conocimientos y destrezas) de los padres actúan, al tiempo, como factores favorables o barreras. Sin duda hay también factores contextuales de las familias que condicionan dicha participación (estatus socioeconómico; conoci-

mientos, destrezas, tiempo y energía de los padres; cultura familiar). Precisamente, en contextos sociales desfavorecidos, justo los que precisan mayor implicación de los padres, estos factores no contribuyen.

Las estrategias para incrementar la implicación de las familias se pueden calificar en dos grandes grupos (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005):

- Estrategias para *incrementar las capacidades del centro escolar* para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.
- Estrategias para *capacitar a los padres* a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

MODOS DE IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Si bien –en más ocasiones de las deseables– hay experiencias no del todo positivas, por no haber delimitado los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión, es preciso superar recelos mutuos, en unas nuevas percepciones y miradas, para organizar espacios y tiempos de relación y asesoramiento (Dubet, 1997). Cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o que les falta interés; también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo posible en esta dirección. Que los padres se impliquen más o menos depende también de los propios centros escolares. Al respecto,

La investigación sugiere que los centros escolares pueden dar pasos para incrementar el papel de los padres y su sentido de eficacia para ayudar al aprendizaje de sus hijos; mostrar formas prácticas de implicarlos en el apoyo a las escuelas, profesores y alumnos; y adaptar las maneras de implicación a los requerimientos de la vida profesional y familiar (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005, p. 123).

Centros escolares que inicialmente rompieron la barrera apostando por un incremento de relaciones con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo de las familias, mejora del aprendizaje de los alumnos, mejora de la moral de los profesores y de la reputación de la escuela en la comunidad). En último extremo, conseguir sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, con sus propios momentos de ilusión y crisis, que tienen que ser remontados.

La implicación y colaboración de los padres va en una línea continua, desde preocuparse en casa por el trabajo escolar de sus hijos a, en el otro extremo, implicarse como socios en toda la actividad educativa del centro (Redding, 2000). En nuestra situación, las familias y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (las AMPA) están articulando nuevas líneas de actuación, como las siguientes:

- *Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia.* Mantener una *información fluida y frecuente* de los centros y tutores con los padres sobre los trabajos, objetivos y progresos de los alumnos, suele ser una condición necesaria para una acción educativa exitosa. Hay diversos tipos de «escuelas de padres», reuniones, sesiones de orientación, entrevistas, etc., que deben servir para establecer la deseable relación y contacto, buscar una coincidencia en objetivos, formas de actuación e intercambiar información sobre criterios educativos, normas y responsabilidades. Las «escuelas de padres», suelen ser medios privilegiados para cohesionar la familia y el centro. Pueden tener diferentes formatos: ciclos de charlas formativas con diálogo, mesas redondas, sesiones informativas, programas de educación familiar. En cualquier caso conviene subrayar la dimensión educativa de estas «escuelas» (*Escuelas de padres y madres*), que no son sólo «para» las familias, sino que ellas mismas participan y contribuyen a su desarrollo. En otros casos, sin carácter periódico, se pueden organizar momentos para esta relación, ya sean formales o informales: jornada de puertas abiertas, talleres con participación, asistencia a exposiciones o actuaciones del alumnado, periódico o revista escolar, colaboración en actividades extraescolares, etc.
- *Participación en la configuración del centro educativo.* Las reformas educativas de las últimas décadas han ampliado, de hecho, la capacidad de iniciativa de los padres y madres. Así, el *Proyecto educativo de centro*, en su elaboración y difusión, puede ser un punto de encuentro para una acción compartida. Debiera darse una *congruencia* o línea educativa común entre las familias y la acción educativa de Instituto o Centro de Primaria correspondiente, en un proceso que se debe ir construyendo. Así, ante problemas crecientes de conductas antisociales, la «Comisión de Convivencia», dentro del Consejo Escolar, con participación de las familias, deberá ser expresión de esta colaboración. En congruencia con los valores determinados en las Finalidades Educativas, el *Reglamento de Organización y Funcionamiento* es el contexto institucional para establecer de forma consensuada las normas que se pretende configuren los hábitos deseados. Así, el proceso de determinar la participación, las normas de funcionamiento de la actividad escolar o de convivencia y disciplina debe ser una ocasión propia para implicar colegiadamente a profesores, padres y alumnos en la configuración de las normas que desean dotarse.
- *Prestación de servicios complementarios a la escuela.* Ha sido hasta ahora la iniciativa, junto con la participación en el Consejo Escolar, más importante de las AMPA, y creo que abundan razones para que continúe siéndolo. Lo que

quiero apuntar es que nuevos factores fuerzan a situarla/entenderla de otros modos. Así, los problemas derivados de la nueva organización social y familiar (trabajo, horarios, etc.) llevan a prestar servicios complementarios, respetando las funciones y obligaciones del profesorado. Además, cuando se incrementa en muchos barrios y ciudades la población en situaciones de segregación social y de exclusión, donde un 15%-30% de niños/as corren riesgo de fracaso escolar, también aquí las AMPA tienen un campo de acción, para conjuntamente con los municipios desarrollar las acciones y programas necesarios. Las políticas compensatorias no pueden dejarse a adaptaciones curriculares, sino complementarse con acciones educativas paralelas en otros ámbitos. Por su parte, las instalaciones de los centros educativos (deportivas, salón de actos o reuniones), como posibilita la legislación, se pueden poner a disposición de la comunidad para desarrollar, creativamente, las acciones educativas oportunas, según el contexto.

- *Ámbito de acción municipal.* En España tenemos escasa tradición de "territorialización" de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones. Pero también estamos, como la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local. Los padres y madres deben intervenir en este ámbito a través de la participación en los órganos municipales de educación, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad. Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de crear *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos (Gómez-Granel, Vila y Vintro, 2001). Así, por ejemplo se llega a hablar de *Proyecto Educativo de Ciudad*, entendido como «el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación que deben presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad dirigidas a enfrentarse con garantías de éxito y desde la perspectiva progresista a la nueva sociedad de la información, conocimiento y aprendizaje en este fin de siglo» (Coll, 1998).
- *Programas educativos comunitarios.* Se ha señalado antes el enfoque de integración de servicios comunitarios. A nivel general, se requiere establecer nuevas relaciones entre centro/comunidad: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios, en los que las familias y sus asociaciones pueden desempeñar un papel de punto de unión. Así, un buen programa educativo de Educación para la Salud no puede quedar confinado a actividades educativas, aunque este sea el primer nivel y desgraciadamente en ocasiones el único posible. Precisamente para incrementar la potencialidad educativa tiene que pretender coordinarse con los distritos sanitarios de zona o locales, e implicar a las familias en dichos objetivos. Será preciso actuar coor-

dinadamente con otros organismos oficiales (delegaciones provinciales, institutos oficiales de la mujer o medio ambiente, ayuntamientos, etc.) y no oficiales (organizaciones no gubernamentales, asociaciones de ayuda a países en desarrollo, voluntariado, movimientos sociales del barrio, ciudad o zona, etc.).

TRABAJAR POR CONSTRUIR CAPITAL SOCIAL

La teoría del «capital social» empleada en los últimos veinte años en Ciencias Sociales y surgida en el ámbito de la sociología de la educación (Coleman, Bourdieu), proporciona un marco relevante para explicar las causas y ventajas de la participación asociativa y ciudadana, así como sugerencias para establecer programas de desarrollo comunitario. En este sentido, el concepto de «capital social», en su versión comunitaria, provee de un marco útil para pensar tanto el aislamiento interno y externo de las escuelas como para renovar el tejido social de las mismas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de educación para todos (Warren, 2005).

Además del capital económico y del capital humano (habilidades o recursos con que cuenta una persona), el «capital social», son los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales, es –a su nivel– productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines. Este capital es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente. Unos autores (Coleman, 2001, Bourdieu, 2001a) subrayan una dimensión estructural (como un aspecto de determinadas estructuras sociales, más que de los individuos), mientras que otros (Putnam, 2002) destacan la dimensión cultural o de actitud, como la confianza entre la gente o la virtud cívica.

Bourdieu (2001b, p. 84) ha definido el capital social como el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo, como consecuencia de la pertenencia a un grupo, unidos por vínculos permanentes y útiles. Con esta forma de capital nos referimos, pues, al conjunto de recursos disponibles por los individuos como consecuencia de su participación en redes sociales, que promueven la confianza y cooperación entre la gente. Importan, pues, «aquellos aspectos de la organización social, tales como *confianza, normas y redes* que pueden mejorar la eficiencia de una sociedad a través de las acciones coordinadas», según la formulación de Putnam et al. (1994, p. 212). Además de la confianza, expresada en normas de reciprocidad, las redes comunitarias de intercambio social son origen y expresión del desarrollo del capital social, al tiempo que un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente.

Coleman (1987) demostró, en el caso americano, cómo el alumnado de las escuelas privadas tenía niveles de logro notablemente más altos, en la mayoría de las materias, que el alumnado de las escuelas estatales. Llegó a la conclusión de que esta diferencia en las escuelas religiosas no era resultado de unas mayores deman-

das curriculares o de cualquier otro aspecto perteneciente al interior de la escuela, sino a la diferente relación que se establecía entre la escuela y las familias. El éxito (menos abandono, mejores resultados) se debía a la estructura social del entorno de la escuela, donde había un mayor capital social por la red de relaciones sociales. Las escuelas religiosas estaban vinculadas por un sistema de creencias y valores compartidos sobre la naturaleza y el papel de la educación, inexistente en las escuelas públicas. Por el contrario, éstas tendían a ser más plurales y carecían, por tanto, de esa unificación en torno a los valores centrales, propio de las escuelas católicas. De tal manera que dos alumnos con el mismo *background*, podrían diferir en función de la influencia de estas relaciones, redes o vínculos, elementos constituyentes del capital social y, por consiguiente, en la obtención de logro educativo. La densidad de vinculaciones sociales existentes en una escuela tiene un efecto marcado sobre los buenos rendimientos de los estudiantes, porque:

allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo de los padres y de menos actos de mala conducta entre los estudiantes. [Por tanto] la correlación entre la infraestructura comunitaria, por un lado, y el compromiso de estudiantes y padres con las escuelas, por otro, es fundamental, (Putnam, 2005, p. 405)

Así, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que se promocioe un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. Como dicen los teóricos del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. La teoría del capital social proporciona, de este modo, un marco para que las diversas instituciones en una comunidad puedan colaborar unas con otras para el desarrollo de los alumnos. Los centros educativos pueden ser, al tiempo, agentes de creación de dicho capital, mediante el desarrollo de unas relaciones comunitarias, y beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad (Driscoll y Kerchner, 1999). El capital social se desarrolla a través de la confianza, en la familia y en la educación, por medio de redes comunitarias que comparten y refuerzan valores comunes. Como dice Redding (2000, cap.10), apoyándose en las investigaciones de Coleman, «cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, el capital social se incrementa; los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; y los padres comparan pautas, normas y experiencias de educación».

Invertir en crear capital social comunitario es, pues, el compromiso de un colectivo de personas que desean generar procesos de relación y cooperación. Este capital social comunitario tiene –entre otras– estas características:

- creación de altos niveles *confianza recíproca* entre los miembros de un grupo, en nuestro caso entre escuela y familias;

- consenso en un conjunto de *normas compartidas*;
- movilización y gestión de *recursos comunitarios* y;
- generación de ámbitos y estructuras de *trabajo en equipo*, en una cooperación coordinada.

A su vez, el capital social puede tener diversas formas: unas obligaciones y expectativas recíprocas de ayuda entre los miembros de un grupo social; un potencial para la información que es inherente a las relaciones sociales; y un conjunto de normas y sanciones sobre los comportamientos de los miembros del grupo, derivadas de la relación de confianza.

Dado el reducido «capital social» comunitario que, en general, suelen tener los centros escolares, en un contexto de creciente necesidad de cooperación, trabajar por incrementar dicho capital social se convierte en un objetivo de primer orden. Por razones históricas, partimos en España de un bajo nivel de confianza social e interpersonal (Torcal y Montero, 2000), como expresa el bajo nivel de tejido asociativo. Ello explica, como reflejo, también el bajo nivel de participación real en las asociaciones de padres de alumnos, la escasa participación en la elección de los Consejos Escolares y, como consecuencia, el funcionamiento, más bien formal o burocrático, de éstos (Torres Sánchez, 2004). Debilitados los vínculos de los centros educativos con sus respectivas comunidades, se debe apostar –en palabras de Putnam (2002, p. 544)– por retejer la tela de las respectivas comunidades, restableciendo las redes entre escuelas, familias e instituciones municipales.

La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de su zona, contribuyendo a incrementar el volumen y reservas de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. Como concluye Putnam en su libro (1994): «construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia».

¿Qué se puede hacer para crear capital social? De acuerdo con Coleman tres factores pueden tener un impacto positivo en su creación: grado de cierre en las relaciones entre distintos tipos de actores en una misma organización; la estabilidad es un factor crítico; y identidad entre los miembros. En lugar de un poder jerárquico se requiere un «poder relacional», como capacidad para llevar a la gente a hacer cosas colectivamente mediante unas relaciones de confianza y cooperación.

Para Putnam, las «redes densas de interacción social» que impulsen la reciprocidad generalizada y el compromiso cívico o comunitario, incrementan la confianza mutua, además de implicar compromisos y obligaciones solidarias. Las redes son importantes para el capital social porque generan normas que favorecen la coopera-

ción y reciprocidad. Por lo demás, además de un bien público mantienen una estrecha relación con lo que llamamos virtudes cívicas. Como mantiene Putnam (2002):

El capital social está estrechamente relacionado con lo que algunos han llamado «virtud cívica». La diferencia reside en que el capital social atiende al hecho de que la virtud cívica posee su mayor fuerza cuando está enmarcada en una red densa de relaciones sociales recíprocas. Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en capital social (p. 14).

La relación entre capital social y compromiso cívico está mediada, entonces, de forma muy importante por el carácter denso de las redes sociales o las asociaciones. Este capital social se ve potenciado cuando hay flujo de la información y contacto entre los miembros relevantes en la organización, lo que refuerza la identidad y el reconocimiento. Al respecto, en lugar de pretender establecer redes «verticales», basadas en relaciones asimétricas de jerarquía y dependencia entre centros escolares y familias, que provocan escasa participación, las redes «horizontales» agrupan en un plano de igualdad, por lo que promueven más fácilmente la confianza y la cooperación en beneficio mutuo.

Por eso, más allá de la mera representación en órganos formales, para hacer que la democracia funcione, se precisa crear una comunidad cívica entre familias y centros escolares. Mejor aún, estos últimos funcionan si tienen como contexto ecológico dicha comunidad. A su vez, el capital social es un recurso acumulable que crece en la medida en que se hace uso de él. Dicho a la inversa, el capital social se devalúa si no es renovado. Una comunidad cívica, con fuertes dosis de capital social, está caracterizada por: *compromiso cívico*, que se traduce en la participación de la gente en los asuntos públicos; *relaciones de igualdad*, es decir, relaciones horizontales de reciprocidad y cooperación, que dotan de un poder relacional en lugar de jerárquico; *Solidaridad, confianza y tolerancia entre los ciudadanos*, lo que posibilita trabajar por objetivos comunes y apoyarse mutuamente; y *asociacionismo civil*, que contribuye a la efectividad y estabilidad del gobierno democrático.

En fin, todo induce a pensar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias con los centros y que éstos incrementen su capital social requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los colegas, las limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, y la falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad. La participación no puede oponerse a la efectividad, además de ser un mecanismo de legitimidad basado en los principios democráticos, se justifica por ser un dispositivo para incrementar dicha efectividad, como pone de manifiesto el capital social.

Si la participación de padres y profesores promueve una profundización de la democracia escolar, también es preciso resaltar que se requiere pasar de una con-

cepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Pero ello también supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en la deliberación sobre los asuntos que le conciernen (Gutmann y Thompson, 1996). Cuando en lugar de una ciudadanía activa se promueven la existencia de unos «clientes» que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en una grave crisis. Su revitalización pasa, entonces, por crear formas de participación auténtica que, en la formulación de Anderson (2002), «debe ser resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa como del logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes» (p. 154).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, G. L. (2002): «Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación», en M. Naradowski *et. al.* (compls.): *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires, Granica, pp. 145-200.
- ARENDT, H. (1996): «La crisis de la educación», en H. Arendt: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, pp. 185-208.
- BALLION, R. (1982): *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock.
- (1991): *La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris, Hatier.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure.
- (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- (2003): *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial.
- BOLÍVAR, A.; MORENO, J. M. (2006): «Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain», en *Journal of Educational Change*.
- BOURDIEU, P. (2001a): «El capital social. Apuntes provisionales», en *Zona Abierta*, 94/95, pp. 83-87.
- (2001b): «Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social», en BOURDIEU, P.: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CHRISTENSON, S. L. (2004): «The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students», en *School Psychology Review*, 33, pp. 83-104.
- COLEMAN, J. S. (1987): «Families and schools», en *Educational Researcher*, 16 (6), pp. 32-38.
- (2001): «Capital social y creación de capital humano», en *Zona Abierta*, 94/95, pp. 47-81.
- COLL, C. (junio, 1998): «El proyecto educativo de ciudad: un elemento estratégico de cambio», en *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp. 71-74.
- DRISCOLL, M. E.; KERCHNER, C. T. (1999): «The implications of social capital for schools, communities and cities: Educational administration as if a sense of place mattered», en J. MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd edition). San Francisco, JosseyBass, pp. 385-404.
- DRYFOOS, J. (2002): «Full-service community schools: creating new institutions», en *Phi Delta Kappan*, 83(5), pp. 393-340.
- (2005): «Full-service community schools: A strategy – not a program», en *New Directions for Youth Development*, 107 (Fall), pp. 7-14.
- DUBET, F. (dir.) (1997): *École, familles le malentendu*. Paris, Les Editions Textuel.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. (1996): «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», *Revue Française de Sociologie*, 27 (4), pp. 511-535.
- (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

- (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- (2002): *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil (Edición en castellano en Gedisa).
- EISNER, E. W. (2002): *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ELZO, J. y otros (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María.
- EPSTEIN, J. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- FLAQUER, L. (2000): *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- GOODY, J. (1986): *La evolución de la familia y del matrimonio en Europa*. Barcelona, Herder.
- (2001): *La familia europea: ensayo histórico-arqueológico*. Barcelona, Crítica.
- GÓMEZ-GRANEL, C.; VILA, I.; VINTRÓ, E. (2001): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (dir.) (1998): *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema educativo*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- GUTMANN, A.; THOMPSON, D. (1996): *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- HARGREAVES, A. (1999): «Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna», en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid, Santillana, pp. 181-188.
- (2000a): «Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos», en *Perspectivas*, 30 (2), pp. 221-234.
- (2000b): «Professionals and parents: a social movement for educational change?», en BASCIA, N.; HARGREAVES, A. (Eds.): *The sharp edge of educational change: Teaching, learning and the realities of reform*. Londres, RoutledgeFalmer, pp. 217-235.
- HENDERSON, A.; BERLA, N. (1994): *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Cambridge, MA, National Committee for Citizens in Education.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; SANDLER, H. M. (1997): «Why do parents become involved in their children's education?», en *Review of Educational Research*, 67, pp. 3-42.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; WALKER, J. M. et al. (2005): «Why do parents become involved? Research findings and implications», en *Elementary School Journal*, 106 (2), pp. 105-190.
- KEITH, N. Z. (1997): «Can urban school reform and community development be joined? The potential of community schools», en *Education and Urban Society*, 28, pp. 237-268.
- (1999): «Whose community schools? New discourses, old patterns», en *Theory into Practice*, 38 (4), pp. 225-234.

- MARTÍN-MORENO, Q. (2000): *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, Sanz y Torres.
- MARTUCCELLI, D. (1998): «Socialisation et désinstitutionnalisation: Le cas des adolescents», *Recherches sociologiques*, 3, pp. 91-110.
- MARTUCCELLI, D.; BARRÈRE, A. (1998): «La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique», en *Revue Française de Sociologie*, 39 (4), p. 651-671.
- MARTUCCELLI, D.; MEIL, G. (1999): *La postmodernización de la familia española*. Madrid, Acento Editorial.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; CHULIA, E.; VALIENTE, C. (2000): *La familia española en el año 2000*. Madrid, Fundación Argentaria.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- PUTNAM, R. D. (2002): *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- PUTNAM, R. D.; LEONARDI, R.; NANETTI, R. (1994): *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa*. Caracas, Editorial Galac.
- REDDING, S. (2000): *Familias y centros escolares*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación (IBE).
- SANDERS, M. G.; EPSTEIN, J. L. (1998): «School-family-community partnerships and educational change: International perspectives», en A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, D. HOPKINS (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer, pp. 482-502.
- SAN FABIAN, J. L. (dir.) (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid, MEC/CIDE.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona, Aljibe.
- SWAP, S. M. (1993): *Developing home-school partnership: From concepts to practice*. New York, Teachers College Press.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TORCAL, M.; MONTERO, J. R. (2000): «La formación y consecuencias del capital social en España», en *Revista Española de Ciencia Política*, 1 (2), pp. 79-121.
- TORRES SÁNCHEZ, M. (2004): *El capital social en las asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización*. Granada, Editorial Universidad de Granada (Tesis doctoral publicada en CD-ROM).
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- WARREN, M. R. (2005): «Communities and schools: A new view of urban education reform», en *Harvard Educational Review*, 75 (2), pp. 133-173.