

LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA CONEXIÓN CON EL ENTORNO

The school management and its relationship with the environment

La direction de l'école et ses relations avec l'environnement

Quintina MARTÍN-MORENO CERRILLO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 103-138]

Ref. Bibl. QUINTINA MARTÍN-MORENO CERRILLO. La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza*, 22, 2004, 103-138.

RESUMEN: Este artículo se centra en las funciones que tiene que desempeñar la figura directiva y su equipo respecto a la participación externa (padres del alumnado y otros miembros del entorno social) en los centros docentes.

A través de los resultados de varias investigaciones cualitativas y cuantitativas realizadas por la autora, se describen algunas de las dimensiones del trabajo cotidiano de la dirección escolar en relación con: a) la participación de los padres y del representante municipal en los consejos escolares, b) la colaboración externa en actividades curriculares y extraescolares, c) las asociaciones de padres y madres del alumnado, d) el desarrollo organizacional de los centros educativos basado en su comunidad y e) la construcción del rol de participante externo en los centros docentes.

Como resultado de este análisis, el presente trabajo pone de manifiesto que la participación externa en los centros docentes no recibe suficiente estímulo por parte de los equipos directivos, debido a un conjunto de problemas organizativos y a la falta de incentivos para desarrollar la conexión de los centros docentes con su entorno.

Palabras clave: participación familias, colaboración escuelas y entorno, desarrollo organizacional basado en la comunidad.

SUMMARY: This article focuses on the work undertaken by the school principal and his/her team to encourage parents and the school community to participate in school activities.

Taking into account the results of qualitative and quantitative research carried out by the author, this article describes some of the basic dimensions of the principal's role relating to: a) the parents and citizens participation in the school councils, b) their collaboration in curricular and extra-curricular activities, c) parents associations, d) the organizational development of the school in its community and e) building up the role of the external participants.

As a result of this analysis, this article shows that parents and citizens participation in school is not sufficiently stimulated by the school principal and his/her team because of some organizational problems and the lack of incentives for increasing parent and community links with the school.

Key words: parents and citizens participation, collaboration school-environment, organizational development based-on-the community.

RÉSUMÉ: Dans cet article il s'agit des fonctions que doivent remplir le principal et le proviseur et leurs équipes en ce qui concerne la participation externe (les parents d'élèves et d'autres membres de la collectivité) dans les écoles et les lycées.

Grâce aux résultats de plusieurs recherches qualitatives et quantitatives réalisées par l'auteur de cet article, on décrit les différentes dimensions du travail quotidien de la direction scolaire par rapport à: a) la participation des parents et la participation du représentant municipal dans les conseils scolaires, b) la collaboration externe dans les activités scolaires et extrascolaires, c) les associations des parents d'élèves, d) le développement organisationnel, et e) la construction du rôle de participant externe dans les écoles et les lycées.

Ce travail met en évidence que la participation externe dans les écoles et lycées ne reçoit pas assez de soutien de la part des équipes de direction, dû à un ensemble de problèmes de l'organisation scolaire et au manque d'intérêt pour développer les relations des écoles et lycées avec leur environnement.

Mots clef: participation des parents, collaboration école-environnement, développement organisationnel de l'école basé dans la communauté.

INTRODUCCIÓN

El equipo directivo es un factor clave para la mejora de la acción educativa de un centro docente, en tanto en cuanto ésta depende en gran medida de la dinamización, apoyo y gestión que aquél consiga proporcionar. Sin embargo, no existe consenso sobre las dimensiones que definen una dirección escolar capaz de superar las dificultades y retos con los que se enfrentan diariamente los centros, estimulando paralelamente su innovación pedagógica y mejora institucional.

La investigación *La evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* (Rodríguez Diéguez, dir., 2002) ha pretendido incrementar el conocimiento existente sobre este ámbito y, mediante el desarrollo de un proyecto definido en 1999 por el INCE (Ministerio de Educación y Cultura), ha obtenido numerosos resultados relevantes sobre la función directiva, que han sido expuestos en un artículo del equipo investigador incluido en el presente volumen.

No obstante, cuando se analiza el citado artículo desde la perspectiva del tema que aborda el presente trabajo –la dirección escolar y la conexión con el entorno–, se observa que la referida investigación no ha tenido la posibilidad de analizar con amplitud el rol de la función directiva en relación con dicha conexión, lo cual no sorprende especialmente, puesto que suele ser habitual que las investigaciones sobre la dirección de los centros educativos no aborden con la necesaria entidad el ámbito particular de la conexión del establecimiento docente con su entorno. Las variables externas a menudo resultan olvidadas en los análisis de la organización escolar, así como también en las investigaciones sobre los equipos directivos de los centros docentes.

Este trabajo pretende llamar la atención hacia un hecho tantas veces recordado en la teoría, como olvidado en la práctica, cual es el carácter de organización abierta que tiene todo centro educativo. En efecto, la aplicación de la teoría de los sistemas abiertos a los centros docentes hace décadas que ha puesto de manifiesto el carácter abierto de estas instituciones, lo que apunta a la complejidad de las relaciones que mantienen con otros subsistemas sociales que les proporcionan las entradas (el alumnado) y les exigen las salidas (alumnado formado).

DIVERGENCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

En la bibliografía especializada, la conexión del centro educativo con su entorno integra una variedad de dimensiones: la participación de los padres, las actividades extraescolares y complementarias, la colaboración de la comunidad en el centro educativo, la educación comunitaria...

Se admite generalmente que los logros del alumnado son consecuencia de múltiples factores y contextos, no sólo del ámbito escolar, y se tiende a valorar positivamente toda potencial colaboración centro educativo-familia-comunidad para promover el éxito del alumnado. Son cada vez más numerosos los especialistas que piensan que «los centros educativos gozan de buena salud cuando los profesores pueden ver al director y a sus compañeros trabajando frecuentemente con padres, comunidad y Administración Educativa para desarrollar apoyos y recursos que permitan alcanzar mejor los objetivos educativos» (Licata y Harper, 2001: 6).

No es nuevo el generalizado consenso relativo a que la conexión de los centros educativos con el entorno conlleva diversos beneficios directos e indirectos para la educación del alumnado. Hay que llamar la atención, sin embargo, hacia la apreciable divergencia que se advierte entre la teoría y la práctica.

Desde la perspectiva teórica se afirma sin discusión su valor para la formación y se enfatiza su enorme potencial para incidir positivamente en variables educativas significativas. En términos generales se juzga positivo su impacto en el alumnado, el centro educativo, los padres y el entorno social del centro, aunque casi nunca se concretan los resultados que se esperan de la conexión, ni qué se considera una colaboración externa significativa desde el punto de vista de la formación de los estudiantes.

A pesar del énfasis teórico de que es objeto la conexión con el entorno, desde la perspectiva práctica se detecta que son escasas las iniciativas de los equipos directivos para el desarrollo de dicha conexión y los cambios en esta línea que cabe observar en los centros educativos se van produciendo demasiado lentamente. La mayor parte de las iniciativas puestas en marcha se caracterizan por su fragmentación y adolecen de falta de continuidad en el tiempo.

La adopción en muchos países (entre ellos, y en cierta medida, el nuestro) de modelos descentralizados para el gobierno de los centros educativos, tales como SBM (*site-based management*), conducentes a una organización y dirección basada en el propio centro, no ha supuesto hasta la fecha diferencias significativas respecto a la conexión centro educativo-entorno.

Tampoco el éxito de la conceptualización de los centros educativos como «organizaciones que aprenden» ha llevado en la práctica a un incremento de las relaciones centro educativo-entorno, a pesar de que los trabajos sobre el tema atribuyen a los centros educativos que aprenden, entre otras características, la de construir y mantener altos niveles de apoyo a la escuela por parte de los padres y de la comunidad en sentido amplio (Leithwood y Duke, 1999).

En cuanto a la concepción transformacional del liderazgo, que implica el desarrollo por parte del equipo directivo de una misión y una visión para el propio centro educativo y la dinamización de todos los participantes en torno a las mismas, no ha conducido de forma generalizada a un mayor énfasis en la conexión centro educativo-entorno, cuando cabría presuponer que la meditada consideración de las imaginadas posibilidades que implica el desarrollo del binomio misión/visión para el propio centro, conduciría a los equipos directivos a sobrepasar el nivel de las rutinas cotidianas y tomar en consideración las variables externas, entre otras variables que tienden a ser «olvidadas» en el fluir de la vida escolar.

En definitiva, no se observan cambios significativos en las expectativas y prácticas de los equipos directivos respecto a la conexión con el entorno, a pesar de que no se cuestiona su deseabilidad. Por el contrario, aunque se acepta de forma generalizada que los equipos directivos deben prestar atención al desarrollo de estrategias para una mayor conexión con el entorno, se observa que aún existen demasiados centros educativos que disponen de un tipo de dirección que parece que pretende mantener el entorno fuera de sus muros.

Hay que señalar además que, a pesar del apoyo que teóricamente les brindan las administraciones educativas de los distintos países, que vienen señalando reiteradamente en las disposiciones legislativas que dirigen a los centros la necesidad

de que desarrollen las conexiones con el entorno, en la práctica estas conexiones siempre se quedan en la periferia de las reformas educativas, y los reformadores ofrecen pocas estrategias y escasas ayudas para construir puentes entre los centros educativos y las familias, las organizaciones sociales, las fundaciones y otras relevantes instituciones e individuos de su comunidad.

LAS FUNCIONES DIRECTIVAS Y LA CONEXIÓN CON EL ENTORNO

Desde la perspectiva de la conexión del centro educativo con su entorno, cabe referirse en el presente artículo, aunque sea brevemente, a los cinco factores (liderazgo, gestión, conocimiento del contexto, formación y desarrollo del profesorado en el centro y factor de optimización) que subyacen al ejercicio de las funciones directivas (Rodríguez Diéguez, dir., 2002), pero considerando el matiz diferencial que el entorno introduce en los mismos, por cuanto en la acción educativa que desarrollan los centros educativos existe una fuerte interconexión entre variables internas y variables externas a los mismos. En efecto:

1. *Liderazgo*. Es el factor de mayor relevancia para el establecimiento y desarrollo de las conexiones del centro educativo con su entorno. Es evidente que la concepción de los centros educativos como organizaciones abiertas implica que las funciones de la dirección escolar deben incluir la implantación en el propio centro de políticas que promuevan las relaciones externas, más allá de la mera información a los padres sobre los logros académicos y educativos de sus hijos.
2. *Gestión burocrática y de personal*. Este factor recoge la mayor parte de los componentes tradicionales de la gestión escolar. Concretamente, la gestión de recursos personales, la atención a los temas económico-administrativos, la organización espacial y horaria, y las relaciones con la Administración Educativa son los aspectos que configuran esta función de la dirección escolar, la cual no cabe duda de que se amplía y se hace más compleja en la misma medida en que se consigue un mayor desarrollo de la conexión del centro con su entorno, como se verá más adelante, por cuanto esta conexión incide en las dimensiones institucionales básicas (objetivos, opciones, alumnado, agentes, emplazamientos, recursos materiales, calendario y horarios, metodología y temática).
3. *Conocimiento del propio contexto institucional*. Supone la disponibilidad de información relevante sobre las peculiaridades de la escuela, expresadas a través de los documentos institucionales propios de un centro escolar y del marco legal de actuación, señalado en las competencias de los órganos colegiados. Es evidente que el conocimiento del propio contexto institucional queda incompleto sin un análisis de las características del entorno en el que está enclavado el centro, lo cual se produce con

frecuencia no deseable, dado que no existe hoy día de forma generalizada una cultura escolar de conexión con el entorno.

4. *Formación y desarrollo del profesorado en el centro.* La derivada en este factor viene determinada por el reto de la formación del profesorado en el centro para la conexión con el entorno, lo que requiere un análisis previo del mismo. Es evidente que no cabe plantearse la formación y desarrollo del profesorado ajena a los contextos y problemática específica del entorno de cada centro. A pesar de ello, el reto que supone este tipo de formación generalmente no es afrontado por la dirección escolar de los centros.
5. *Optimización de la enseñanza.* Este factor recoge un amplio conjunto de variables, que tienen como sustrato común el que se centran en la dinámica organizativa, sintetizando las concepciones de la dirección sobre lo que configura el buen funcionamiento del centro. Para el equipo investigador, la denominación de este factor viene a ser sinónimo de calidad de la enseñanza (Rodríguez Diéguez, dir., 2002). Desde la perspectiva de la conexión con el entorno, hay que tener en cuenta el importante papel que pueden desempeñar las actividades de interrelación centro educativo-entorno en la optimización de la enseñanza, puesto que el objetivo general de las mismas es el de reducir la distancia social que separa la cultura escolar de la cultura del entorno (que suele ser excesiva en los medios socioculturalmente más desfavorecidos) y que, en casos extremos, conduce a que determinados alumnos se sitúen de forma permanente en una contracultura escolar, especialmente en los centros de Educación Secundaria.

El ejercicio de estas cinco funciones de la dirección escolar desde la perspectiva de la conexión del centro educativo con su entorno tiene que ser coordinado, flexible y cambiante en función del proyecto educativo, de las necesidades del entorno y de las posibilidades de colaboración externa existentes en cada momento (diversidad de proyectos y programas posibles de interrelación).

Ello obliga al equipo directivo del centro a estimular la participación externa, proporcionando suficiente información a los padres, a otros individuos de la comunidad interesados en participar, así como también a las instituciones susceptibles de colaborar.

El ejercicio de las funciones directivas es esencial para establecer y desarrollar la conexión del centro escolar con su entorno. No hay un estilo único de dirección que sea apropiado para todo centro educativo, sino que el estilo de dirección adecuado a cada centro educativo es, en buena medida, contingente a cada contexto. En efecto, si para la evaluación del desempeño de las funciones directivas es preciso tener en cuenta la labor del equipo directivo en cuanto a los procesos de mejora e innovación en el centro, no hay que olvidar que todos los procesos

de innovación y mejora son susceptibles de potenciación a partir del análisis de las necesidades y posibilidades del entorno.

La citada investigación dirigida por Rodríguez Diéguez ha puesto de manifiesto algunos graves problemas que aquejan a la dirección en los centros educativos. Respecto a la conexión con el entorno, cabe destacar especialmente la tendencia a una excesiva formalización y burocratización, tanto del consejo escolar de centro como de los proyectos institucionales (proyecto educativo, proyectos curriculares, reglamento de régimen interno). El consejo escolar de centro –en tanto que órgano colegiado para el gobierno del mismo– y los proyectos institucionales fueron creados para la optimización de la labor pedagógica de los centros escolares. No obstante, se viene señalando repetidamente la tendencia de ambos elementos organizacionales a convertirse en simples estructuras-trámite, que con frecuencia no deseable desempeñan en la práctica cotidiana más una función burocrática que una función dinamizadora del trabajo del centro educativo.

El grado de conocimiento que tienen los distintos estamentos que participan en el centro educativo acerca del funcionamiento y competencias del consejo escolar y acerca de los proyectos institucionales lógicamente es diferente. Se trata de conocimientos básicos para el equipo directivo y el profesorado, correspondiendo además al primero la función de facilitar dicho conocimiento a los participantes externos, lo que incluye, como mínimo, a los padres del alumnado y al representante de la Administración municipal.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA CONEXIÓN CON EL ENTORNO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS

Algunos interrogantes básicos que cabe plantear respecto al tema de la dirección escolar y la conexión con el entorno son los siguientes:

- ¿Qué tipos de actuaciones suele llevar a cabo la dirección escolar respecto a la participación externa en el gobierno de los centros?
- Posiciones respecto a la mejora de la formación del alumnado a través de las actividades extraescolares.
- ¿Qué roles desempeñan los equipos directivos y las AMPAs, respectivamente, en las actividades post-jornada escolar?
- ¿Qué tipos de propuestas a la dirección realizan las AMPAs al margen de las actividades extraescolares?
- ¿Qué modelos de desarrollo del centro educativo en su entorno están promoviendo los equipos directivos de los centros?
- ¿Qué posibilidades y problemas plantea a la dirección del centro educativo la participación de los padres en actividades escolares?
- ¿Qué posibilidades y problemas plantea a la dirección del centro educativo la participación desinteresada de personas externas (que no sean padres de alumnos) en actividades escolares?

- Posibilidades y limitaciones de las iniciativas de colaboración que están recibiendo los equipos directivos por parte de diversas entidades sociales de su entorno.
- ¿Cómo están construyendo los equipos directivos de los centros docentes el rol de participante externo?

A continuación, respecto a cada una de estas cuestiones, se apuntan algunas respuestas, las cuales derivan de los resultados obtenidos a través de una serie de investigaciones específicas desarrolladas por Martín-Moreno Cerrillo sobre la interrelación centro educativo-entorno.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN EXTERNA EN EL GOBIERNO DE LOS CENTROS

La participación externa en el gobierno de los centros educativos públicos se ejerce formalmente, de acuerdo con lo establecido en la legislación, mediante los representantes de los padres del alumnado y el representante de la Administración municipal en el consejo escolar. La representación de los padres se configura mediante un número de padres y de alumnos elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio de los componentes del consejo, mientras que la representación municipal se concreta de manera que del consejo escolar de centro forme parte un concejal o representante del ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.

Estos dos tipos de representantes muestran problemáticas diferentes en cuanto a su participación en el consejo escolar de centro, como se ha puesto de manifiesto en la investigación de metodología combinada (cualitativa y cuantitativa) *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros docentes* (Martín-Moreno Cerrillo, 2000). En esta investigación se ha indagado sobre una muestra de profesionales de los centros educativos (directores y miembros de los equipos directivos de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, inspectores, profesores y orientadores) acerca de un conjunto de dimensiones relativas a la participación externa en el gobierno de los centros.

Se exponen seguidamente algunas de las dimensiones analizadas en la citada investigación, junto con una pequeña síntesis de algunos de los resultados obtenidos, los cuales pueden servir de indicadores sobre las funciones que está desempeñando actualmente la dirección escolar y sobre las que debería desempeñar para incrementar el grado de participación externa en el gobierno de los centros educativos.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DEL ALUMNADO EN EL GOBIERNO DE LOS CENTROS

Es un hecho repetidamente constatado el de la insuficiente participación de los padres del alumnado en el gobierno de los centros de Educación Infantil, Primaria

y Secundaria, que no deriva de inasistencia de sus representantes a las reuniones del consejo escolar, sino de la escasa representatividad con la que consiguen sus representantes llegar a serlo y formar parte del consejo escolar de centro.

La insuficiente participación ha sido objeto de análisis en la citada investigación *Bancos de Talento* mediante una serie de preguntas planteadas a los sujetos de la muestra, dirigidas a obtener datos acerca de:

1. Las razones del bajo nivel de participación de los padres del alumnado en la elección de sus representantes en el consejo escolar de centro.
2. Las estrategias que podrían incrementar el nivel de participación, lo que incluye posibles actuaciones por parte de la dirección escolar.
3. El grado de conocimiento de los padres del alumnado acerca de sus respectivos planteamientos y expectativas escolares para poder llevar a cabo una elección informada de sus representantes en el consejo escolar.
4. Estrategias que podría desarrollar la dirección escolar para incrementar el conocimiento entre los padres del alumnado de sus respectivos planteamientos y expectativas escolares en orden a que puedan llevar a cabo una elección informada de sus representantes en el consejo escolar.
5. El grado de asistencia de los representantes de los padres del alumnado a las reuniones del consejo escolar de centro.
6. Razones que mueven a los representantes de padres del alumnado a asistir a las reuniones del consejo escolar.
7. Los temas que suscitan mayor interés en los representantes de los padres del alumnado en el consejo escolar.

En cuanto a la primera cuestión, las razones del bajo nivel de participación de los padres del alumnado en la elección de sus representantes en el consejo escolar de centro, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que, si bien algunas respuestas de los sujetos sitúan la responsabilidad en los padres y otras en la Administración Educativa, hay una diversidad de respuestas que apuntan claramente a deficiencias en la actuación de la dirección escolar, ya sea de forma directa o indirecta.

En efecto, un conjunto de respuestas de los profesionales de los centros educativos atribuye a los propios padres el bajo nivel de participación de los padres del alumnado en la elección de sus representantes en el consejo escolar de centro. Son, concretamente, las respuestas incluidas en las siguientes categorías¹: «falta de motivación de los padres», «no se consideran preparados», «su interés está en los

¹ Aquí, y en lo sucesivo, se exponen las categorías de respuestas en el orden determinado por las frecuencias, cuyo dato numérico se ha omitido siempre que no se ha considerado imprescindible para la exposición del contenido del presente artículo; con ello se pretende evitar una excesiva extensión del mismo y también el que su lectura resulte farragosa, en el entendimiento de que los interesados tienen a su disposición todos los datos, pormenorizadamente, en las amplias publicaciones de las correspondientes investigaciones.

profesores de su hijo y no en el funcionamiento del centro», «delegan la responsabilidad de la educación de sus hijos en el centro en los profesionales», «problemas de desplazamiento», «falta de interés en la educación de sus hijos».

El conjunto más reducido de respuestas, las cuales han configurado la categoría: «la Administración no potencia la democratización de los centros», es el que sitúa la responsabilidad en la Administración Educativa.

El más amplio es el conjunto de respuestas que sitúan la responsabilidad en la dirección escolar. Algunas lo hacen de forma directa (categorías de respuestas: «falta de estímulo a la participación de los padres», «incapacidad del centro educativo para “mover” a las familias», «incompatibilidad de los horarios laboral y escolar», «falta de cultura de participación») y otras de forma indirecta (categorías de respuestas: «los padres no ven utilidad en esa participación» y «no se conocen suficientemente entre ellos para elegir representante»).

No cabe duda de que si falta estímulo a los padres para participar en la elección de sus representantes en el consejo escolar, si se advierte en el centro educativo una incapacidad para «mover» hacia la participación en la citada elección, si no se llega a la necesaria coordinación entre los horarios escolar y laboral para facilitar a los padres el ejercicio de la elección, si se detecta una insuficiente cultura de participación y además se advierte que los padres no ven utilidad en participar en la elección de sus representantes en el consejo escolar y que les falta el necesario conocimiento mutuo para proceder a una elección informada de sus representantes, la dirección escolar ha de replantearse en el ejercicio de funciones nuevas posibilidades de actuación para el desarrollo de la participación de los padres en el gobierno del centro.

No parece posible un suficiente desarrollo de este tipo de participación, mientras la percepción que reciben los padres sea que el poder de decisión de sus representantes es mínimo y que las decisiones de dichos representantes prácticamente no tienen incidencia en la vida del centro. En palabras de dos de las respuestas de la categoría «los padres no ven utilidad en esa participación»:

La baja participación es debida a la falta de confianza, ya que piensan que el poder de decisión de sus representantes es mínimo (1Cb-1).

Consideran que las decisiones de sus representantes inciden poco en la vida del centro. La toma de decisiones está controlada por los profesores (1Cb-4).

Una vez puestas de manifiesto las razones del bajo nivel de participación de los padres del alumnado, la investigación *Bancos de Talento* se dirigió a indagar sobre las estrategias que podrían incrementar este nivel de participación. Únicamente una categoría de respuestas (que sólo incluye el 1,32% de las respuestas obtenidas) apunta hacia la Administración Educativa señalando como estrategia el «que la Administración incremente el peso de la representación de los padres».

El resto de las estrategias indicadas por los sujetos apuntan a actuaciones a poner en práctica por la dirección escolar y se agrupan en las siguientes categorías:

«formarlos mediante iniciativas del propio centro educativo», «llegar a un cambio de actitud en el profesorado», «ampliar la oferta de participación», «formarlos e incrementar su conocimiento mutuo», «estimular el *feedback* de sus representantes», «campañas informativas», «buscar intermediarios», «mayor adaptabilidad horaria», «mejorar la cultura de la participación» y «elaborar y desarrollar un programa institucional».

Si tenemos en cuenta que todas estas estrategias han sido propuestas, no por los padres, sino por los profesionales de los centros educativos (que eran los integrantes de la muestra, tal como se indicó anteriormente), se detecta con bastante claridad una variedad de posibilidades de actuación en los centros educativos para mejorar la representatividad de los padres del alumnado en el consejo escolar, por lo que corresponde a cada equipo directivo liderar las actuaciones que considere más adecuadas a su situación específica, de tal forma que se llegue al cambio de actitud en el profesorado, que se reclama en la segunda categoría de respuestas, de la que cabe citar, a modo de ejemplo las dos siguientes:

Que los profesores y la dirección acerquen el centro escolar de verdad a los padres (2Cb-1).

Hacerles sentir integrantes del centro (2Cb-2).

En cuanto a la búsqueda de intermediarios, algunos encuestados han propuesto crear la figura del padre-tutor de aula (lo que incluye, evidentemente, la figura de la madre-tutora de aula)², para que dinamice a los restantes padres/madres mediante entrevistas, reuniones de pequeño grupo..., mientras que otras propuestas se han dirigido a buscar el apoyo del AMPA o de las AMPAs existentes en el centro.

Entrando en el tema de la elección de los representantes de los padres del alumnado en el consejo escolar, la investigación *Bancos de Talento* se planteó la cuestión de si los representados eligen a sus representantes con suficiente conocimiento de causa y, como era de prever, un alto porcentaje de las respuestas a esta pregunta se han situado en el no (87%).

Las estrategias que podría desarrollar el centro educativo para incrementar el conocimiento entre los padres del alumnado de sus respectivos planteamientos y expectativas escolares en orden a que puedan llevar a cabo una elección informada de sus representantes en el consejo escolar no son muy diversas a juicio de los

² En general, se ha evitado en este artículo la duplicidad de la terminología en función del género porque dada la naturaleza de los datos expuestos, resultaría poco ágil la lectura del mismo. En su lugar, siempre que ha sido posible, se ha optado por términos neutros, tales como profesorado (en lugar de profesores/profesoras), alumnado (en lugar de alumnos y alumnas)... En este punto concreto se ha considerado imprescindible la duplicidad, puesto que las madres suelen establecer contactos con el centro educativo al que asisten sus hijos, en mayor medida que los padres. Finalmente, y en la línea de lo anteriormente expuesto, se ha preferido AMPA (asociación de madres y padres de alumnos) a APA, aunque esta última denominación siga siendo la más utilizada.

encuestados, ya que se agrupan en cinco categorías de respuestas. Tres de las categorías apuntan a estrategias a desarrollar por la dirección escolar directamente («difundir esa información sobre planteamientos y expectativas escolares de los candidatos», «incrementar los contactos entre los representantes y sus electores», «organizar una escuela de padres»), mientras que una categoría apunta a la dirección escolar indirectamente («delegar en el AMPA o AMPAs del propio centro las actividades de motivación y de información de los padres acerca de los candidatos a ser sus representantes»).

Llama la atención en las respuestas a esta pregunta la existencia de un conjunto de respuestas que entran en la categoría de «nada». Algunos encuestados (12%) han expresado que éste es un tema en el que los centros educativos (y por consiguiente, la dirección escolar) no pueden hacer nada, puesto que como dice uno de ellos:

El papel de los representantes de padres/madres en el consejo escolar está ritualizado, es simplemente formal (4Cd-1).

Aunque el grado de representatividad es bajo, no es bajo el grado de asistencia de los representantes de los padres del alumnado en el consejo escolar de centro. En efecto, un alto porcentaje de sujetos ha contestado que el grado de asistencia es elevado (74%), lo que pone de manifiesto que los representantes de los padres del alumnado cumplen con su cometido en cuanto a la asistencia a reuniones.

Se ha señalado también que no existe diferencia en cuanto a la frecuencia, respecto a la asistencia del profesorado:

El grado de asistencia es normal, igual que el de los profesores (VI-6).

Las respuestas que han dado los encuestados acerca de las razones del elevado grado de asistencia son diversas. Unas ponen el acento en los propios representantes: «están bastante vinculados al centro y conocen las situaciones», «tienen interés por su hijo y por participar en la institución», «afán de protagonismo», «depende de factores individuales», «a que pertenecen al AMPA». En relación con estas categorías de respuestas hay que señalar que no parecen muy satisfechos algunos profesionales encuestados acerca de las razones que mueven a los representantes a asistir con regularidad a las reuniones del consejo escolar, si se atiende a las que han sido englobadas en la categoría de respuestas que se ha denominado «afán de protagonismo». Cabe citar, a título de ilustración de este tipo de respuestas (que a veces han sido formalizadas por los encuestados a través de expresiones un tanto peyorativas) la siguiente:

Otro va al consejo escolar a hacer politiquilla. Es un enteradillo (6Cse-1).

Otras categorías de respuestas ponen el acento en la legislación, ya que consideran que «es obligatorio», o en «la zona en la que está enclavado el centro»:

En el centro de ahora sí, antes no (por la zona) (6CSg-3).

Existe un amplio conjunto de respuestas que atribuyen a la dirección escolar el elevado grado de asistencia. Son las incluidas en las categorías siguientes: «lo fomenta el propio centro educativo», «a las buenas relaciones existentes en el consejo escolar», «se convocan pocas reuniones», «al interés de los temas tratados». En la categoría de respuestas denominada «lo fomenta el propio centro educativo» los encuestados destacan especialmente la función dinamizadora desempeñada por la dirección escolar:

A los empujes que reciben de la dirección (6CSb-3).

En la misma categoría, los sujetos han destacado positivamente el caso de los centros educativos pequeños:

Es un centro pequeño y se les llama personalmente por teléfono (6CSb-4).

También son diversas las explicaciones que han dado los sujetos que han respondido que el grado de asistencia de los representantes de padres en el consejo escolar de su centro no es elevado (22%). Hay una serie de razones de la falta de asistencia que los encuestados sitúan directamente en los propios representantes, las cuales han conformado las siguientes categorías: «tienen interés en sus hijos, no en la institución», «influye la edad del alumnado», «falta de tiempo», «baja motivación» y «poca participación de sus representados». En esta última categoría vuelve a aparecer el hecho de la escasa representatividad que consiguen los representantes de los padres del alumnado. A título de ilustración de las respuestas de esta categoría, se reproduce la siguiente respuesta incluida en la misma:

No son conscientes de la importancia de su representación y además tienen la certeza de que la mayoría de los padres no les van a pedir cuentas (6CNh-1).

Es evidente que respuestas como la anterior están apuntando de nuevo, aunque sea indirectamente, a la necesidad de que la dirección escolar lleve a cabo actuaciones encaminadas a favorecer un incremento del grado de representatividad de los representantes de padres en el consejo escolar.

Otra categoría de respuestas que apunta indirectamente a la responsabilidad de la dirección del centro es la que engloba las respuestas relativas a que los representantes no asisten porque «sienten complejo al no ser profesionales». No cabe duda de que la dirección escolar puede contribuir especialmente a que los representantes de los padres se sientan útiles e integrados en las reuniones que lleve a cabo el consejo escolar de su centro.

A todo ello hay que añadir dos categorías de respuestas que sitúan directamente la responsabilidad en la dirección escolar: «no ven la eficacia de asistir» y «reciben poca información por parte del centro». He aquí un ejemplo de cada una de las dos últimas categorías:

A que sólo se les quiere para las reuniones del consejo y para nada más (6CNc-4).

No están implicados en la organización (6CNf-1).

Ya se ha indicado en párrafos precedentes que una de las razones que favorecen la asistencia de los representantes de padres a las reuniones del consejo escolar se sitúa en el interés de los temas tratados en las mismas. Algunos encuestados han llegado a afirmar que es fácil para la dirección escolar estimular la asistencia de los representantes de padres a las reuniones del consejo escolar, puesto que basta con incluir en el orden del día algún punto relativo a uno de estos dos temas: la evaluación del alumnado y la disciplina escolar.

En la investigación *Bancos de Talento* se ha indagado específicamente sobre los temas que suscitan mayor interés de los representantes de los padres del alumnado en el consejo escolar. Las respuestas a esta pregunta desmontan el manido tópico de que los padres del alumnado (lo que incluye a sus representantes) sólo se preocupan por las calificaciones escolares y los problemas de conducta de sus hijos, ya que si bien «la evaluación del alumnado» ha sido la categoría de respuestas con mayor número de frecuencias, seguida por la categoría relativa al «régimen disciplinario y al clima de convivencia», el espectro de temas explicitado por los profesionales de los centros ha puesto de manifiesto una diversidad de áreas de interés en los representantes de los padres, que han sido agrupadas en las siguientes categorías: «calidad de la enseñanza», «actividades extraescolares», «gestión económica», «temas administrativos», «actividades complementarias», «infraestructura y equipamiento material (general y didáctico)», «formación integral», «comedor escolar», «entorno escolar», «los deberes escolares», «horario escolar», «cuestiones personales de sus hijos».

En algunas de las respuestas a esta pregunta, los encuestados apuntan al aspecto fiscalizador que adoptan en ocasiones las intervenciones de los representantes de los padres en el consejo escolar, según la percepción de los profesionales de los centros. Por ejemplo, respecto a la categoría de respuestas relativa a la «calidad de la enseñanza», uno de los profesionales encuestados se expresa de la siguiente forma:

...y a veces se meten en cómo se debe dar o no una clase (7Cc-5).

En contra de lo que cabía presuponer, no se ha puesto de manifiesto esta percepción del aspecto fiscalizador en la categoría de respuestas denominada «gestión económica», sino que, por el contrario, las respuestas de los profesionales de los centros educativos han puesto de manifiesto una valoración muy positiva de la labor desempeñada en esta línea por los representantes de los padres del alumnado, como ilustra la respuesta que se reproduce seguidamente:

La búsqueda de subvenciones para el centro interesa especialmente a los representantes de los padres y suelen ser muy colaboradores respecto a las gestiones a realizar (7Ce-1).

LA PARTICIPACIÓN DEL REPRESENTANTE DE LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL EN EL CONSEJO ESCOLAR DE LOS CENTROS PÚBLICOS

Los resultados sobre la participación de los representantes de padres en el consejo escolar, que han sido expuestos de modo sucinto, difieren con los resultados obtenidos asimismo en la investigación *Bancos de Talento* sobre la participación del representante de la Administración municipal, por la diferente naturaleza de ambas representaciones.

En lo que respecta al tema del presente artículo, cabe reseñar una síntesis de los resultados de la citada investigación relativos a las siguientes dimensiones:

1. Grado de asistencia del representante de la Administración en el consejo escolar y posibilidades de actuación de la dirección escolar para incrementarlo, en su caso.
2. Temas que suscitan mayor interés del representante de la Administración municipal en el consejo escolar.

En el caso del representante de la Administración municipal, la mayor parte de las respuestas se han dirigido a señalar que este representante, o no asiste:

No asiste a las reuniones del consejo escolar. No sabemos ni cómo se llama (8C-1).

No lo he visto asistir, salvo en la elección del director (8C-2).

No he tenido el gusto de conocerlo (8C-3).

O, si asiste, no lo hace con asiduidad:

En mi caso concreto acude pocas veces al consejo escolar y, si lo hace, lo hace de una manera bastante «pasota» (entrecomillado en la respuesta del sujeto) 8C-4.

Apenas asiste, y cuando lo hace, se preocupa de la trascendencia política de las actuaciones del consejo escolar (8C-5).

Las respuestas de los sujetos dejan poco margen para actuaciones de la dirección escolar que puedan incrementar la participación del representante de la Administración municipal en el consejo escolar:

No suele asistir, dado que normalmente se le reclama, pide, exige, algo, que no quiere/puede satisfacer (8C-6).

Respecto a los temas que suscitan mayor interés del representante de la Administración municipal en el consejo escolar, cabe señalar que, de la situación de falta de asistencia, deriva el hecho de que bastantes sujetos (52%) hayan respondido a esta pregunta indicando que no se suele preocupar por ningún tema:

Casi ninguno porque en general no participa (8C-7).

Un 6% de los encuestados ha respondido de modo global que el representante de la Administración municipal de su centro se interesa por todos los temas que se tratan en el consejo escolar, pero no ha especificado ninguno de estos temas.

Por otra parte, a través de algunas respuestas, se advierte que las características personales del representante pueden dar lugar a diferencias apreciables en la participación:

En este momento se preocupa por todos los temas; es un representante distinto del que había anteriormente (8C-9).

Las respuestas que especifican los temas por los que más se interesa el representante de la Administración municipal en el consejo escolar se agrupan en las siguientes categorías: «los temas económicos», «los temas administrativo-burocráticos», «el mantenimiento de la infraestructura escolar», «los problemas de escolarización», «el fracaso escolar», «las relaciones centro educativo-entorno», «los espacios escolares disponibles para otros usos», «la violencia escolar» y «la problemática de la drogadicción que puede afectar al centro educativo».

POSICIONES RESPECTO A LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Cabe sintetizar en tres las posiciones mantenidas respecto a las actividades extraescolares, tanto en la bibliografía especializada, como en la práctica desarrollada por los equipos directivos de los centros. La primera es la posición de suma cero, mantenida por aquellos que, como los clásicos Otto y Alwin (1977), temen que la cantidad de tiempo dedicada a este tipo de actividades se reste de las actividades «específicamente» académicas y merme los logros del alumnado en estas últimas.

La segunda posición es la de enriquecimiento (véase, por ejemplo, Holland y Andre, 1987). Esta posición considera que las actividades extraescolares constituyen un valor añadido para el desarrollo de un proceso educativo más completo en el alumnado.

Finalmente, la posición de identificación/compromiso (Marsch, 1992, entre otros) establece que las actividades extraescolares contribuyen a que el centro educativo desarrolle un verdadero compromiso con su comunidad, al tiempo que le impulsan a definir mejor su propia identidad institucional en función de las necesidades de su alumnado y de su entorno. Desde esta posición se considera que las actividades extraescolares ayudan a definir más específicamente los objetivos escolares, al tiempo que se subraya que incluso actividades no académicas tienen efectos positivos en los logros académicos y no académicos del alumnado (Van Matre y otros, 2000).

Evidentemente, la última posición, que es la que se va imponiendo al menos desde el punto de vista teórico, conlleva una mayor implicación del centro educativo con su entorno, destacando el potencial de las actividades extraescolares para incrementar la identificación del alumnado con el centro educativo y los beneficios académicos derivados de dicha identificación.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LAS AMPAS

En este ámbito se han planteado en la investigación *Bancos de Talento* cuestiones dirigidas a obtener datos sobre:

- Las ventajas y los inconvenientes de que un padre sea a la vez representante de los padres del alumnado en el consejo escolar de centro y miembro de la junta directiva del AMPA.
- Los respectivos roles desempeñados por la dirección escolar y por las AMPAs en las actividades extraescolares.
- Tipos de propuestas que suelen plantear las AMPAs a la dirección escolar, distintas de las relativas a las actividades extraescolares.

Respecto al primer punto, ventajas e inconvenientes de que un padre sea a la vez representante de los padres del alumnado en el consejo escolar de centro y miembro de la junta directiva del AMPA, se han obtenido una diversidad de respuestas relativas tanto a las ventajas, como a los inconvenientes. Es evidente que, al no ser excluyentes, los profesionales encuestados podían incluir en sus respuestas todas las ventajas y todos los inconvenientes que percibieran.

Las ventajas han quedado sintetizadas en las siguientes categorías de respuestas, según el orden de las frecuencias: «más información», «mayor operatividad», «las propuestas del AMPA tendrán más posibilidad de realizarse», «mayor responsabilidad», «mayor comunicación entre los representantes en el consejo y su público». Las respuestas incluidas en la primera categoría destacan muy positivamente el mayor conocimiento del colectivo de padres de que disponen a través del AMPA los representantes en el consejo escolar en los que se da la circunstancia de ser a la vez miembro de la junta directiva del AMPA, como se refleja en la siguiente respuesta:

Que a través del APA los padres conocen la problemática y la transmiten al consejo escolar (5CVa-1).

Para la función directiva es de destacar el contenido de la última categoría, por cuanto incluye las respuestas que atribuyen un valor importante a la duplicidad como vía eficaz para incrementar la representatividad de los padres del alumnado en el consejo escolar de centro, dado que tienen un contacto más directo con los padres en reuniones periódicas. Como indica uno de los encuestados:

Conocerían el funcionamiento interno del centro y conocerían además las exigencias del colectivo de padres con lo que podrían buscar una solución en el consejo escolar (5CVe-1).

Las categorías de respuestas obtenidas relativas a los inconvenientes son: «menor participación», «parcialidad a favor del consejo escolar», «parcialidad a favor del AMPA», «pueden encontrarse ante situaciones contradictorias», «excesivo protagonismo», «no podrán desarrollar su función de forma plena por falta de tiempo»,

«cotilleo», «relajación en ambos cargos», «no hay inconveniente si han sido elegidos democráticamente», «se imprime un sesgo burocrático al AMPA».

En esta relación de inconvenientes, es de interés para la función directiva prestar especial atención al primero de los inconvenientes citados, por la merma de democratización del centro a que alude, como ponen de manifiesto las siguientes respuestas de los encuestados:

Son siempre un reducido grupo de personas las que se implican, no dando paso a otra gente (5C1a-1).

Menor democratización del centro (5C1a-2).

Participan menos personas en la vida del centro y se pierde la oportunidad de disponer de aportaciones y puntos de vista nuevos (5C1a-9).

Hay que hacer constar, además, que un pequeño número de respuestas han nutrido las categorías globales de «ninguna ventaja» y «todas las ventajas posibles», por una parte, y las categorías de «ningún inconveniente» y «todos los inconvenientes posibles», por otra.

Los datos sobre los respectivos roles desempeñados por la dirección escolar y por las AMPAs en las actividades extraescolares se han obtenido en la investigación *Bancos de Talento* a través de dos preguntas de carácter mixto, consistente cada una de ellas en una primera parte de elección entre una serie de funciones a desempeñar, tanto en el caso de la dirección escolar como en el caso de las AMPAs, desde la perspectiva de la labor que se observa habitualmente en los centros educativos (podían elegir más de una función para cada colectivo), y una segunda parte de la pregunta que se presentaba abierta, en la que se solicitaba a los encuestados el explicar el porqué de cada una de las funciones en cada colectivo, asimismo desde la perspectiva de la observación cotidiana de los establecimientos escolares.

El rol de los equipos directivos respecto a las actividades extraescolares ha quedado definido (según las frecuencias obtenidas por cada categoría de respuestas) por la siguiente ordenación de funciones: aprobar, supervisar directamente, supervisar indirectamente, impulsar, contactos ocasionales con los monitores que las imparten, planificar y publicitar. Mientras, el rol de las AMPAs quedó definido (asimismo según las frecuencias) por la ordenación que sigue: aprobar, publicitar, supervisar directamente, contactos ocasionales con los monitores que las imparten, planificar, impulsar y supervisar indirectamente. Respecto a los datos obtenidos a través de las respuestas a la parte abierta de las dos cuestiones, por su gran amplitud se ha desistido de sintetizarlos en el presente artículo.

Finalmente, en cuanto al tema de las propuestas presentadas a la dirección escolar por parte de las AMPAs, distintas de las relativas a las actividades extraescolares, las respuestas obtenidas de los profesionales de los centros se agrupan en las siguientes categorías: «soluciones al fracaso escolar», «mejora de las instalaciones y

de los recursos materiales», «temas económicos», «expedientes disciplinarios», «evaluación del alumnado», «comedor escolar», «participación en campañas de solidaridad», «propuestas para la programación de actividades complementarias», «ampliación de ofertas formativas, temas que no son de su incumbencia». En las respuestas incluidas en esta última categoría han sido frecuentes las alusiones al intrusismo, tal como se pone de manifiesto en la siguiente:

Propuestas intrusistas respecto a la forma en que se llevan a cabo las clases, currículo, etc. Los padres del APA son excesivamente críticos o intrusistas (10Cj-1).

LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN EXTERNA EN ACTIVIDADES ESCOLARES

Con la recogida y análisis de datos acerca de esta cuestión, lo que se pretendía en la investigación *Bancos de Talento* era indagar sobre las posibilidades y limitaciones, a juicio de los profesionales de los centros educativos, de colaboraciones externas que sobrepasen el ámbito de las actividades extraescolares. Son dos los tipos de colaboraciones posibles:

1. La colaboración de padres del alumnado en actividades escolares.
2. La colaboración desinteresada de personas externas al centro educativo (que no sean padres de alumnos del centro) en actividades escolares.

Seguidamente se expone una breve síntesis de los resultados obtenidos en cada uno de estos puntos.

PROBLEMAS QUE PLANTEA A LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO LA COLABORACIÓN DE PADRES DEL ALUMNADO EN ACTIVIDADES ESCOLARES

Respecto a la colaboración de padres del alumnado en actividades escolares, la citada investigación se ha dirigido a indagar sobre:

- La conveniencia (en su caso) de que los padres de alumnos participen en actividades escolares.
- Los tipos de actividades escolares en los que se considera conveniente la participación de los padres del alumnado (si es el caso).
- Las características de los padres que colaboran en las actividades escolares.
- Los problemas que plantea a la organización del centro educativo la colaboración de los padres en las actividades escolares.

Los datos obtenidos han puesto de manifiesto que un 67% de los encuestados consideran conveniente este tipo de colaboración, frente a un 25% que no la considera conveniente, un 4% opina que sólo ocasionalmente, un 1% indica que depende del nivel cultural de los padres y un 3% no ha contestado a esta pregunta.

Las razones expuestas en las respuestas afirmativas han sido muy numerosas y se agrupan en las categorías siguientes: «se integran más en el centro», «supone

un enriquecimiento de recursos humanos», «valorarán más la labor escolar y lo transmitirán a otros padres», «conduce a una mejor coordinación de los dos micro-sistemas (familia y escuela)», «se les responsabiliza, conciencia y motiva más», «convenientemente organizada en función del PEC», «impulsa un nuevo concepto de centro y de currículo abierto al entorno», «motiva más al alumnado», «conocen el entorno escolar del hijo», «socializa al centro educativo», «tienen que participar en el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje», «aprenden a realizar actividades escolares en casa con el hijo/a» y «conocen más al hijo (su forma de actuar en el ambiente escolar)».

También son numerosas razones aducidas en las respuestas negativas: «el trabajo requiere profesionales», «tienden a asumir competencias docentes (injerencia)», «su presencia inhibe la conducta del hijo y su desarrollo en el aula», «pueden entorpecer el trabajo docente», «difícil de encajar por el horario laboral», «los docentes son reticentes respecto a la participación de los padres» y «no todos los padres podrían participar y sus hijos se sentirían discriminados».

Los encuestados que han respondido afirmativamente contestaron a la pregunta consecutiva relativa a los tipos de actividades escolares en los que se considera conveniente la participación, habiéndose obtenido las siguientes categorías: «charlas y talleres», «biblioteca», «supervisión en excursiones», «trabajo burocrático», «supervisión en el comedor escolar», «actividades interculturales en el aula», «apoyo a la individualización en el aula», «supervisión y juegos en los recreos».

Las estrategias propuestas por los encuestados para que el centro educativo contacte con los padres que deseen colaborar en las actividades escolares han sido las que se relacionan seguidamente:

- a) Establecer los criterios para practicar esas actividades.
- b) Contactar con los que se sabe que lo harán bien.
- c) Pasar un cuestionario sobre en qué se está especializado y quién estaría dispuesto a colaborar para tener una reunión con ellos y llevarlo al consejo escolar.
- d) La convocatoria de una reunión por parte del equipo directivo para que solicite ayuda globalmente.
- e) La convocatoria de una reunión por cada profesor o equipo docente, porque son quienes sienten las necesidades y tienen los problemas más cercanos.

En cuanto a las características de los padres que colaboran en actividades escolares, las respuestas de los sujetos han dado lugar a las siguientes categorías: «tienen tiempo disponible para ello», «tienen una buena relación con el profesor/a», «interés por la educación de sus hijos», «nivel cultural medio-alto», «afán de protagonismo poco eficiente», «activismo», «son padres jóvenes», «falta de conocimientos», «interés por el buen funcionamiento del centro», «querer fiscalizar el centro», «motivación por la educación en sentido amplio», «su pesadez y su tendencia a las

habladurías» (obsérvese que la caracterización de los padres que colaboran en las actividades escolares no siempre ha resultado positiva).

Por último, respecto a los problemas que plantea este tipo de colaboración hay que indicar que, si bien las respuestas obtenidas se centran mayoritariamente en la detección de problemas, tal como se solicitaba, un 12% de los encuestados ha ofrecido respuestas que quedaron incluidas en la categoría de «ningún problema, si están bien organizadas», al tiempo que las respuestas de un 10% de los encuestados han entrado en la categoría de «todos los problemas».

Los problemas señalados por los encuestados han conformado las siguientes categorías de respuestas: «problemas de coordinación y organización», «inversión de tiempo», «intromisión de los padres», «no lo acepta la mayoría del profesorado», «problemas de horario y temporalización», «se ocupan demasiado de las necesidades de sus propios hijos», «los derivados de su falta de preparación», «falta de responsabilidad» y «los que no participan suelen sentir complejo». Es de destacar el predominio de los problemas de coordinación y organización. En palabras de uno de los profesionales encuestados:

Puede alterar el ritmo normal de un centro educativo al no pertenecer los padres a las tareas docentes de cada día y no haber asimilado la idiosincrasia del centro educativo concreto (14Ca-7).

PROBLEMAS QUE PLANTEA LA COLABORACIÓN DE PERSONAS EXTERNAS (QUE NO SEAN PADRES DEL ALUMNADO) EN ACTIVIDADES ESCOLARES

Una serie de preguntas paralelas a las anteriores ha planteado la investigación *Bancos de Talento* a los profesionales de los centros educativos acerca de la colaboración desinteresada de personas externas que no sean padres de alumnos en actividades escolares. Concretamente:

- La conveniencia (en su caso) de que personas externas que no sean padres de alumnos participen en actividades escolares.
- Los tipos de actividades escolares en los que se considera conveniente esa participación (si es el caso).
- Las características de las personas externas (que no sean padres de alumnos) que participan en actividades escolares.
- Los problemas que plantea a la organización del centro educativo la colaboración de personas externas (que no sean padres de alumnos) en actividades escolares.

La pregunta dirigida a los profesionales de los centros educativos acerca de si consideran conveniente que personas externas que no sean padres de alumnos participen desinteresadamente, no sólo en actividades extraescolares, sino también en actividades escolares, planteada en la investigación *Bancos de Talento*, ha obtenido porcentajes más repartidos que la pregunta anterior sobre los padres. Concretamente,

no lo considera conveniente un 37% y sí lo considera conveniente un 36%, mientras que un 21% opina que sólo ocasionalmente y un 6% no sabe/no contesta.

Las razones aducidas por los sujetos que respondieron negativamente han conformado dos categorías: «no está reglamentado y no se pueden exigir responsabilidades», «supone un mayor esfuerzo para el profesional». En esta segunda categoría se ha destacado el esfuerzo extra que supone para los profesionales de un centro educativo el llegar a constituir un equipo coherente de trabajo, no sólo entre ellos mismos, sino además con personas externas a las que inviten a participar.

Las razones dadas por los que respondieron afirmativamente, han conformado también dos categorías: «supone un enriquecimiento de las actividades del centro» y «abre el centro educativo a la comunidad». El enriquecimiento al que alude la primera categoría consiste, en palabras de uno de los encuestados, en que:

Aportan ideas. Motiva a los alumnos el que alguien distinto entre en el aula. Pueden traer conocimientos específicos (15Ca-1).

Hay que poner de manifiesto que han sido bastante las razones del «sí» condicionadas por los encuestados (*depende de qué personas*), para quienes debería tratarse de personas preparadas, responsables y que compartieran los objetivos del PEC. En todo caso las actividades deberían estar planificadas dentro de un marco organizativo adecuado:

Siempre y cuando esa participación se fundamente en un proyecto común y en unas líneas de acción definidas y compartidas. De esta forma los recursos y potencialidades de la escuela se fortalecen y, en consecuencia, los procesos educativos también (VI-15-13).

Todo lo cual no cabe duda de que exige el incremento de las funciones de la dirección escolar y el desarrollo de un perfil comunitario en el equipo directivo del centro docente.

Las características que definen a las personas externas al centro educativo que aceptan este tipo de colaboración han quedado agrupadas, según las respuestas de los sujetos, en las siguientes categorías: «tener algún vínculo con la escuela», «calidad profesional», «disponibilidad de tiempo», «solidarios, motivados para participar en organizaciones de voluntariado», «crear problemas» (obsérvese que, de forma similar a los resultados relativos a la caracterización de los padres que colaboran en actividades escolares, la caracterización de las personas externas que colaboran en actividades escolares tampoco es siempre positiva), «ampliar su radio de acción a nivel profesional», «búsqueda de nuevas experiencias», «interés por la educación», «tener alguna relación con el mundo juvenil», «encontrarse jubilado».

Finalmente, los problemas que este tipo de colaboración puede ocasionar al centro educativo han quedado definidos por las respuestas de los sujetos en las siguientes categorías: «falta de reglamentación», «integración en el currículo de las actividades ofertadas», «su reclutamiento», «dificultades de horario», «tiempo de

preparación», «dificultades de coordinación», «falta de rigor», «intromisión en temas que no son de su incumbencia», «recelos por parte del profesorado y equipo directivo», «problemas de disciplina por parte del alumnado», «riesgo de evaluación "externa" del centro y su publicidad no deseada», «recelo por parte de algunos padres».

Esta breve síntesis de algunos resultados obtenidos en la investigación *Bancos de Talento* ha permitido poner de manifiesto en el presente artículo las luces y las sombras de la participación externa en el gobierno y en las actividades de los centros docentes, así como también sus correlatos para el ejercicio de las funciones directivas.

MODELOS DE DESARROLLO DEL CENTRO EDUCATIVO EN SU ENTORNO PROMOVIDOS POR LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS

Es un hecho observable que algunos equipos directivos están desempeñando un liderazgo educativo en su entorno, dirigido a construir una cultura convergente escuela-comunidad, lo que está conduciendo al incremento de la participación externa y a la disminución de la tradicional indiferencia de la opinión pública hacia sus centros educativos.

En efecto, en las últimas décadas se advierte que a través de algunos equipos directivos está emergiendo un enfoque amplio de las conexiones entre los centros educativos y su entorno próximo. La investigación *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en su comunidad* (Martín-Moreno Cerrillo, 1996), que se planteó con el objetivo general de detectar, analizar y sistematizar las experiencias organizativas desarrolladas en los países situados en la vanguardia de la conexión de los centros con su entorno (EE.UU. y Canadá) y su aplicabilidad en nuestros centros educativos, ha puesto de manifiesto que se está configurando una nueva dinámica educativa en algunos centros docentes.

Esta dinámica, que ha sido denominada en la citada investigación como el paradigma del DOCE-BC (desarrollo organizativo de los centros educativos basado en su comunidad), intenta conectar ampliamente el entorno con los procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis de experiencias organizativas de vanguardia ha llevado a obtener en la citada investigación once modelos de DOCE-BC, cuya tipología se expone en la tabla, junto con la caracterización de su aplicabilidad en los centros educativos de nuestro entorno. Cada uno de estos once modelos, en mayor o menor medida, incrementa la complejidad institucional del centro educativo y matiza las funciones de la dirección escolar, al enfatizar la interrelación centro educativo-entorno.

TABLA
Tipología del DOCE-BC

| N.º | Modelo | Objetivos generales | Aplicabilidad en nuestros centros |
|-----|---|---|--|
| 1. | Extensión del centro educativo | Académicos, desarrollo de la creatividad y de habilidades para la vida cotidiana, y supervisión del alumnado en periodos no lectivos. | <i>El más generalizado.</i> |
| 2. | Investigación del entorno | Motivación hacia las tareas escolares y profundización curricular, y concienciación sobre el cuidado del entorno. | <i>El infrutilizado</i> |
| 3. | Los padres como socios | Formación conjunta padres-profesores para el trabajo colaborativo. | <i>Provoca temor a una excesiva injerencia de los padres en el centro educativo.</i> |
| 4. | Interagencias | Dotación al centro educativo de asesoramiento y recursos especializados en el ámbito de cada institución participante. | <i>Se están incrementando las ofertas interagencias.</i> |
| 5. | Una empresa adopta-una-escuela | Información y entrenamiento laboral al alumnado y profesorado, y obtención de recursos técnicos a través de las empresas. | <i>Experiencias publicitarias han conducido al rechazo de este modelo por parte del profesorado y de los padres.</i> |
| 6. | Puente intergeneracional | Ampliación de las experiencias de aprendizaje de las nuevas generaciones y desarrollo de actitudes positivas entre los diversos grupos de edad. | <i>Imprescindible para el desarrollo de la tolerancia.</i> |
| 7. | Voluntariado inespecífico | Apoyo a la enseñanza (actividades de refuerzo, recuperación y práctica) y a la organización del centro educativo (colaboración en la biblioteca, oficina escolar, comedor, supervisión de los recreos, etc.). | <i>El presupuesto invisible.</i> |
| 8. | Centros educativos alternativos | Contextualización global del centro educativo en su comunidad. | <i>Autonomía insuficiente para desarrollar este modelo en nuestros centros públicos.</i> |
| 9. | Fondos y foros para la escuela | Información a la opinión pública sobre las actividades y necesidades del centro escolar en la zona. | <i>No existe marco legislativo, ni se dispone de práctica comunitaria.</i> |
| 10. | Uso comunitario del establecimiento escolar | Atender a la creciente demanda de infraestructuras para la realización de actividades educativas y culturales por distintos grupos del entorno. | <i>Cada proyecto requiere la correspondiente autorización.</i> |
| 11. | Complejos escolares-comunitarios | Organización del centro escolar como una institución educativo-comunitaria integral. | <i>No existe este tipo de complejos en nuestro entorno.</i> |

Adaptado de Martín-Moreno Cerrillo (1996: 111, 112 y 294).

A continuación, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación sobre el DOCE-BC, se ofrece un breve análisis de la incidencia de este paradigma en cada uno de los cinco factores que subyacen a las funciones de la dirección escolar.

En primer lugar, la *función de liderazgo* adquiere una nueva dimensión, que deriva del hecho de que la dirección escolar se ve en la necesidad de tomar en consideración y valorar las distintas propuestas de colaboración que reciba del exterior, ya que corresponde al desempeño de su rol el llevar a los diversos grupos de opinión hacia un acuerdo que funcione. Se trata de conseguir un auténtico intercambio de puntos de vista entre el equipo directivo, los profesores y los restantes participantes en las actividades de conexión con el entorno. Esto implica que el equipo directivo debe desempeñar un rol cultural, además de su rol tradicional basado en la tareas.

En segundo lugar, la nueva dinámica afecta al conjunto de parámetros organizativos del centro docente en cuestión, en función de la implicación con la misma de su equipo directivo, hasta el punto de que cabe afirmar que el DOCE-BC constituye un proceso de expansión del centro educativo en cuanto a las dimensiones organizativas básicas, con los consiguientes correlatos para el desempeño de las funciones directivas, y muy especialmente para la función de gestión, puesto que implica:

- Diversidad de alumnado, puesto que el DOCE-BC estimula la oferta de actividades en el centro docente para la mayor parte de los integrantes de la colectividad local: alumnado de los centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, padres de alumnos (por ejemplo, organización de escuela de padres), educación de adultos.
- Diversidad de opciones, que en su inicio pueden presentarse escasamente coordinadas, pero que sucesivamente se van integrando y ampliando, llegando en algunos casos a configurar modelos organizativos que implican una fuerte interrelación con su entorno, tales como los centros educativo-comunitarios.
- Diversidad de emplazamientos o lugares de realización de las actividades: edificio escolar, entorno natural, entornos especialmente preparados en el exterior por el centro educativo (por ejemplo, simulación de yacimientos arqueológicos para prácticas del alumnado), instituciones culturales de la comunidad, empresas, aulas universitarias, domicilios del alumnado, etc.
- Diversidad de agentes o recursos humanos: profesorado, padres de alumnos, especialistas de las instituciones externas colaboradoras.
- Diversidad de recursos materiales: equipamiento y recursos del centro escolar y equipamiento y recursos educativos del entorno.
- Diversidad de modos de financiación de las actividades de conexión con el entorno: autofinanciación, financiación externa y financiación mixta.
- Diversidad horaria: horario escolar, horario extraescolar (pre y post) y horario de verano.

- Diversidad de actividades: escolares, complementarias y extraescolares.
- Diversidad metodológica: análisis documental en instituciones externas, excursiones y proyectos de investigación en el entorno, mentoría y tutoría, debates, certámenes, grupos de apoyo.
- Diversidad de asesoramiento técnico: de especialistas de las instituciones colaboradoras, de empresas, de la Administración Educativa estatal, autonómica y local...

Todo lo cual incrementa extraordinariamente la complejidad organizativa y las actividades relativas a las *funciones de gestión burocrática y de personal*.

En tercer lugar, completa el *conocimiento del propio contexto institucional* con un directo análisis de las características del entorno. En efecto, incrementa la sensibilidad del equipo directivo hacia las condiciones locales por el potencial que conlleva el conocimiento de las mismas, si bien debe evaluar rigurosamente los impactos que pueda tener el DOCE-BC en la dinámica interna del centro docente, analizando cuidadosamente la posible contribución de las potenciales ofertas del entorno.

En cuarto lugar, respecto a las *funciones de formación y desarrollo del profesorado en el propio centro*, en este caso para las actividades de conexión con el entorno, es evidente que al equipo directivo le corresponde estimular el desarrollo profesional del docente para que se incrementen sus habilidades de interrelación con el entorno, de tal forma que consiga conocer e interpretar más adecuadamente las circunstancias de su alumnado, y vaya estableciendo colaboraciones con miembros del entorno social. En este sentido hay que llamar la atención hacia el hecho de que en la citada investigación sobre el DOCE-BC los profesores respondieron afirmativamente a cuestiones relativas a si la implementación de programas escolares-comunitarios ha supuesto un cambio no sólo en sus esquemas cognitivos y prácticas, sino también a nivel metodológico y actitudinal.

En quinto lugar, el DOCE-BC constituye un factor de la optimización de la enseñanza por cuanto incrementa la motivación del alumnado hacia las actividades escolares al difuminar las fronteras entre la vida en las aulas y la vida fuera de las aulas. Paralelamente constituye un medio de refuerzo del currículo escolar, puesto que proporciona una mayor variedad de fuentes de conocimiento, facilita la adquisición de competencias prácticas para la vida diaria (vertiente aplicada de los conocimientos), estimula la interdisciplinariedad e impulsa el desarrollo de la personalidad del alumnado en su propia comunidad (educación para la ciudadanía).

La característica básica del paradigma del DOCE-BC es el énfasis teórico-práctico en que la vida externa a las aulas penetre en las mismas, lo que requiere por parte de la dirección del centro docente el desarrollo de una organización escolar comprensiva, que se dirija a la consecución de una verdadera contextualización del centro educativo en su entorno.

Este planteamiento requiere un alto grado de iniciativa por parte del equipo directivo de cada centro y un suficiente conocimiento de las necesidades y

posibilidades de la colectividad en la que está inserto. El equipo directivo ha de estar dispuesto a llevar a cabo un trabajo de conexión con el entorno, que tiene que ser continuado, flexible y abierto a posibles cambios en función de las circunstancias cambiantes de su alumnado y del entorno, lo que permitiría contrarrestar una excesiva burocratización de muchos centros educativos, puesto que constituiría un factor dinamizador de los enfoques teórico-prácticos. En un enfoque de este tipo, el equipo directivo en su conjunto, o una persona del mismo, debería desempeñar el rol de coordinador con el entorno.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LAS INICIATIVAS DE COLABORACIÓN QUE ESTÁN RECIBIENDO LOS EQUIPOS DIRECTIVOS POR PARTE DE DIVERSAS ENTIDADES SOCIALES DE SU ENTORNO

¿Qué iniciativas de colaboración está dirigiendo la dirección de nuestros centros (de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Educación de Adultos) a entidades de su entorno social (organizaciones privadas sin ánimo de lucro, entidades de servicio público y empresas) y, paralelamente, qué iniciativas de colaboración están dirigiendo esas entidades sociales a los centros educativos de su entorno? Un amplio conjunto de respuestas a esta macropregunta han sido obtenidas a través de dos investigaciones paralelas realizadas en la Comunidad de Madrid (Martín-Moreno Cerrillo, dir., 2001a y b), una sobre Madrid-Capital y la otra sobre Madrid-Región.

Estas dos investigaciones, que han contado con dos amplios equipos de investigadores, ofrecen una visión panorámica de experiencias prácticas relevantes de conexión entre centros docentes de los distintos niveles educativos y entidades de su entorno social, a través de un extenso conjunto de análisis de casos (170 análisis de casos en la investigación sobre Madrid-Capital y 189 en la investigación sobre Madrid-Región). Los resultados han puesto de manifiesto que existe una oferta creciente a los centros educativos de colaboración por parte de una diversidad de entidades sociales públicas y privadas (ONGs, asociaciones, fundaciones, instituciones de las administraciones públicas y empresas). La mayoría de estas ofertas van dirigidas al alumnado de Educación Primaria y Secundaria, aunque los niveles de Educación Infantil y de Educación de Adultos también reciben ofertas de colaboración. Por el contrario, aunque las hay, no son abundantes las colaboraciones dirigidas a la formación de padres y, muy escasas, las dirigidas a la formación del profesorado.

No se dispone de espacio en el presente artículo para entrar en los análisis de casos, ni en las tipologías obtenidas en función del tipo de centro y del tipo de entidad, por lo que se va a limitar a reseñar algunos correlatos de la investigación para las funciones a desempeñar por los equipos directivos en el ámbito de la conexión con su entorno social.

Lo primero que hay que hacer constar es que son todavía pocos los casos en los que se lleva a cabo una programación conjunta de las actividades de colaboración

y aún menos aquellos en los que los distintos tipos de colaboración quedan recogidos en el proyecto educativo de centro.

Las temáticas más generalizadas en las ofertas de colaboración son las relativas a los ejes transversales del currículo (medio ambiente, interculturalidad, educación para la salud, educación para la paz...). En este punto se ha detectado la necesidad de una mayor articulación entre este tipo de ofertas externas (que recogen preocupaciones formativas de la sociedad actual) y los correspondientes temas curriculares, lo que está demandando una actuación planificada por parte de la dirección escolar que estimule acciones educativas coordinadas (en lugar de las actuales acciones fragmentadas) entre el profesorado del centro y las entidades sociales participantes.

Otro punto al que debe prestar especial atención la dirección escolar es el relativo a los recursos humanos, ya que gran parte de las ONGs, fundaciones y asociaciones sin ánimo de lucro que colaboran con los centros educativos, cuentan para llevar a cabo sus actividades con un conjunto significativo de personal voluntario, lo que presenta ventajas y riesgos (entre estos últimos cabe destacar la falta de continuidad de este tipo de personal), ante los que la dirección escolar ha de estar especialmente atenta para evitar efectos no deseados, al tiempo que para estimular lo que pueda significar de implicación de la ciudadanía en la socialización de las nuevas generaciones.

En el caso de los centros educativos situados en zonas socioeconómicamente más desfavorecidas, el equipo directivo debería estimular la creación de redes sociales, forjando lazos profesionales que conduzcan al desarrollo de programas de apoyo a los alumnos y a sus familias a través de la coordinación del centro educativo, no sólo con los servicios sociales, sino además con otras agencias e instituciones potencialmente colaboradoras. Esto implica por parte de la dirección escolar el construir relaciones con otros expertos, compartir información, establecer compromisos a corto y medio plazo, apoyar la labor de las instituciones colaboradoras y fomentar nuevas iniciativas.

La interrelación del centro educativo con su entorno constituye un factor de innovación escolar que contrarresta la tendencia adaptativa del ejercicio de la dirección por los equipos directivos (por el potencial conflictivo que tienen, tienden a evitar situaciones nuevas). Para llevar a cabo un liderazgo que estimule la conexión con el entorno, la dirección escolar ha de adquirir las habilidades requeridas. Sin embargo, no parece una necesidad sentida capacitar a los equipos directivos en este ámbito, quizás por la complejidad que ya conlleva en sí mismo el trabajo tradicional de la dirección, aun sin prestar apenas atención al entorno del centro docente.

Es preciso que la dirección escolar emplee el tiempo y la energía necesarios para desarrollar la dimensión comunitaria de la cultura escolar, lo que implica que la participación externa llegue a ser una preocupación importante del centro educativo. En todo caso debería dirigirse a promover prácticas de calidad, que estimulen innovaciones significativas en el aula, sin olvidar que corresponde a los

equipos directivos evaluar rigurosamente el impacto que pueda tener dicha participación externa en el dinámica interna de la institución: en la educación del alumnado, en el desarrollo del currículum y en la cultura institucional colaborativa.

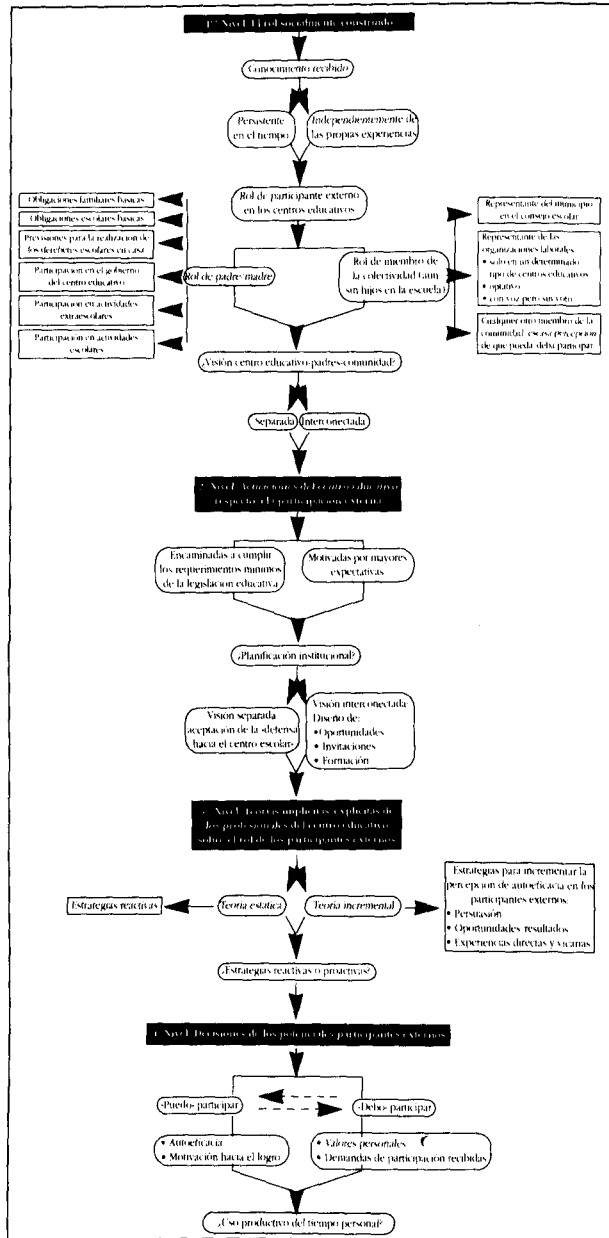
LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DE PARTICIPANTE EXTERNO POR LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En este punto hay que señalar que, ni los profesionales de los centros educativos, ni las administraciones educativas, parecen ser conscientes de que la dirección escolar contribuye inevitablemente (por acción o por omisión) a la construcción del rol de participante externo en los centros educativos. En el caso concreto de los equipos directivos, en general no se plantean que las estrategias directivas que aplican constituyan un factor limitante o estimulante de la participación externa (de los padres del alumnado, del representante de la Administración municipal, y de otros individuos y entidades sociales del entorno del propio centro).

En la práctica se observa que el rol de participante externo socialmente definido está impulsando a que, de una parte, los centros educativos y, de otra, los padres del alumnado y las colectividades locales se constituyan en mundos educativos cotidianamente separados. En efecto, el entorno social (incluidos los padres del alumnado) tiende a considerar que la educación escolar es asunto exclusivo de los profesionales y, éstos, por su parte, no favorecen las conexiones por temor a injerencias externas en el trabajo de los centros educativos.

El gráfico muestra el modelo para la construcción del rol de participante externo en los centros educativos que ha resultado de la investigación *Bancos de Talento*, el cual integra cuatro niveles (el rol socialmente construido, actuaciones del centro educativo respecto a la participación externa, teorías implícitas/explicitas de los profesionales del centro educativo sobre el rol de los participantes externos y decisiones de los posibles participantes externos) y el conjunto de variables dinámicas que van definiendo la participación en cada uno de ellos.

GRÁFICO
Construcción del rol de participante externo en los centros educativos



Fuente: Martín-Moreno Cerrillo, 2000: 254-255.

A partir de los resultados de esta investigación, cabe establecer los siguientes correlatos para la dirección escolar en cuanto la construcción del rol de participante externo:

- a) Los equipos directivos consideran generalmente que las formas de participación de los padres del alumnado y de los restantes miembros del entorno han de tener un carácter marginal en la actividad cotidiana del propio centro docente. Además, según manifiestan los profesionales de los centros educativos, es muy limitado el rango de actividades que llevan a cabo los padres del alumnado y otros miembros del entorno en el centro escolar. Es más, en la mayoría de las ocasiones se reduce al ámbito de las actividades extraescolares.
- b) La reflexión sobre las causas que dan lugar al carácter marginal de la participación externa no parece constituir un punto habitual de reflexión entre los miembros de los equipos directivos de los centros docentes. De hecho, las atribuciones que hacen sobre las modalidades de participación de los padres del alumnado y otros miembros del entorno tienen un carácter muy general y están poco elaboradas. La participación externa en los centros suele ser percibida por los equipos directivos simplemente como una dimensión exigida por la legislación (lo que suele conducir a un cumplimiento de mínimos), más que como un ámbito a diseñar, desarrollar y evaluar por el propio centro educativo.
- c) Las actuaciones de la dirección escolar encaminadas al desarrollo de la participación externa suelen ser de poca entidad. Las formas de interrelación que establecen con su entorno social son escasas y de reducido alcance pedagógico-social. La mayor parte de los equipos directivos actúan como si no percibieran que la naturaleza de bastantes problemas del alumnado exige la búsqueda conjunta de soluciones con las familias y con el entorno social.
- d) Las propuestas de los padres del alumnado y de otros miembros y entidades del entorno para algún tipo de participación en actividades escolares generalmente no reciben suficiente apoyo de la dirección del centro, por lo que muchos centros educativos están proporcionando a su alumnado menor cantidad y diversidad de oportunidades de enriquecimiento sociocultural de las que posibilita su entorno.
- e) La dirección de los centros parece no ser consciente de su responsabilidad en mejorar la cultura-participativa-escolar de los padres de su alumnado y de su entorno, por lo que no suele diseñar estrategias para incrementarla. Sus actuaciones en este punto tienen un carácter reactivo, esto es, se limita a aprovechar algunas de las ofertas que recibe, sin considerar suficientemente la coordinación y coherencia de las ofertas externas en el conjunto de la labor diaria del centro.

- f) Finalmente, hay que llamar la atención hacia el hecho de que la dirección escolar, ante los bajos índices actuales de participación externa (incluso en el ámbito más claramente legislado como es el de la participación en el gobierno de los centros), generalmente asume que no se puede cambiar desde el centro la conducta al respecto de los padres del alumnado y de los restantes miembros de la comunidad, y prácticamente no desarrolla estrategias para estimular su incremento.

La construcción del rol de participante externo en los centros educativos es actualmente muy limitada. La dirección de los centros educativos debería desarrollar una conducta proactiva si desea incrementar la participación externa, en el entendimiento de que el proceso de participación no es lineal sino recurrente. En definitiva, todo equipo directivo debería diseñar una política escolar consistente respecto a la participación externa, en correspondencia con su proyecto educativo de centro.

INEXISTENCIA DE INCENTIVACIÓN A LA DIRECCIÓN ESCOLAR PARA LA CONEXIÓN CON EL ENTORNO

Llegados a este punto cabe preguntarse ¿a qué puede deberse la divergencia entre el generalizado consenso que se advierte en la literatura pedagógica relativo a la necesidad del incremento de las relaciones centro educativo-entorno y la evidencia empírica de su escaso desarrollo en la práctica cotidiana de los centros educativos?

La explicación global no es otra que la inexistencia de incentivación a los equipos directivos para el desarrollo de la conexión con el entorno. Esta respuesta global integra un amplio conjunto de explicaciones parciales, que se exponen seguidamente.

- a) *Mensajes contradictorios.* Los equipos directivos actúan en este punto como si estuvieran recibiendo mensajes contradictorios. De alguna manera advierten que, aunque la teoría enfatiza la importancia de las actividades de interrelación centro educativo-entorno, estas actividades habitualmente se consideran periféricas respecto a las actividades verdaderamente «escolares» de enseñanza-aprendizaje.
- b) *Los tipos de actividades demandados son muy reducidos.* Prácticamente la demanda externa se limita a las actividades extraescolares. No puede extrañar, por tanto, que la mayor parte de los equipos directivos se limiten a apoyar el desarrollo de las actividades extraescolares pre y post-jornada escolar y que, junto con las AMPAs, busquen recursos para ofrecer oportunidades educativas en esta línea, si bien no suelen mantener mucho control sobre este tipo de actividades (generalmente delegan en las AMPAs) porque temen que les exija un excesivo gasto de tiempo de gestión.

- c) *Temor a la potencial conflictividad*. El grado y la forma en que los equipos directivos crean conexiones con individuos y organizaciones de su entorno, más allá del mero desarrollo de actividades extraescolares, varía extraordinariamente. Mientras algunos centros han desarrollado numerosas y variadas conexiones, otros apenas han establecido algún tipo de interrelación que sobrepase los mínimos establecidos por la legislación. La diversidad en este punto depende tanto de cada equipo directivo, como de la cultura institucional de cada centro docente, consecuencia de los dos tipos de tensiones limitantes que suelen aparecer de forma más generalizada respecto a las conexiones con el entorno:
1. Tensiones derivadas de la sobrecarga de trabajo que supone para los equipos directivos de los centros establecer prioridades, seleccionar/diseñar programas de interrelación con el entorno y llevar a cabo la gestión de los mismos.
 2. Tensiones derivadas de las dinámicas propias de la cultura institucional, en tanto en cuanto no es infrecuente que bastantes profesores se muestren pasivos respecto al desarrollo de las conexiones con el entorno.

Por ello no puede extrañar que existan centros educativos que tienen en marcha varios programas de conexión con el entorno, pero no han dotado a los mismos de la necesaria coherencia ni coordinación. Un deficiente desarrollo de este tipo puede comprometer gravemente la calidad de las actividades de interrelación con el entorno y también la calidad de las actividades «específicamente» escolares.

- d) *Insuficiente hard knowledge en el centro educativo*. El ejercicio de un verdadero liderazgo por parte del equipo directivo en el ámbito de la conexión con el entorno, y la participación de los profesores y de la comunidad en su desarrollo, es condición necesaria, pero no suficiente, en tanto en cuanto no garantiza que todos los implicados interioricen los objetivos y actúen para hacerlos realidad. La consecución de objetivos significativos exige que el centro educativo como organización tenga, según la terminología de Hanson (2002: 638), no sólo conocimiento blando (*soft knowledge*), sino también conocimiento duro (*hard knowledge*) respecto a la conexión con el entorno. El conocimiento blando está contenido en las personas y documentos y se transmite a través de procesos de formación en el centro, socialización, imitación, profesionalización, mientras que el conocimiento duro es menos vulnerable porque ya está integrado en procedimientos estandarizados, políticas de centro y procesos.
- e) *Falta de aprendizaje organizacional de bucle doble*. El aprendizaje organizacional de bucle simple conduce a la actualización incremental del conocimiento preciso para mantener la eficacia del centro educativo en

aspectos relativamente rutinarios, mientras que el aprendizaje organizacional de bucle doble (Argiris, 1999) incrementa el conocimiento que pretende asegurar el éxito a largo plazo de la organización en un entorno cambiante, lo que es especialmente subrayable en el tema que nos ocupa.

- f) *Temor a la fiscalización pública.* Muchos equipos directivos y profesores temen que las actividades de conexión con el entorno les expongan innecesariamente al escrutinio público.
- g) *Burnout* (equipos directivos quemados). La situación de estrés que experimentan actualmente los equipos directivos de muchos centros docentes hace que sientan rechazo ante la idea de extender sus funciones para un adecuado desarrollo de la conexión con el entorno. Cuando se pregunta a equipos directivos acerca de su pasividad respecto al desarrollo de las conexiones con el entorno, frecuentemente la justificación que dan es que no disponen de tiempo para ello, puesto que sus labores de dirección y gestión relativas a las actividades lectivas e institucionales consumen su jornada laboral.
- h) *Dificultades para identificar las necesidades del alumnado y sus familias.* Generalmente los profesores conocen poco el entorno del centro en el que llevan a cabo su trabajo, lo que merma sus posibilidades de programar acciones educativas de colaboración. En efecto, cada vez es más habitual, especialmente en las zonas urbanas, que ni los equipos directivos ni el profesorado vivan en el entorno del centro docente, por lo que no disponen del necesario conocimiento sobre las características del entorno. Incluso, cada vez va siendo más habitual que el alumnado llegue al centro educativo en autobús procedente de diferentes entornos (distintas zonas urbanas o rurales). A todo ello hay que sumar el incremento de la diversidad de antecedentes socioculturales del alumnado procedente de familias inmigrantes.
- i) *Insuficiente conocimiento de las posibilidades del entorno.* El equipo directivo no siempre tiene el necesario conocimiento sobre las posibilidades que ofrece el entorno social (individuos, organizaciones, agencias, empresas) para el establecimiento de conexiones significativas, lo que conduce a la infrautilización pedagógica de las conexiones con el entorno. Habitualmente no dispone de medios para identificar y contactar con los potenciales colaboradores externos.
- j) *Dificultad para desarrollar actividades de conexión significativas.* No es fácil programar y desarrollar conexiones con el entorno que contribuyan significativamente a una mejor consecución de los objetivos educativos. Ante las dificultades para la toma de decisiones al respecto, y para la programación y desarrollo de las mismas, los equipos directivos suelen limitarse a implementar las actividades tradicionales de interrelación con el entorno (tales como las actividades extraescolares o la excursión de fin de

- curso) olvidando actividades innovadoras de mayor significatividad pedagógica.
- k) *Competición con otros centros educativos del entorno*. Esta competición es especialmente evidente entre centros docentes situados en entornos con pocos recursos educativos y socioeconómicos, los cuales dirigen simultáneamente sus propuestas de colaboración a las escasas instituciones y agencias existentes en el mismo medio ambiente que comparten, compitiendo por la obtención de apoyo y recursos de las mismas.
 - l) *Escasez de tiempo*. Son bastantes los equipos directivos y profesores que temen que las actividades de interrelación con el entorno resten tiempo al alumnado para la realización de actividades «específicamente» académicas.
 - m) *Carencia de estructuras de apoyo*. Se advierte la insuficiencia de estructuras internas y externas al centro educativo que apoyen el desarrollo de las conexiones con el entorno.

Por todo ello, todavía hoy supone un desafío para los equipos directivos de los centros estimular la creación de una verdadera red de enseñanza-aprendizaje en el entorno, que constituya a la vez un apoyo a los centros docentes y un estímulo educativo para las comunidades en las que están insertos.

Un análisis explícito del entorno del centro educativo es una tarea irrenunciable para los equipos directivos actuales (para la que deberían recibir el necesario apoyo), dada la necesidad ineludible que tiene todo centro docente de disponer de un suficiente conocimiento de las características socioculturales de su contexto. En efecto, en una sociedad monocultural las relaciones centro educativo-entorno quedan implícitas, pero en una sociedad cada vez más pluricultural es preciso explicitarlas y tomarlas en consideración. A pesar de ello son todavía muchos los equipos directivos que continúan mostrando poca apertura a los padres del alumnado y al entorno social, olvidando que una mayor atención educativa a la especificidad del entorno de su alumnado incidirá positivamente en sus logros académicos y educativos.

El insuficiente desarrollo de la conexión de los centros con su entorno es un claro exponente de lo enormemente difícil que resulta transformar las instituciones escolares para adecuarlas a las necesidades cambiantes de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, J. P. (1999): Good Principals, Good Schools, *Thrust for Educational Leadership*, 29 (1), 8-11.
- ARGYRIS, C. (1999): *On organizational learning*. Malden, MA, Backwell.
- ASHFORD, E. (2000): Creative Solutions Ease Burdens on Principals, *School Board News*, 19 de diciembre, 1-5.
- BLOOM, G. y KROVETZ, M. (2001): A Step into the Principalship, *Leadership*, enero/febrero, 12-13.
- CORDEIRO, P. A. y SMITH-SLOAN, E. (1995): Apprenticeships for Administrative Interns: Learning To Talk Like a Principal. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- DAVIS, S. H. (1997): The Principal's Paradox: Remaining Secure in a Precarious Position, *NASSP Bulletin*, 81 (592), 73-80.
- HANSON, M. (2002): Institutional Theory and Educational Change, *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 637-661.
- HOLLAND, A. y ANDRE, T. (1987): Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known/what needs to be known?, *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- LEITHWOOD, D. y DIKE, E. (1999): The school principal, *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 640.
- LICATA, J. W. y HARPER, G. W. (2001): Organizational health and robust school vision, *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 5-26.
- MARSCH, H. W. (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?, *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2001a): *Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital*. Comunidad de Madrid, Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación.
- (2001b): *Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región*. Comunidad de Madrid, Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación.
- (2000): *Bancos de Talento. Participación externa en los centros docentes*. Madrid, Editorial Sanz y Torres.
- (1996): *Desarrollo Organizativo de los Centros Educativos Basado en la Comunidad*. Madrid, Editorial Sanz y Torres.
- OTTO, L. B. y ALWIN, D. F. (1977): Athletics, aspirations and attainments, *Sociology of Education*, 42, 102-113.
- RICHARD, A. (2000): Panel Calls for Fresh Look at Duties Facing Principals, *Education Week*, 1 de noviembre, 1-5.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (dir.) (2002): *Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Madrid, INCE. Memoria final (no publicada).
- WEINGARTNER, C. J. (2001): Albuquerque Principals Have ESP, *Principal*, 80 (4), 40-42.
- YERKES, D. M. y GUAGLIANONE, C. L. (1998): Where Have All the High School Administrators Gone?, *Thrust for Educational Leadership*, 28 (2), 10-14.