

EL CENTRO ESCOLAR Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA:
¿UN JUEGO DE METÁFORAS? (1)

JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO (*)

La organización escolar es el resultado de múltiples fuerzas ejercidas desde fuera por la sociedad y desde dentro por los actores de la escuela (e.g. Berg, 1984). Esta interacción de fuerzas hace de los centros escolares realidades dinámicas no fáciles de encajar en una sola teoría o perspectiva. En el conjunto de la teoría general de la organización, los centros escolares han destacado por su carácter atípico y escurridizo, acudiéndose para su comprensión a marcos explicativos específicos, tales como los modelos de la «anarquía organizada» o de la «débil articulación estructural».

Aunque el *uso de metáforas* ha sido frecuente en las ciencias sociales, la teoría de la organización ha visto en ellas un recurso particularmente útil para atrapar una realidad que se escapa a las redes conceptuales tradicionales (Morgan, 1990). La utilización de metáforas organizativas, sin embargo, puede hacerse con distintas finalidades. Las metáforas facilitan nuestro conocimiento y estructuran nuestra comprensión de la realidad organizativa, pero, a su vez, contribuyen a la construcción de esa realidad, condicionando nuestra percepción, movilizandando actitudes y orientando la acción. Más que frías representaciones derivadas de un análisis teórico o empírico, actúan como instrumentos para la acción que pueden ponerse al servicio de metas diversas, instrumentos de gestión que sirven tanto para impulsar y aunar esfuerzos en torno a un proyecto educativo como para encubrir, ocultar o justificar una determinada realidad.

Las metáforas organizativas han llegado a ser tan habituales que su uso suele pasarnos fácilmente inadvertido. De hecho, al referirnos a los centros escolares como organizaciones educativas que se relacionan con una comunidad estamos evocando todo un mundo de imágenes y significados en los que es preciso profundizar.

(1) Este artículo ha sido escrito a raíz de mi participación en una mesa redonda sobre «Relaciones escuela-comunidad» dentro del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar celebrado en Santiago de Compostela, en diciembre de 1994.

(*) Universidad de Oviedo.

- A) Conviene inquirir, en primer lugar, lo siguiente: ¿constituyen los centros escolares organizaciones diseñadas y coherentemente estructuradas en relación a sus fines educativos?, ¿qué mantiene unidos a los componentes de un centro escolar?, ¿qué hace de un centro escolar una organización con identidad propia?, ¿qué tienen en común los diferentes colectivos que constituyen un centro escolar?

Hablar de las relaciones de un centro con su entorno interpela a su propia identidad como organización. Si un centro no tiene entidad ni identidad propia difícilmente podrá establecer relaciones con su entorno de forma sistemática y coherente con sus fines. Habrá, a lo sumo, intervenciones puntuales, individuales, paralelas, al margen, extraordinarias, complementarias, ocasionales,... No habrá relaciones de CENTRO con la COMUNIDAD, sino de un profesor, un grupo, una asignatura, unos padres,... La mayoría de las veces los vínculos que se establecen entre los centros y las familias son de carácter individual, padres y madres, individualmente, se relacionan con profesores, individualmente. ¿Qué une entre sí a los padres? ¿Qué une entre sí al profesorado de un centro?

- B) En segundo lugar, debemos preguntarnos, ¿qué tiene en común el colectivo humano que configura el entorno social de un centro?, ¿cuáles son las relaciones y vínculos que caracterizan a ese colectivo?, ¿qué entendemos por «comunidad»?

Los indicadores sociales nos dibujan un entorno social cada vez más alejado de la idea de «comunidad», como grupo social caracterizado por su alta densidad e intensidad de relaciones. En el contexto actual –disperso, agresivo, inseguro, turbulento,...– hablar de «comunidad educativa» puede ser un eufemismo.

- C) En tercer lugar, ¿cuáles son las fronteras de un Centro y cuáles los límites de su comunidad?, ¿los padres, las madres, el alumnado, qué son comunidad o Centro?

No resulta fácil delimitar el papel de cada uno de los miembros que constituyen un Centro escolar. Así, los padres pueden ser considerados como clientes, si se enfatiza su derecho a elegir, pero también como gestores, colaboradores, asociados (Munn, 1993); los alumnos pueden ser vistos como consumidores, agentes, materia prima, etc.; los profesores como empleados, trabajadores semiprofesionales, expertos, etc.; el titular como empleador, ideólogo, etc. –según sea público o privado–. Esto sin referirnos al público en general que, como beneficiario indirecto, también financia la educación pública. Puede que el concepto más problemático que se encuentra en la base de cualquier política educativa sea el de «*interés público*». Y es problemático porque en realidad no existe uno sino diferentes públicos (Sarason, 1986). Un ejemplo de ello lo muestra Feito (1991) cuando analiza la idea de participación escolar tienen diferentes confederaciones de padres, como la CONCAPA –elección, colaborar con las propuestas del titular, participación consultiva, informar, participación individual–, y la CEAPA –intervención en la gestión en igualdad de condiciones que el profesorado, gestión democrática

y abierta al entorno, el Consejo Escolar como eje de la vida del Centro, potenciación y autonomía de las AMPAs—.

Es el *funcionamiento desestructurado de los Centros* el que promueve la búsqueda de fuerzas integradoras, centrípetas, del grupo social que componen el Centro. La insistencia en el PEC, el refuerzo de las funciones directivas —con su énfasis en la visión, en los proyectos y en la evaluación— pueden ser considerados como intentos actuales por neutralizar esa ambigüedad y falta de vínculos internos que suele caracterizar a los Centros.

La especialización y segmentación general de la vida social está llevando a una gran fragmentación de los procesos escolares. Ni la estructura formal ni el marco legislativo son garantía de que se den las condiciones reales de participación, corresponsabilidad y colaboración en la acción educativa. Al menos, no demuestran su existencia, más bien dan por supuesto su logro, actuando de instrumento ideológico y de legitimación de la realidad. Los Centros son unidades claramente delimitadas administrativamente, pero su actuación educativa carece de coherencia, lo que dificulta una definición explícita de su relación con el entorno. Su débil articulación interna repercute en la ambigüedad de sus relaciones con el exterior.

En definitiva, profundizar en todas estas cuestiones nos puede llevar a concluir que los Centros escolares no funcionan como organizaciones ni el entorno social constituye una comunidad educativa. Y si esto fuera así, deberíamos preguntarnos: ¿a quién beneficia este juego de metáforas?

Las relaciones entre la escuela y su entorno

Si las organizaciones y sus entornos no funcionan como sistemas tan racionales y articulados como se derivaría de las metáforas que habitualmente aplicamos, la relación entre los Centros y sus entornos puede que tampoco muestre demasiada racionalidad. De cualquier forma, las relaciones del Centro con su entorno reflejan un conjunto de opciones educativas y sociales que pueden y deben ser objeto de análisis. No someter a crítica la idea de Centro escolar como organización ni la de comunidad educativa nos llevaría a imágenes distorsionadas sobre las prácticas que tienen lugar en las escuelas y sobre sus efectos. Ensalzar las virtudes del intercambio y la colaboración pero no evaluar las formas reales en que se materializan, incluyendo las resistencias que frenan las iniciativas de participación, no sólo es un enfoque ideológico sino que impide el avance hacia unos objetivos de mejora. Cuando en una organización existe malestar pero no pone en marcha mecanismos para analizar de forma sistemática y crítica ese malestar, la consecuencia es un diagnóstico superficial de sus causas y, por tanto, la permanencia de sus efectos.

A diferencia de otras organizaciones, las organizaciones escolares soportan altos niveles de anomia institucional, en parte debido a la protección que reciben del entorno (organizaciones «domesticadas»). Como ha señalado Meyer (1978), la legitimación de los Centros escolares procede de su entorno más que de su funcionamiento interno. De

aquí se deriva una importante y aparente *paradoja*: las escuelas son organizaciones que funcionan bastante al margen de sus entornos sociales –se aíslan– y administrativos –se desdoblan–. Como ha mostrado la literatura sobre el cambio educativo, los Centros suelen ajustar su conducta sólo a unas pocas variables del entorno, introduciendo cambios meramente formales. Desde una perspectiva racionalista, esta idea puede parecer absurda pero, como ha señalado Etkin (1993) magistralmente, esto forma parte de un proceso de *perversión organizacional* por el que las organizaciones sociales se autosostienen y se inventan propósitos para seguir existiendo, haciendo que los reajustes dentro de la organización tengan que ver más con la continuidad del sistema que con el cumplimiento de sus misiones.

«El concepto de autoorganización se refiere entonces a estas realidades. Permite explicar cómo ciertos sistemas funcionan alejados de sus misiones como instituciones sociales. En esencia permite recordar que el concepto de supervivencia (lo que se requiere para seguir existiendo), visto desde el adentro de la organización, no incluye necesariamente el logro de propósitos que reclaman otras instituciones del medio externo. Desde lo social, esta realidad es una desviación, pero no necesariamente destructiva o visible para los demás. Inclusive puede pasar inadvertida, según la trascendencia de la organización o la transparencia de los sistemas» (Etkin, 1993, 207).

Una prueba de este aislamiento es la escasa relación que los Centros establecen con otros Centros ubicados en su mismo entorno. Incluso en Centros próximos entre sí, donde el profesorado se conoce mutuamente, no existe ninguna relación institucional, y esto a pesar de que en numerosos casos exista un trasvase de alumnos de un Centro a otro por ser de niveles educativos diferentes.

Por otra parte, los Centros, cada vez más plegados sobre sí mismos, están muy preocupados por sus problemas internos. En general, han procurado asimilar de la forma menos traumática posible la participación de los padres en su gobierno formal, olvidándose del resto del «entorno». Los propios procesos de reforma inducidos desde la Administración suelen llevar a los Centros a dirigir su atención a las demandas de ésta, olvidando las necesidades de sus entornos.

Debemos preguntarnos por la imagen de comunidad y la imagen de Centro que dominan actualmente en nuestro sistema educativo, así como por los factores que las configuran. Las relaciones que se establecen entre un Centro y su entorno tienen que ver con las *concepciones dominantes acerca de la función social de la escolaridad* –la escuela como servicio público, la dimensión social de la enseñanza, el concepto de función docente, etc.–. Esto exige plantear el tema no sólo en términos de marcos organizativo-estructurales, sino también en términos de los significados construidos en relación con esos marcos establecidos. Existe en este sentido, un conjunto de esquemas o «sesgos» poco coherentes con la idea de comunidad, los cuales están condicionando las relaciones de los Centros con sus entornos. El sentido de propiedad individual sobre las personas y los bienes educativos –«mi clase», «mis alumnos», «mis hijos», «mi horario», «mi Centro»,...–, la delimitación burocrática de esferas de actividad, la fragmentación del pro-

ceso educativo, los criterios individuales de productividad e incentivación, etc., podrían ser algunos ejemplos.

Las expectativas de las familias ante la escuela es otra variable diferencial. Como sugiere Ridao (1993), las familias pueden entender la escuela como un lugar de aparcamiento de los hijos, un lugar de adquisición de conocimientos con sentido utilitario o un lugar de formación integral.

Sin embargo, las relaciones de los Centros con el entorno no acaban en las relaciones con las familias. El concepto de comunidad rebasa el ámbito estrictamente familiar. Los Centros deben establecer relaciones no sólo con las familias de sus alumnos –comunidad escolar– sino con la sociedad en su conjunto –comunidad social–. Epstein (1992) ofrece la siguiente tipología graduada:

- La escuela colabora con las familias.
- Comunicación escuela-familia.
- La familia colabora con las escuelas.
- Implicación en las actividades de aprendizaje en casa.
- Implicación en el gobierno escolar y en la toma de decisiones.
- Colaboración educativa e intercambio con la comunidad.

En relación a este sexto dominio existe una «agenda de investigación compleja y relativamente inexplorada» (Capper, 1994), habiéndose contemplado básicamente algunas dimensiones específicas: relaciones públicas, formas de buscar apoyo de la comunidad, relaciones escuela-empresas, colaboración con algunos servicios sociales.

DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA A LA AUTONOMÍA DE LA ESCUELA, ¿UN SALTO EN FALSO?

La reforma cualitativa de la enseñanza, desde el punto de vista organizativo, ha girado en torno a dos grandes postulados, la gestión democrática y la autonomía de los Centros. Ambos temas, relacionados entre sí, condicionan directamente las relaciones del Centro con su entorno.

- *¿Qué está pasando con la participación de los padres?*

La idea de la participación de la comunidad como fundamento de la gestión escolar ha tenido una gran difusión en los postulados de la reforma educativa de nuestro país desde hace diez años. Sin embargo, ¿hasta dónde está siendo efectiva la participación de la comunidad en los Centros? La experiencia nos ha mostrado que la

existencia de una estructura de gobierno formal representativa no garantiza la participación (San Fabián, 1992). Como apunta Ridaó (1993, p. 141) en un estudio sobre la realidad participativa de los padres en el contexto urbano de Sevilla, «el camino está prácticamente por hacer... El marco teórico-legal, sin tener en cuenta sus posibles deficiencias, no ha llegado a conseguir porcentajes aceptables de participación de los padres... una cosa es hablar de participación y otra muy distinta aunar metas y proponer soluciones que integren la acción educativa de los ambientes familiares y escolares».

En una experiencia de colaboración entre familia y Centro realizada durante el curso 1993-94 (Martínez *et al.*, 1994), detectamos un cuadro problemático que podría considerarse ampliamente generalizado en los Centros:

- Los objetivos educativos para los alumnos/hijos no están suficientemente consensuados entre padres y profesores.
- Los padres acuden a visitas formales para plantear problemas de bajo rendimiento.
- La mayoría de los padres no conocen internamente el Centro (aulas, recursos, trabajos de los alumnos,...).
- Los profesores conocen poco las preocupaciones, expectativas y prácticas educativas de los padres.
- Los padres (2.ª Etapa) no conocen a todos los profesores (sólo al tutor).
- Los contactos padres-profesores no abordan los aspectos positivos del alumno.
- Los profesores apenas convocan a los padres de chicos sin problemas.
- Se da una importancia excesiva a la competitividad.
- Los padres con hijos en educación infantil sienten que se les da la misma consideración que al resto.
- Las relaciones profesor-alumno se centran en el orden aparente, las notas y el cumplimiento de la normativa.
- No se promueve la participación de los padres ni de alumnos.

Cualquier análisis de la participación de la comunidad en la gestión de los Centros pasa necesariamente por el conocimiento del *funcionamiento actual de los Consejos Escolares* donde la escasa conflictividad actual no es indicador de su buen funcionamiento sino, más bien, de su escasa actividad.

El funcionamiento paralelo que rige la vida cotidiana de los Centros –los padres hacen su seguimiento de la vida del Centro desde la AMPA y el profesorado desde el Claustro–, convierte al Consejo Escolar en un órgano formal o un lugar de confrontación. La ausencia de espacios para la colaboración más allá de la vía esta-

mental del Consejo Escolar y la participación individual hace que se favorezcan las relaciones de confrontación, confrontación, no obstante, claramente desequilibrada. La consideración del Consejo Escolar como órgano de control y el dominio del profesorado en el mismo, lleva a una deformación de las relaciones que en él se establecen, marcadas por la imposición y/o el desinterés, y que se refleja en máximas rituales como «*estoy de acuerdo, pero represento al Claustro y el Claustro mayoritariamente opina...*».

Fernández Enguita (1993), para el que la realidad participativa de los Centros se caracteriza por su «tono gris interrumpido por conflictos», constata, en un estudio de casos donde analiza la experiencia participativa (no las opiniones a través de encuestas), la resistencia general de las organizaciones escolares a cualquier forma de control o participación en los procesos de decisión por parte del público, no importa que estén dominadas por la propiedad o por un grupo profesional. Es muy certera, pues, su definición de la realidad participativa de los padres como «una mayoría silenciosa y una minoría sospechosa».

El Claustro suele actuar como filtro del Consejo Escolar, ejerciendo un control absoluto sobre sus decisiones. El tiempo ha demostrado lo infundados que estaban los temores a que la gestión participativa llevase a un «asalto de la escuela» que algunos habían anunciado (Domingo Bugada, 1987). *Fernández Enguita (1993)* utiliza la expresión «*cierre dual*» de Parkin para describir ese doble juego donde los profesores demandan democracia frente a la Administración y los propietarios –tácticas de solidaridad–, y profesionalización frente a los padres –tácticas legalistas–. Esto con un doble fin: usurpar competencias a la Administración y distanciarse de padres y alumnos.

Las diferentes situaciones escolares donde los padres intervienen son suficientemente esclarecedoras del *modelo y contenido de su participación*: reuniones del Consejo Escolar, normalmente en torno a temas disciplinarios, casos cerrados, informaciones estadísticas sobre evaluaciones, resolución de trámites y documentos previamente elaborados (Elejabeitia *et al.*, 1987; Gil Villa, 1992; *Fernández Enguita, 1993*); reuniones informativas generales a principio de curso –ahora, por ley, trimestralmente–; tutorías, a las que la mayoría de los padres permanecen ajenos; comunicación de calificaciones por medio de boletines de notas; organización de actividades extraescolares, casi siempre por un grupo muy reducido y estable de padres; asistencia a algunas actividades puntuales –excursiones, fiestas, salidas,...–.

La participación de los padres, limitada a contactos ocasionales, es reforzada por su concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y una idea simplista del progreso escolar: aprobar sin problemas, adquirir conocimientos, superar los cursos. Si el profesorado es poco consciente del currículum oculto, los padres menos aún.

En general, a padres y alumnos se les reconoce una participación plena en determinados ámbitos periféricos a la actividad de la organización (tales como AMPAs, actividades extraescolares, asambleas,...), pero su participación es restringida y estrictamente formalizada en ámbitos centrales al funcionamiento del Centro (control de recursos, decisiones sobre personal, etc.). Las AMPAs, vaciadas de contenido, recursos y poder, su-

bordinadas a otros órganos del Centro y desconectadas del Consejo Escolar, se han visto marginadas de la estructura de gestión de los Centros (Domingo Bugeda, 1987; San Fabián, 1994c).

La participación se hace más difícil a medida que se asciende de nivel educativo. «En la Educación Infantil, directa o indirectamente, se reconoce la complementariedad de la acción escolar sobre las responsabilidades familiares. A partir de la enseñanza primaria, el tratamiento pasa a segundo término para llegar a ser, en la enseñanza secundaria, una presencia casi testimonial en el marco teórico/legal, y es casi una utopía pensar en una práctica educativa basada en la colaboración de ambos ambientes» (Ri-
dao, 1993, 133). De hecho, es en la etapa de Educación Infantil donde se han desarrollado las experiencias más comprometidas de colaboración entre docentes y padres (ver Merino, 1985). Esto puede ser debido, por una parte, a las características educativas de esta etapa y, por otra, a la mayor receptividad y apertura profesional del profesorado de Educación Infantil hacia los padres.

La gran discreción con la que el profesorado actúa, incluso al margen de lo legislado, hace que la apertura dependa en gran parte de las *actitudes y prácticas cotidianas del profesorado*. Las relaciones con los padres suelen verse limitadas por situaciones y actitudes como las que señala Macbeth (1990, 30-31):

- Muchos Centros y profesores se han acostumbrado a realizar su trabajo sin la colaboración de los padres.
- Piensan que deben centrarse en los niños y no desean injerencias ni presiones externas.
- Algunos profesores ven a los padres como una amenaza, especialmente aquellos que no están acostumbrados a trabajar con padres.
- La participación de los padres no es prioritaria ni para las exigencias del cambio ni para las demandas de las autoridades administrativas.
- Algunos profesores, simplemente, no son conscientes de las razones por las que son esenciales los padres en su trabajo.

En estos momentos muchos Centros están elaborando su PEC o su RRI sin una participación activa de padres ni alumnos, pero esto no es sólo una cuestión de cumplimiento legal, en el fondo, lo que está en juego es el propio sentido de la participación en las organizaciones educativas, tradicionalmente considerada como un instrumento al servicio de la gestión más que un medio educativo en sí. Cuando no se ha asumido la dimensión educativa del entorno, en su doble sentido: de aprovechamiento de los recursos educativos del entorno y de intervención del Centro dirigida a mejorar el entorno, la participación social en el gobierno formal de la escuela lleva a notables contradicciones. En otro lugar hemos analizado los diferentes argumentos que se utilizan para cuestionar la participación de los padres en los Centros, a la vez que hemos defendido esta participación, no sólo como una exigen-

cia de la calidad educativa, sino también como un factor de profesionalización docente (San Fabián, 1994b).

Actualmente se está pasando del modelo LODE de participación en la gestión a un modelo de influencia anglosajona que pone su énfasis en la libertad de elección y la demanda social del mercado como vía para mejorar los niveles de calidad. De los padres como gestores se ha pasado a verlos como consumidores.

La LODE no sólo implica una participación diferencial por estamentos, sino que, a su vez, cada estudiante participa en diferente grado según el ámbito de que se trate. No olvidemos que la LODE implanta en los Centros una «jerarquía democrática»; es decir, un sistema donde la democracia puede calar más o menos –en función de culturas, experiencias previas, compromiso,...– pero donde la estructura jerárquica no se cuestiona en ningún momento. La jerarquización escolar no se manifiesta sólo en el ámbito de la gestión, sino que traspasa los demás ámbitos. Como ha señalado Martínez Rodríguez (1993), refiriéndose al alumnado, la participación diferencial se corresponde con una jerarquización curricular, donde las materias instrumentales (matemáticas y lenguaje), con menos espacios de decisión para los alumnos, son las que reciben mayor reconocimiento a la hora de valorar su rendimiento.

Los sistemas de democracia formal, que no implican una colaboración estrecha y una comunicación permanente, propician estrategias superficiales de captación de votos mediante acciones más o menos espectaculares –una nueva actividad extraescolar, la adquisición de un determinado material, etc.– que recuerdan estrategias propias del ámbito político. A pesar de su pertenencia al Consejo Escolar, la Administración local, al igual que ha pasado con los padres, ha sido desplazada también por la organización –de los profesores– hacia la periferia de la gestión escolar: actividades extraescolares (LOGSE, art. 57.5) y mantenimiento del edificio.

La participación externa –de todos los sectores afectados– en la programación de la enseñanza se reduce al Consejo Escolar de Estado –de carácter consultivo– y al Consejo Escolar de Centro, pero ¿y los demás sectores sociales del entorno inmediato del Centro? (San Martín, 1990). En realidad la LODE propugna un *concepto restringido de «comunidad social»* (Angulo, 1994), con lo que se consigue un doble aislamiento de los Centros –educativo y de gestión–, aislamiento que sólo se rompe por la línea de subordinación jerárquica con la Administración. Los Consejos Escolares carecen de poder real porque la estructura participativa de la que forman parte está fragmentada exteriormente –falta de relaciones entre Consejos– e internamente –exclusividad de la representación estamental–.

Como ha señalado Angulo (1994), la red de Consejos Escolares no prevé cauces de comunicación vertical ni horizontal. Cada Consejo –de Centro, municipal, provincial, de Comunidad Autónoma o estatal– es un órgano aislado del resto de Consejos de su nivel o niveles distintos. Más aún, en buena lógica representativa, los Consejos de niveles territoriales superiores (de Estado, CC.AA., Provincia y Municipio) deberían estar formados por representantes salidos de los Consejos Escolares del nivel territorial inferior. Gran parte del desánimo que cunde en los Consejos Escolares viene derivado de este aislamiento, de esta sensación de islote o compartimento estanco, formalmente de-

mocrático en su interior pero ajeno al conjunto de la estructura administrativa del sistema educativo y, especialmente marginado de las esferas de poder, donde se toman las decisiones educativas importantes sobre planificación educativa, formación del profesorado, asignación de recursos, etc.

- *La autonomía de los centros y la apertura a la comunidad*

Habitualmente, la participación de la comunidad en los Centros va acompañada de propuestas de descentralización o devolución al Centro de funciones desde las Administraciones (Johnston y Hedemann, 1994). No en vano la participación garantiza la existencia de una toma de decisiones apropiada a nivel escolar y la autonomía da sentido a la participación.

Al igual que la participación, el concepto de «autonomía de la escuela» recibe distintos significados y plantea varios interrogantes: ¿autonomía de quién y con respecto a quién? y, sobre todo, ¿a quién beneficia la autonomía escolar? Algunos de los argumentos que se vienen dando para justificar la descentralización en los Centros son: toma de decisiones desde la base, adaptación de la respuesta organizativa a las necesidades del entorno inmediato, mayor innovación y diversidad, mejora del producto, mayor flexibilidad ante los cambios, mayor número de innovaciones, alta moral, mayor compromiso del trabajador, mayor productividad,...

¿Cuál es el significado organizativo de los procesos de desregulación escolar? ¿Qué implica la autonomía curricular de un Centro? ¿Qué cambios ha producido la elaboración de planteamientos institucionales por parte de los Centros? ¿Han diversificado los Centros su respuesta educativa atendiendo a las necesidades de su entorno? ¿Están los Centros preparados para aprovechar la dimensión educativa de sus entornos?...

Cuando se pide autonomía, ¿en relación a quién se pide?, ¿en relación a la Administración educativa? Aunque es la Administración la que legisla y prescribe, algunos profesores temen más las demandas de los padres, de las que se protegen amparándose en las funciones establecidas por la Administración. La autonomía va acompañada de mayor poder al entorno y el profesorado no ve siempre bien esta descentralización.

La expresión «autonomía de la escuela» no sólo se corresponde con el nivel de dependencia de un Centro respecto a la Administración (Gairín, 1994). Hay que añadir que junto a la disponibilidad de los recursos necesarios debemos preguntarnos, por ejemplo, por la capacidad de un Centro para conseguir recursos y gestionarlos o por la utilización de criterios cualitativos para asignar recursos a los Centros; además de la autonomía para autorregularse debe valorarse la capacidad de los Centros para tomar sus decisiones de forma democrática y consensuada, etc.

Si la autonomía de los Centros no depende sólo del marco legal externo, sino de condiciones internas de la organización, ¿cuáles son las condiciones organizativas para

una autonomía escolar efectiva? Gairín (1994, pp. 60-64) señala varias condiciones que favorecen la autonomía escolar: compromiso de todos, mecanismos compensatorios, comunicación, proyecto de Centro, profesionalización, cambio de las condiciones laborales, progresividad,... ¿demasiadas condiciones?

Entre las condiciones organizativas de la autonomía escolar merecen destacarse:

- La existencia de altos niveles de participación en el funcionamiento del Centro.
- La capacidad de autorregulación a diferentes niveles.
- Las relaciones fluidas del Centro con el entorno en distintos ámbitos.

Si no se satisfacen estas condiciones, *la autonomía que deriva de aplicar los mecanismos del mercado en la política educativa* –libre elección de Centro, criterios de eficiencia económica,...– puede comportar más peligros que ventajas. No en vano, la desregulación social ha sido vista como parte de una reforma general de los servicios públicos –privatización– que tiene por objeto reducir el compromiso del Estado precisamente con estos servicios públicos (Gamble, 1988).

La Administración educativa no es ajena al proceso de privatización que se está produciendo en la Administración en general –e.g.: empresas de comedor, de tiempo libre,...–. Esta privatización aunque viene reforzada por distintos factores –surgimiento de nuevas tareas y responsabilidades para las que el personal docente no está preparado, mayores exigencias de los padres, mayor especialización de los docentes,...–, está motivada fundamentalmente por la crisis económica y de legitimación del poder político.

Por otra parte, ¿quién reclama más autonomía? Las experiencias en otros países demuestran que son los directivos los que salen más reforzados con la autonomía de los Centros. Ahora bien, si la dirección actual está en crisis ¿qué dirección es la que va a salir reforzada con esa autonomía?

Ni una gestión mecanicista ni un proceso de desregulación de ‘libre mercado’ pueden servir para que los Centros respondan a las necesidades de sus entornos –y no sólo de individuos que aspiran a obtener méritos–. La autonomía produce mayores diferencias entre los Centros, permite que se manifiesten con mayor intensidad sus inercias. La desregulación puede tener efectos positivos o negativos, pero en cualquier caso no es requisito para que los Centros se abran a sus entornos.

El problema es algo más que una simple elección entre escuela del Estado o escuela de la comunidad. Desestatalizar la escuela es una cosa y devolver la escuela a la sociedad –como afirman los defensores de la desregulación escolar– es otra bien distinta. La desestatalización no sólo no garantiza lo segundo sino que, en la situa-

ción actual, podemos prever que una desregulación brusca dejaría a los Centros, en la mayoría de los casos, en manos de grupos sociales determinados (élites profesionales, políticas,...).

Etkin profundiza más sobre el hecho de la autonomía y se pregunta: «¿Qué pasa cuando esta visión de la autonomía se utiliza como condición y criterio para el diseño y la conducción de las organizaciones? ¿Qué ocurre cuando esta perspectiva se ajusta a la naturaleza cerrada de ciertos sistemas sociales? ¿Qué pasa cuando el poder y la política están detrás de la autonomía y la sostienen?, ¿cómo resolver la autonomía que se convierte en impunidad?» (Etkin, 1993, p. 206).

La autonomía escolar puede tener sus beneficios pero también exige un mayor esfuerzo a la gestión de los Centros. La autonomía obliga a los Centros a explicitar sus objetivos, a evaluar sus procesos y resultados y a comunicar con la realidad social presente en su entorno. De aquí que la autonomía debiera plantearse como un incentivo y, por lo tanto, concederse gradualmente a aquellos Centros que se hagan merecedores de ella. Desde nuestro punto de vista, un Centro es merecedor de mayor autonomía cuando reúne estas condiciones: muestra una trayectoria de innovación educativa, es capaz de autogestionar proyectos parciales con éxito y garantiza la participación efectiva de la comunidad.

La cuestión no está en sustituir un sistema centralizado por otro descentralizado, sino en transformar un sistema centralizado de carácter jerárquico por otro descentralizado de carácter participativo, cómo sustituir los procesos de regulación centralizada por otros de autorregulación democrática. De lo contrario habrá una descentralización de la Administración como aparato, pero no de la toma de decisiones autónoma.

Más que de una autonomía organizativa en términos absolutos, deberíamos hablar de una autonomía relativa, como un medio, fundamentada en la profesionalidad docente y al servicio de la formación del alumno. Como señala Muñoz-Repiso (1994), la autonomía se puede asumir como un valor en sí, pero un valor que está al servicio de otros valores –igualdad, comprensividad, obligatoriedad,...

- *¿Es la escuela privada más autónoma que la pública?*

En relación a las escuelas privadas existen algunos esquemas simplificadores de la realidad que funcionan como mitos. Se ha señalado, por ejemplo, que la escuela pública tiene menos autonomía que la privada (Oroz, 1994). Según este autor, su autonomía menguada deriva de ser un servicio público. Pero ¿acaso la escuela privada concertada no ofrece también un servicio público?

Se ha sugerido que los Centros privados –religiosos– han evolucionado desde una concepción de «colegio-empresa» a otra de «colegio-comunidad educativa», inspirada en la metáfora de la familia (Gil Villa, 1993). Se trata sin duda de un intento más por convertir un grupo secundario –social– en un grupo primario –familia–, tentación a la que periódicamente recurre la Teoría de la Organización desde que tan buenos resul-

tados diera el aparente cambio de paradigma que supuso la corriente de las Relaciones Humanas respecto al Taylorismo (Varela, 1983).

Como ha señalado Gil Villa (1992), la realidad de las escuelas católicas americanas no es extrapolable a nuestro país, como no lo es la realidad social y familiar de los EE.UU. Este autor ha aportado algunas claves para entender las diferencias entre Centros públicos y privados más allá de los esquemas estereotipados:

- La comunidad escolar de los Centros confesionales no es la que se deriva de sus señas de identidad religioso-humanísticas, sino de la pura competencia credencialista propia de una élite escolar.
- Al depender de recursos privados o de la elección individual de los padres, la idea de comunidad se concreta, en la práctica, a la puesta en marcha de estrategias dirigidas a ganarse la aceptación del servicio por sus clientes.
- La mayor conflictividad existente en los Centros públicos está condicionada por su menor dependencia económica en relación a los padres (conflictividad entre padres y profesorado) y por la menor dependencia de los profesores en relación a la dirección (conflictividad entre el profesorado).
- El «carácter comunitario» de los Centros religiosos tiene que ver primordialmente con la presencia de un ideario, la presión académica y la disciplina.
- La cuestión no es que los Centros privados sean menos participativos, sino que lo son porque no necesitan la democracia para funcionar (la participación es considerada un estorbo a la calidad).

En definitiva, podemos decir que la apertura a la comunidad supone un reto actualmente, tanto para los Centros públicos como para los privados y que existen otras variables –diferentes a la de titularidad– más decisivas en relación a este tema, como es el nivel socioeconómico de la comunidad. La apertura no puede plantearse en los mismos términos para todos los Centros, independientemente del nivel socioeconómico de su entorno. Como han señalado algunos estudios (Martín-Moreno, 1989, 293), en medios socioeconómicos desfavorecidos, los profesores tienden a descargar la responsabilidad del fracaso escolar en el ambiente y los padres muestran expectativas poco exigentes: que no se sientan rechazados por la escuela, que los profesores traten a sus hijos como a los demás y una participación puntual en actividades paraescolares.

¿HACIA DÓNDE DEBERÍA CAMBIAR EL MODELO ACTUAL?

El reto está en hacer de la escuela un servicio público de calidad. Pero, ¿por dónde empezar? ¿Cómo conseguir una nueva relación entre profesorado y su público donde

la profesionalización no se traduzca necesariamente en una desposesión de padres y alumnos? (Fernández Enguita, 1993). Como hemos señalado, esto requiere algo más que cambios en la estructura formal de gestión. Trataremos dos que nos parecen esenciales.

- *La escuela como «comunidad democrática de aprendizaje»*

La apertura de los Centros al entorno empieza por una eficaz participación del entorno en el Centro. Si los Centros no han sido capaces de superar esta asignatura, la autonomía puede ser un peligro.

Es preciso potenciar *instancias mediadoras entre las familias y el Centro*. «¿Cómo se puede llegar a la integración familia-centro únicamente a través de los tres o cuatro representantes de todo el colectivo de padres de un Centro en el Consejo Escolar? ¿No será, más bien, que lo que se pretende es eliminar a la familia, como institución, de su presencia colaboradora en la escuela?» (Domingo Bugeda, 1987, p. 495). La preparación y realización de actividades educativas conjuntas donde participen padres, profesores y alumnos, es la condición previa que hace posible la colaboración en la gestión. El proceso inverso es más difícil.

«La democracia debería aprenderse en todos los ámbitos de actividad del Centro. La participación en el Consejo Escolar no es el principio y fin de la democracia escolar. Los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquellos en los que se desarrolla la cotidianeidad, esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial y los profesores en sus relaciones con los colegas y directivos. La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en estructuras formales» (San Fabián, 1994a, p. 20).

Es evidente que los padres, para participar y comprometerse, necesitan sentirse personal y directamente afectados y tenidos en cuenta. Como señalan Tschorne *et al.* (1992), cuando los padres son convocados por el tutor de su hijo la asistencia es del 90 por 100; cuando convocan las maestras de un ciclo asiste el 60 por 100; cuando convoca el Claustro o la AMPA la asistencia baja notablemente. En ningún caso, pues, debe darse por supuesta la implicación activa de los padres, sino que ésta debe ganarse y no sólo en época de elecciones. La participación debe ser propiciada permanentemente por el propio funcionamiento del sistema.

Foisy (1989) hace una serie de recomendaciones para incrementar la participación de los padres y mejorar las relaciones escuela-hogar después de analizar las causas de su baja participación. *Mejorar la implicación de los padres* debe ser un objetivo del Centro, al que puede contribuir un buen conocimiento de su entorno socio-cultural, adaptar el horario a sus posibilidades, convocarlos con suficiente antelación e información, etc. Es conveniente dedicar un tiempo a mejorar la comunicación con los padres, intercambiar información, crear compromisos, facilitar ocasiones para la comunicación y el intercam-

bio que ayuden a profesores, padres y alumnos a conocerse mejor, a crear una conciencia de grupo y a identificarse con el Centro. Es difícil que haya implicación si no hay confianza ni conocimiento entre las personas.

Existen otras vías que, aunque hayan sido poco valoradas hasta ahora, nosotros las consideramos esenciales. Nos estamos refiriendo a la *relación tutorial* y a la creación de *Escuelas de Padres*. La *relación de los padres con el profesor-tutor* es quizás una de las más gratificantes y fructíferas desde el punto de vista educativo, aunque ello exija importantes dosis de madurez, interés y preparación por parte de ambos interlocutores, así como una estructura organizativa facilitadora del encuentro. Brunet y Negro (1994, 21) definen la *Escuela de Padres* como «un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo». En cuanto a los objetivos, metodología así como las fases de creación y evaluación de una Escuela de Padres, pueden consultarse Brunet y Negro (1994) y Tschorne *et al.* (1992).

Del modelo de Educación Primaria que establece la LOGSE (Art. 13) deriva «un conjunto de finalidades que regulan la actuación docente de los profesores junto a sus creencias personales y un marco legal que propone un modelo participativo en el que las opiniones de los padres deben ser tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones los profesores» (Ridao, 1993, p. 136). No ignoramos que la LODE otorgó a los Consejos Escolares funciones importantes. Sin embargo, esas funciones, que se han hecho técnicamente más complejas con la LOGSE, no se han visto apoyadas por *medios materiales ni formativos dirigidos a facilitar la participación* de los componentes de la comunidad no profesionales de la enseñanza. En otros países en los que se han creado Consejos Escolares –el caso de Escocia, Italia, etc.–, se han dedicado numerosos esfuerzos y fondos en su apoyo.

Si el *asociacionismo* es la base de la democracia y la participación (Gil, 1993), deberían impulsarse las diferentes asociaciones escolares, otorgándoles un papel más relevante en la vida escolar. Si bien puede entenderse que la intervención de los padres en el control y gestión de un Centro no deba estar subordinada a su pertenencia a una asociación –tal como sentenció el Tribunal Constitucional–, parece menos razonable que se excluya a las asociaciones del ámbito de la gestión y el control. Esta situación lo que hace es potenciar un modelo de participación esporádico y puntual, que la mayoría de las veces se manifiesta, y agota, en la votación. Potenciar asociaciones mixtas de padres y maestros podría contribuir a reducir el corporativismo que rezuma la participación escolar.

Seguramente, la participación en los Centros de colectivos externos –organizaciones culturales, asociaciones, grupos profesionales, ...– serviría de acicate para la participación de los sectores internos que actualmente relegan su compromiso y responsabilidad. Por otra parte, la escuela podría beneficiarse del apoyo e iniciativa de los grupos sociales más inquietos de su entorno.

Debe recuperarse *el valor educativo de la participación*. No es el control de la comunidad social –que tiene que ejercerse aunque haya que ser algo escépticos sobre las posibilidades de ese control– lo único que cambiar en los Centros, sino también la participación

efectiva de la comunidad en los procesos educativos escolares. «La participación de los padres en los centros, lejos de minarla, da legitimidad social a la profesión docente, genera apoyo político a las escuelas, contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos, devuelve la educación a la sociedad» (San Fabián, 1994b, 71).

Participación y colaboración no significa trabajar juntos en armonía, conlleva conflictos, discusión, tensiones. Tampoco es uniformidad. La cultura colaborativa requiere un acuerdo básico sobre los valores educativos más importantes, pero también respeta la diversidad y tolera la discrepancia. *Los Centros también pueden adoptar medidas en apoyo de una cultura participativa: exigir mayorías cualificadas para decisiones importantes y forzar así el consenso, fomentar la participación de los colectivos menos influyentes, etcétera.*

- *El currículum como política cultural*

Como es de sobra conocido, la reforma curricular impulsada por la LOGSE se inspira en un principio de *descentralización y adaptación del currículo por los propios Centros*. Esto requiere un mayor protagonismo en la organización de la enseñanza de cada Centro, no sólo por parte del profesorado, sino también de los demás miembros de la comunidad escolar, que deben apoyar dicho proceso descentralizador con su colaboración. En consecuencia, *los Centros deben diseñar modelos de organización eficaces para dar respuesta a las necesidades de colaboración con las familias, prever y regular sistemas de comunicación e intercambio permanente con el fin de coordinar la labor educativa y posibilitar la información mutua* (Orden de 1 de febrero de 1993 sobre Evaluación de la Educación Infantil).

A pesar de todo, muchos proyectos curriculares elaborados y aplicados por los Centros encajan perfectamente dentro de una concepción tecnicista de la enseñanza: procurar la organización efectiva de las condiciones del aula para transmitir eficazmente unos conocimientos. La reforma curricular ha incidido más en el contexto psicológico y grupal del aprendizaje que en su contexto socio-cultural. Es posible que la elaboración de los proyectos educativos suponga una oportunidad mejor –su insistencia en los valores, el debate sobre los fines de la educación, su concreción en la estructura organizativa,...-. No obstante, las condiciones en las que se están elaborando actualmente y el precedente de los proyectos curriculares no permiten ser demasiado optimistas.

El estudio de la experiencia, conocimientos e interacciones de profesores y alumnos en el aula, con ser importante, no es suficiente para cuestionar la naturaleza de la enseñanza. Frente a la imagen del docente como profesional-experto, la pedagogía crítica ve al docente como intelectual-crítico que actúa no sólo dentro de su aula, sino también en la esfera pública. De alguna forma, el profesor como crítico cultural considera al conjunto de la sociedad como una gran escuela (Giroux, 1990, p. 133). Este docente debe aunar sus esfuerzos con otros agentes sociales con el fin de alcanzar logros que ni él solo ni la institución sola pueden abarcar.

Se plantean, pues, dos opciones: *reducir el trabajo docente al interior del aula o abrir el aula a la cultura del entorno*. Naturalmente, éstas no son sólo opciones individuales que toma el profesor, como se ha considerado tradicionalmente, sino que es el Centro en su conjunto el que decide por qué línea opta.

Ir más allá del aula requiere *una nueva concepción del currículum escolar* que conciba la enseñanza como una política cultural y no como una tecnología dirigida a la mera transmisión de conocimientos. Frente a la perspectiva inductivista dominante cabe una perspectiva cultural del currículo, donde la escolaridad es concebida como un proyecto cultural comunitario.

Cuando hoy se habla de abrir la escuela a su entorno (documento «Centros Educativos y Calidad de la enseñanza»), ¿cuál es el modelo pedagógico en el que se piensa?, ¿acaso es el modelo educativo de los años setenta denominado «escuela abierta»? No cabe duda de que durante los últimos veinte años han cambiado notablemente los Centros y, sobre todo, sus entornos sociales. La propuesta actual, lejos de buscar una mayor integración y eficacia de la labor educativa, puede acentuar la compartimentación y fragmentación del currículum escolar.

Los problemas que plantea la actual propuesta de apertura de los Centros a la comunidad –responsabilidad en caso de accidentes, formación y contratos de trabajo de los monitores, cuidado del Centro después de la jornada lectiva, etc.– exigen una mayor clarificación de competencias y responsabilidades. Junto a los criterios de apertura y rentabilidad debe cuidarse la calidad y especialmente el carácter educativo de las actividades –no discriminadoras, en favor de la solidaridad, etc.–, a lo que puede contribuir su inclusión en el proyecto educativo de los Centros. En general, puede decirse que si bien la propuesta ministerial tiene de positivo, aunque no novedoso, la utilización por la comunidad de los recursos a tiempo completo, no conlleva una mayor implicación ni relación profesores-padres –*cuando unos vienen otros van*–, lo que no contribuye a mejorar la colaboración entre ambos colectivos ni a superar esa fragmentación que hoy caracteriza a los procesos educativos.

Si una educación comunitaria exige dar al currículum una perspectiva cultural, su implantación no puede consistir sólo en facilitar el uso comunitario de las instalaciones escolares. La educación comunitaria implica entender *la pedagogía como una política cultural*, de donde se deriva, a su vez, un doble compromiso: dar al currículum una significatividad cultural y ejercer desde la escuela una crítica cultural.

Como señala Pérez Gómez (1991), el currículum escolar es el resultado de la interacción de varias culturas: la cultura pública de la comunidad, la cultura académica del profesorado, la cultura experimental de los alumnos. Entre la cultura experimental y la cultura académica media la de la familia y el grupo social de procedencia. «Es necesario evitar que, como ocurre en la actualidad, en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la "cultura académica", que sólo tiene valor para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plan-

tean al alumno/a en su vida escolar» (Pérez Gómez, 1991, p. 62). Lamentablemente, en el conocimiento práctico de escolares y padres, la experiencia escolar casi siempre aparece como un conocimiento útil para seguir estudiando. La escuela prepara para la escuela y para ciertas rutinas sociales requeridas en otras instituciones (San Fabián, 1990).

La educación comunitaria ha sido considerada como una alternativa a la educación compensatoria (Martín-Moreno, 1989). «La participación de los padres es un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar. De la implicación de los padres depende la eficacia de muchos programas educativos, lo que es más evidente en los primeros niveles de enseñanza y en los programas compensatorios» (San Fabián, 1994a). Si el profesorado desconoce las condiciones y peculiaridades que caracterizan la educación familiar, difícilmente podrá incorporar el contexto socio-familiar a sus proyectos educativos y curriculares.

Consideramos un error, persistente en muchos educadores, el acudir a la escuela para transmitir mediante asignaturas –educación para la paz, la solidaridad,...– los valores que están desapareciendo en la sociedad. La alternativa está más bien en abrir la escuela a la sociedad y en organizar la escuela de forma que sea coherente con esos valores.

Un nuevo currículum requiere un contexto organizativo apropiado que lo haga posible. La organización de los centros debería *evaluarse* en función de criterios como *la participación de los padres y la apertura a la comunidad*, (en su dimensión cuantitativa y cualitativa). La competencia escolar o calidad educativa de la escuela debería relacionarse con la capacidad de poner en práctica unos valores sociales. La escuela no sería un mecanismo de expedición de certificaciones –supuestamente válidas para el día de mañana–, objetivos, la adquisición de hábitos de cooperación, confianza, solidaridad, responsabilidad social.

Plantear la relación Centro-comunidad nos lleva antes o después a una cuestión clave: ¿las escuelas actúan como mecanismos de control social o de desarrollo social? Si la escuela está enclavada en una comunidad social, las relaciones entre ambas no deben justificarse únicamente por la mejora del rendimiento de los alumnos, sino, fundamentalmente, por la contribución de la escuela a la mejora de esa comunidad. Si la escuela está dentro de una comunidad y al servicio de esa comunidad, ¿cómo puede basar todo su funcionamiento en el logro de metas individuales...? La colaboración familia-escuela beneficia a los alumnos, pero ¿y a la comunidad?

En base al principio de «interdependencia ecológica» entre las escuelas y otros servicios sociales –salud, ocio, atención social–, los Centros deberían de contar con un proyecto cultural comunitario que recogiera propuestas de coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud de una comunidad, y acciones conjuntas con recursos educativos del entorno: servicios sociales, programas de garantía social, escuelas taller, voluntariado social, ONGs,... No se trataría de hacer redes escolares, sino redes educativas.

No pretendemos que la escuela articule por sí sola una sociedad tan desintegrada como la actual. El Centro no puede plantearse la reconstrucción de la comunidad social pero sí la construcción de una comunidad escolar viva que establece relaciones educativas interdependientes con su entorno social.

Es preciso recuperar la dignidad de lo público, empleando los mecanismos de mercado para repartir recursos y conseguir objetivos sociales (Strain, 1993), recuperar un concepto de comunidad que reconozca los derechos y libertades individuales junto con un contexto de interdependencia y obligación con los otros.

Actualmente los medios de comunicación han incrementado nuestra sensibilidad hacia las situaciones sociales de injusticia que se producen en otras partes del mundo. Sin embargo, nuestra preocupación por lo que ocurre en lugares distantes contrasta con la resistencia a cuestionar y transformar los contextos más inmediatos. ¿Acaso nuestra solidaridad con lo de lejos no será una forma de encubrir nuestra falta de compromiso con lo próximo? El desarrollo empieza por las organizaciones y las comunidades en las que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F. (1994): «El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 74-83.
- BERG, G. (1984): «Market versus mandator: Control structure and strategies for change in school organizations», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 2, pp. 49-70.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. (1994): *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid, Ediciones «San Pío X».
- CAPPER, C.A. (1994): «We're not housed in an institution, we're housed in the community': Possibilities and consequences of neighborhood-based interagency collaboration», *Educational Administration Quarterly*, 30, 3, pp. 257-277.
- DOMINGO BUGEDA, S. (1987): «Integración familia-escuela o la participación de los padres en la escuela», *Educadores*, 29, 143, pp. 491-495.
- ELEJABEITIA TAVERA, C. y Cols. (1987): *La comunidad escolar y los Centros docentes*. Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley –Consejos Escolares de Centro– como en los informales de la vida del Centro. Madrid, CIDE.
- EIESTEIN, J. (1992): *School and family partnerships* (Report n.º 6). Baltimore, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- ETKIN, J. (1993): *La doble moral de las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- FERTO, R. (1991): «CONCAPA y CEAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza», *Educación y Sociedad*, 9, pp. 35-57.

- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata/Paideia.
- FOISY, G. (1989): «¿Por qué no quieren participar los padres?», en Q. MARTÍN-MORENO (Coord.), *Cuestiones sobre la organización del aprendizaje*. Madrid, UNED, pp. 267-277.
- GAIRÍN, J. (1994): «La autonomía institucional. Concepto y perspectivas», en A.VILLA (Coord.), *Autonomía institucional de los Centros educativos*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 24-71.
- GAMBLE, A. (1988): *The free economy and the strong state: the politics of thatcherism*. London, Macmillan.
- GIL VILLA, F. (1992): *¿Escuela pública o escuela privada? Un análisis sociológico*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- (1993): «La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitarios», *Revista de Educación*, 300, pp. 49-61.
- GIROUX, H. A. (1990): «Liberal arts education and the struggle for public life: Dreaming about democracy», *South Atlantic Quarterly*, 89, 1, pp. 113-138.
- JOHNSTON S. y HEDEMANN, M. (1994): «With devolution comes collaboration, but it's easier said than done», *School Organisation*, 14, 2, pp. 195-207.
- MACBETH, A. (1990): *Involving parents. Effective parent-teacher relations*. Oxford, Heinemann.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1989): «La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria», en Q. MARTÍN-MORENO (Coord.), *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje*. Madrid, UNED, pp. 279-302.
- MARTÍNEZ, R.-A.; CORRAL, N.; FERNÁNDEZ, S.; SAN FABIÁN, J. L. y SANTIAGO, P. (1994): *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre familia y Centro Escolar*. Investigación financiada por la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1993): «La participación democrática, piel de cordero de la domesticación», *Cuadernos de Pedagogía*, 214, pp. 61-67.
- MERINO RODRÍGUEZ, C. (1985): *Educación preescolar comunitaria. Experiencias de coparticipación padres/profesores*. Madrid, Maruega.
- MEYER, J.W. (1978): «Instructional dissensus and institutional consensus in schools», en M. W. MEYER et al., *Environments and Organizations*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 233-263.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de organización*. Madrid, Ra-Ma.
- MUNN, P. (Ed) (1993): *Customers, managers or partners?* London, Routledge.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1994): «Valores y autonomía del Centro docente», en A.VILLA (Coord.), *Autonomía institucional de los Centros educativos*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 351-364.
- OROZ, A. (1994): «La autonomía desde un Centro público: problemática, posibilidades y límites», en A.VILLA (Coord.), *Autonomía institucional de los Centros educativos*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 275-287.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991): «Cultura escolar y aprendizaje relevante», *Educación y Sociedad*, 8, pp. 59-72.
- RIDAO GARCÍA, I. (1993): «Acción educativa de la familia y la escuela. Un difícil punto de encuentro», *Bordón*, 45, 2, pp. 133-142.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1990): «La Representación de la Escuela en el niño». Universidad de Oviedo, Departamento de CC. de la Educación, Tesis Doctoral.
- (1992): «Gobierno y Participación en los Centros Escolares: Sus aspectos culturales», en Grupo de Investigación Didáctica (Comp.), *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla, Editorial Kronos, pp. 79-118..
 - (1994a): «La participación», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, febrero, pp. 18-21.
 - (1994b): «Participan más y mejor», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 70-71.
 - (1994c): «Participación y control en las organizaciones escolares. El caso de las APAs», *Arbor*, 585, pp. 147-162.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1990): «El compromiso de los consejos», *Cuadernos de Pedagogía*, 187, pp. 67-71.
- SARASON, S. B. (1986): «And what is the public interest?», *American Psychologist*, 41, 8, pp. 899-905.
- STRAIN, M. (1993): «Education Reform and defamiliarization: The struggle for power and values in the control of schooling: Towards a postmodernist critique», *Educational Management and Administration*, 21, 3, pp. 188-206.
- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992): *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona, Paidós, 3ª ed.
- VARELA, J. (1983): «The marketing of education: Neotaylorismo y Educación», *Educación y Sociedad*, 1, pp. 167-177.