

LAS ESCUELAS DE PADRES EN LOS CENTROS ESCOLARES: CATALIZADORAS DE FORMACION PERMANENTE Y DESARROLLO ORGANIZATIVO

JESUS DOMINGO SEGOVIA

RESUMEN

Este artículo trata de abordar el tema de cómo las escuelas de padres, desde una perspectiva crítico-participativa, pueden impulsar todo un proceso de formación permanente del profesorado, de reconstrucción cultural y de desarrollo organizativo del centro que lleva esta experiencia; desde las conclusiones que se han ido generando de los años de experiencia y reflexión dialógica sobre la misma en la Escuela de Padres / Madres del Colegio Público "Miguel Hernández" de Granada.

ABSTRACT

This article tries to approach with how one parents school, from a critical-participation points of view, can impel a process of in-service training of teachers and the organizative development and the cultural reconstruction of the implicated centre its; from the conclusions that have been made from the years of experience and speech reflexion of the some parent's public school of "Miguel Hernández" of Granada.

PALABRAS CLAVE

Escuela de padres, Participación crítica, Reflexión-dialógica, Autoformación, Cultura, Cambio cultural, Desarrollo organizativo, Formación en servicio.

KEYWORDS

Parents-school, Critical-participation, Speech reflexion, Self-training, Culture, Cultural change, Organizative development, In-service training.

1. INTRODUCCION

Son muy pocas las familias que saben lo que son las escuelas de padres, qué objetivos tienen y qué les pueden aportar. Desde el profesorado también existe este desconocimiento, pues ignora el potencial del grupo de padres como tal, así como del de las reflexiones compartidas que de éste nacen, achacando más su bonanza al buen diseño, a la oportunidad de los temas o a la calidad de las exposiciones que se puedan generar en "charlas" de este tipo. Sin embargo, los profesores perciben las escuelas de padres de forma muy positiva. En un estudio citado por Velázquez y Loscertales (1987) se afirma que un 80'94% de éstos consideran que esta actividad mejoraría y/o solucionaría muchos problemas educativos. Esta visión del profesorado es muy parcial, al considerarla una actividad para gestionar problemas educativos. Desde nuestra óptica, una Escuela de Padres:

- a) Ayuda a superar las fronteras artificiales que en educación se encuentran establecidas entre familia y colegio (Moratinos, 1985).

- b) Aporta, desde la reflexión y el diálogo, una base para la cooperación, coherencia e integración de los círculos educativos que influyen en los niños.
- c) Produce cambios de actitudes en todos los miembros de la comunidad educativa, desarrollando una cultura educativa de centro basada en el diálogo, la reflexión y la colaboración.
- d) Es un elemento de formación y desarrollo del propio centro, pues se reflexiona sobre la propia práctica educativa a partir de ella con un compromiso de mejora (OCDE/CERI, 1985).
- e) Es un síntoma de que en el centro existe ya un cierto grado de entendimiento con las familias y de que se desea, por ambas partes, profundizar y enriquecer estas relaciones (Loscertales, 1988, 69).
- f) Suponen un "papel relevante en la transformación paulatina de los centros educativos" (Moratinos, 1985, 17).
- g) Potencian el diálogo y la confianza mutua desde la participación y el intercambio de puntos de vista sobre la práctica.

2. ¿QUE ESCUELAS DE PADRES NECESITAMOS?

Estas han de enmarcarse dentro de instituciones educativas democráticas que apuesten por formar personas capaces de pensar críticamente y que sientan la necesidad (aunque sea inconscientemente) de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa, más que por alcanzar títulos o mejorar las calificaciones escolares de nuestros hijos.

Han de "contar con participantes que asuman riesgos y, a través del compromiso, eleven la calidad de la vida" (Giroux, 1990, 49). La alianza y cooperación entre profesores, padres y alumnos llevará a la democratización de la escuela y a la conversión de las escuelas en "espacios culturales" (Giroux, 1990) donde las relaciones sociales democráticas formen parte de la vida cotidiana del Centro. En estos espacios es donde adquieren su verdadero sentido las escuelas de padres, incardinadas dentro de la cultura educativa del centro, como foro de debate y encuentro de la cultura familiar y la escolar, para fundirse críticamente en una cultura de síntesis optimizadora, que conciencie a padres y profesores de la necesidad de su compromiso, entendimiento y respeto mutuo en el proceso de formación de los niños y de mejora de la sociedad.

Se trabaja con una finalidad mucho más utópica que en el resto de las experiencias de este tipo, pues además de asumir sus objetivos, se pretende la mejora del centro y la sociedad a través de una familia más solidaria, humana, justa, dialogante... Este objetivo no se encontrará explicitado seguramente, pues puede no ser un aglutinante del grupo, ni estar en él presente como sentimiento compartido, pero sí como objetivo tendencia que, posiblemente, irá emergiendo con el desarrollo del grupo.

Un objetivo deseable es el logro de una formación padres-centro escolar, pues los miembros de la institución educativa, al recibir sugerencias y experiencias de los padres, también se forman. Dichas sugerencias y opiniones pueden enriquecer notablemente los

programas educativos de la institución docente (Moratinos, 1985, 70). Se necesita, desde esta perspectiva, unas escuelas de padres capaces de influir decididamente en la propia cultura educativa del centro y con unos compromisos mucho más amplios que el solucionar problemas de aprendizaje.

Existen pocas experiencias de formación de padres que se contemplen desde su participación en la escuela y como miembros de un grupo de desarrollo colaborativo entre iguales.

Para cubrir estas ideas básicas de lo que han de ser estas experiencias, las actividades no se pueden planificar al margen de los participantes, de sus demandas objetivas y subjetivas, su entorno sociocultural, económico y familiar y los intereses que les mueven a asistir e ir cohesionándose como grupo de trabajo, luego será necesario un proceso de convergencia, de negociación y de adaptación mutua.

Las actividades de este tipo encuentran múltiples dificultades para su desarrollo y mantenimiento en el tiempo (Brunet y Negro, 1985; Velázquez y Loscertales, 1987) y más si son colaborativas y críticas como la propuesta (Domingo, 1991). Pero la experiencia nos muestra que son superadas intentando no caer en una acción de apagafuegos, sin una finalidad compartida, con ahínco e ilusión de los participantes más asiduos, el intentar no forzar la máquina a la hora de constituirse el grupo como tal (no como reunión), el procurar ir integrando a asistentes ocasionales y el ir atajando los problemas y demandas que vayan surgiendo a la par que se va perfilando un trabajo dentro de una visión de futuro, a medio y largo plazo coherente con los recursos con los que contamos y los objetivos planteados, para salir del "gueto de lo inmediato" (Marchioni, 1987, 39 y 58).

Las responsabilidades se irán asumiendo por los participantes poco a poco a la par que los coordinadores irán perdiendo poder con el emerger del grupo.

No se trata de la adquisición de conocimientos o títulos, sino de favorecer la mayor participación responsable posible de los padres en los procesos de organización y desarrollo de la comunidad (Marchioni, 1987, 63), entendiendo el desarrollo como proceso de autoformación y mejora del conjunto como de cada miembro y/o aspecto.

Sánchez (1991, 103) propone un modelo de aprendizaje por experiencias que consta de cuatro momentos: 1) experiencia concreta, 2) observación y reflexión sobre la misma, 3) que nos lleva a la formación de conceptos abstractos y generalizables sobre nuestra experiencia y 4) comprobación de la implicación de los conceptos en nuevas situaciones, que nos llevará a su vez a nuevas experiencias. A este modelo circular habría que añadirle un matiz de aprendizaje social, al introducir en los momentos 3 y 4 la reflexión grupal sobre nuestra práctica y la búsqueda compartida de alternativas y soluciones.

Vendría a ser una experiencia educativa similar a la propuesta por P. Freire (1979) al indicar que tendría que ser una "metodología aplicada en círculos de cultura, donde el dinamizador, maestro en nuestro caso, viniese a ser un coordinador de los debates, donde los (padres) son participantes y donde todos juntos colaboran en el descubrimiento de las verdades de la realidad, reflexionan sobre ellas y actúan sobre las mismas", este círculo de cultura, continúa el citado autor, actuaría como "escuela de socialización, de diálogo sobre un tema de interés, de reflexión en común, de libertad de palabra dentro de un grupo con un objetivo común, de compromiso con la realidad objetiva, de investigación, de creatividad y de libertad".

Sin participación no es posible el cambio, pues éste no viene de fuera del individuo ni del grupo. La primera fuente de formación es el trabajo mismo que se está realizando, siempre y cuando sea documentado, pensado y evaluado críticamente, así como el primer formador es el grupo mismo.

"Por la inutilidad de las 'recetas', aunque son la primera demanda, no se ha pretendido en ningún momento el ofrecerlas sistemáticamente, sino hacer descubrir la necesidad de abrirse y profundizar en el tema tratado, para tomar experiencia en el diálogo, la tolerancia y, así, llegar al cambio de actitudes" (Domingo, 1991, 45). Hay que procurar que los padres descubran y cobren conciencia de sus potencialidades y problemas que les inquietan, para que, desde ahí, intenten analizar los elementos distorsionantes y encuentren la solución que mejor les interese en cada caso (Velázquez y Loscertales, 1987).

La finalidad sería que adquiriesen la capacidad de analizar su práctica educativa como padres desde la reflexión sobre la misma más que la preparación técnico-pedagógica sobre estos temas. Un cambio hay que practicarlo para después conocerlo e integrarlo en la vida diaria mediante una nueva actitud.

Una brillante conferencia, un tema sistemáticamente diseñado, el empleo de técnicas sofisticadas, etc... no generan los efectos deseados, no aseguran una modificación profunda de las actitudes. Si bien, con una actitud dialogante, serán útiles y motivantes si responden a los intereses del grupo, si son variadas, participativas y activas (Domingo, 1991) y están incardinadas en la propia actividad del grupo.

De todo lo anterior se deduce que la metodología será eminentemente activa, participativa y dentro de una concepción colaborativa y crítica de esta participación. Uno de los pilares consistirá en participar, en encarar y en tratar de resolver conflictos, aunque surjan tensiones.

Se aplicaría el método psicosocial de P. Freire (1979) en el que el diálogo, en una relación horizontal de empatía, nacida del conocimiento crítico de una problemática, sería el elemento vital de búsqueda de significados, de transformación personal y el catalizador de este círculo de cultura como "comunidad crítica de investigadores" (Carr y Kemmis, 1988, 57) que autorreflexionan comparativamente sobre sus propias experiencias, sus acciones y las consecuencias de éstas para optimizarlas.

La metodología activa, que parte de situaciones reales, de experiencias personales cercanas, de casos o documentos como referentes que inviten al diálogo y a las relaciones interpersonales francas será la más adecuada para estas experiencias. El análisis crítico de la realidad contrastada y filtrada por la experiencia de los participantes conlleva una construcción grupal de conocimientos prácticos y modelos teóricos de acción que optimizan la labor de padres.

La escuela de padres en construcción está inmersa en un proceso de desarrollo que se va institucionalizando en la medida que pasa por una serie de fases (Domingo, 1991, 39) no siempre homogéneas y continuas, que son connaturales a todo grupo humano, que pueden tener otras intercaladas de estancamiento, replanteamiento, etc., sin que ello suponga la pérdida de vitalidad del grupo.

Ha de contar con un soporte organizativo relativamente estable (horarios, lugar de reunión, coordinación, planificación, etc.), dentro de una lógica flexibilidad, que hará que

los participantes vayan asumiendo paulatinamente parcelas de asiduidad, responsabilidad y compromiso dentro de la personal organización de sus vidas como adultos.

El ideal sería ofertar una estructura para, posteriormente, ir desmitificándola, desformalizándola con la descentralización de responsabilidades, difuminando la importancia del dinamizador-coordinador dentro del grupo, repartiendo responsabilidades y la práctica colaborativa de todos los roles que habría que desempeñar.

Los objetivos ofertados desde una situación de poder, en el sentido de 'conocimiento como poder' (Foucault, 1980; y Giroux, 1990), aún en el caso de estar bien explicitados, son en gran medida ignorados y rechazados, no asumidos por los participantes conscientemente como deseables y propios. Por ello habría que partir de unos principios mínimos y básicos comunes a todos y consensuados para llegar, posteriormente con el propio desarrollo de la conciencia de grupo, a metas más globales y distantes.

En definitiva no se pretende que los padres dialoguen con sus hijos o que participen en el colegio..., además de eso y, sobre todo, se persigue un cambio de la sociedad, de la educación, de la cultura sociofamiliar y escolar, de las personas, etc. por el cambio de actitud.

Este cambio personal y social viene dado por la participación, implicación en grupos de reflexión y diálogo. Si efectivamente se trata de 'grupos' se está posibilitando en su seno la toma de partido, el contraste de pareceres, el aceptar al otro y sus ideas, a superar situaciones de crisis, a construir creativa y cooperativamente respuestas válidas a problemas o situaciones de duda o incertidumbre y, por último, a dar un salto cualitativo hacia adelante. La participación significa, en el fondo, capacidad para ir asumiendo responsabilidades (Marchioni, 1987, 81) y compromisos sociales.

3. MONITORES Y PARTICIPACION DEL PROFESORADO

Existen múltiples referencias al perfil técnico del monitor, dinamizador o coordinador (Brunet y Negro, 1985; Moratinos, 1985; Velázquez y Loscertales, 1987), que no vamos a describir, pero sí resaltaremos que asumiendo estas características de monitor-dinamizador de adultos y animador grupal, éste no ha de ser un elemento central del grupo, ha de difuminar su acción y minimizar su influencia para restablecer la lógica y natural preponderancia del grupo y su propia dinámica.

Propugnamos que este papel vaya siendo asumido por un número creciente de participantes, para llegar a un modelo colaborativo de coordinación en el que existan diversos líderes con un objetivo común que guíe sus actividades y las del grupo. "El grupo es quien ha de ser capaz de funcionar autónoma y adecuadamente, sin que necesariamente exista esta figura personalizada en alguien concreto aunque sí esta función" (Domingo, 1991, 50).

El coordinador, al igual que el investigador en la acción, "necesita averiguar lo que la gente ya sabe pero no sabe organizar" (López, 1989, 9) para ofrecerlo nuevamente al grupo de una manera más comprensible, para que sea éste el que profundice en la búsqueda de sentido de la experiencia de ser padres.

En nuestra experiencia se nos mostró como muy relevante el establecer un puente de enlace-coordinación entre la Escuela de Padres y los Equipos Docentes a través de la participación activa en esta experiencia de un profesor de apoyo, que actuaba, sobre todo, de canal de intercomunicación e interrelación entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa y que huía de intentar reproducir los esquemas y/o planteamientos de la escuela en este grupo. Actúa, en gran medida, en las sesiones de trabajo (de E. de PP. o de Los Equipos Docentes) como portavoz del sector no participante, sin pretender, con ello, anular otros canales de participación.

Con el paso del tiempo se nos fue mostrando útil esta estrategia, pues observamos que se iba alcanzando un acercamiento de planteamientos educativos, que se iban haciendo más acordes con la cultura educativa real del Centro.

Este puente presupone una liberación de horario lectivo en áreas de tareas de coordinación y apoyo efectivo (no testimonial ni directivo) al grupo de padres en autoformación.

El resto del profesorado participa indirectamente al revertir las conclusiones de la escuela de padres en los ciclos docentes y al promover iniciativas e información educativa relevante a este grupo en formación.

4. IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA EL PROFESORADO

Haciendo un metaanálisis de la experiencia a partir de la participación implicación de un profesor, arropado por un Equipo Docente, en la escuela de padres que ha generado estas conclusiones, llegamos a la siguiente consideración: pese a la percepción generalizada de que las escuelas de padres son instrumentos válidos de formación de los padres, nosotros consideramos que son, además, muy útiles para el desarrollo profesional de los profesores y del propio centro que implante esta experiencia. Con ella se irá creando, a partir de la reflexión y la participación, una cultura colaborativa de toda la Comunidad Educativa y un proyecto común de desarrollo y mejora (OCDE/CERI, 1985).

Desde el momento en que se considera importante la Escuela de Padres por parte del Claustro de Profesores de un Centro y se acuerda apoyarla a todos sus niveles, se ha adoptado, por parte del profesorado, un importante cambio de actitudes ante/hacia los padres. Igualmente éstos, al participar en la escuela mucho más allá de lo marcado por la tradición educativa y la legislación vigente, van adquiriendo una cultura de compromiso con la mejora educativa y la calidad de vida que ofertan a sus hijos, y son más colaborativos y exigentes con el centro.

Los padres en general, y especialmente los más participativos en este tipo de experiencia, pasan a ser considerados como agentes claves en la tarea educativa y colaboradores, en un plano de igualdad, en la formación de los alumnos. Comienzan a distanciarse las posiciones recelosas de mutuo desconocimiento y de actuaciones al margen, en el mejor de los casos, si no abiertamente beligerantes. La participación informada es un criterio de calidad en los centros (San Fabián, 1992) que implica formación y construcción de nexos entre las diferentes subculturas, posibilitando el cambio cultural del propio centro.

Supone un gran esfuerzo de acercamiento y de abrirse al entorno sociofamiliar, fruto de una ferviente democratización de las instituciones escolares, a la par que el canal de participación de los padres en la gestión y acción educativa.

Pero es más, los profesores, si son coherentes con esta defensa y apoyo y no meros esnobistas, tienen que abrirse a la familia, desvelar sus secretos y temores, estar dispuestos al trabajo cooperativo y participativo, a admitir sugerencias y dar parcelas progresivamente crecientes de responsabilidad a padres y alumnos en su educación, admitir nuevos elementos de control y evaluación de la tarea educativa distintos a los tradicionales... Este profesional, por propia coherencia interna y externa, ha de ser un maestro investigador en la acción (Carr y Kemmis, 1988) que ha de autoestudiarse a través de las observaciones de los padres y los alumnos, a la par que esforzarse en aplicar, dinamizar y ofrecer unidad a todas las fuentes educativas que inciden en los educandos para no entrar en contradicción entre lo que dice, lo que piensa y lo que hace, para, en suma no dar dobles mensajes... Ha de comprometerse críticamente e ideológicamente en el desarrollo de la escuela desde la colaboración y la reflexión (Escudero, 1991 y 1992; Escudero y López, 1992).

Por último, no puede verse relegado a un segundo plano ante el auge y pujanza de los padres, de sus inquietudes, de su creciente empuje y de la, cada vez mayor, demanda de protagonismo educativo por parte de éstos. Ha de entrar en una dinámica de superación personal que sólo le llegará mediante una formación continua que habrá de surgir fundamentalmente del trabajo en equipo (con compañeros, con padres,...), de su reflexión-investigación sobre su acción en la clase, y por la experimentación de nuevas ideas, modelos, técnicas, estrategias, etc. contrastadas con la observación sistemática de sus alumnos y la asunción de las sugerencias y conclusiones vertidas desde la Escuela de Padres.

Este cambio de los usos prácticos de la escuela y los docentes se traduce en nuevas formas de pensar, modos de vida escolar y formas de relación que producirán un cambio (reconstrucción) cultural de la escuela y los docentes (Ferrerres, 1992).

Para el Centro, el que exista una escuelas de padres supone un reto de superación que se ha de mantener y potenciar. Esta existencia no es sólo un aparato amplificador de la acción educativa del Centro, sino más bien un catalizador que revolucionará, en la medida que adquiera autonomía y se vayan asumiendo responsabilidades, la vida de la Comunidad Educativa y de sus relaciones recíprocas. El desarrollo organizativo de un centro viene dado más por la generación y mantenimiento de dinámicas de autorrenovación enraizadas en una cultura innovadora que por la existencia de proyectos concretos (González, 1992). Así pues, en la medida que esta experiencia se incardina en la propia dinámica del centro, no como un añadido, éste se va capacitando para asumir diferentes puntos de vista, ampliando sus perspectivas, etc...

La inclusión de esta experiencia supone una inyección de vitalidad que moviliza hacia la innovación. La cultura escolar resultante de incluir este staff de participación actúa como germen de cambio de relaciones y de autoenriquecimiento. De hecho se asume la reflexión cooperativa sobre la realidad educativa del Centro y su entorno con distintas perspectivas interdependientes que infieren una cultura de colaboración en toda la Comunidad Educativa en pos de un Proyecto Educativo consensuado y asumido por toda ella.

Una escuela de padres planeada como estrategia de formación de reproductores-continuidadores del sistema escolar está condenada al fracaso y la extinción. En cambio, si se

plantea como formación de iguales en tareas complementarias y solapadas a las de los profesionales de la educación, implicará un crecimiento cualitativamente importante a todos los niveles. De ahí la importancia de la participación-implicación, como puente de enlace, de algún profesor especialmente sensibilizado por el tema, que dinamice las relaciones y el acercamiento mutuo padres-profesores y familia-Centro.

Desde esta perspectiva de colaboración padres-profesores, el profesor pasa a considerarse miembro de un grupo de educadores frente a la concepción tradicional de educador único y fundamental (Moratinos, 1985). Los padres, de esta manera, participan del poder de la escuela al generar y recibir información relevante sobre la educación y su gestión, rompiendo con la concepción generalizada de la escuela indicada por Santos Guerra (1992).

Si acordamos con Marchioni (1987) que la primera fuente de formación es el trabajo mismo que se está realizando, siempre que sea documentado, pensado y evaluado, y que el segundo formador nato de un grupo es él mismo, si se busca la cohesión de sus miembros, esta experiencia es, por definición, formativa (no instructiva) y desarrolla actitudes, capacidades,... en todos y cada uno de sus miembros. Estos, a su vez, actuarán de amplificadores en sus propios contextos siendo puentes de entendimiento negociado y de consenso hacia una finalidad compartida.

5. PRINCIPALES CLAVES DE SU DESARROLLO

1. Cambia la concepción de escuela de padres para formar padres por la de escuela de padres como instrumento de desarrollo de la Comunidad educativa.
2. Asume la reflexión crítica grupal sobre problemas reales con método de desarrollo.
3. Reconoce, comprende e integra los diferentes sistemas de valores individuales en una cultura y finalidades compartidas.
4. Supera los reduccionismos de una sola perspectiva para integrarlas en una global ofreciendo a la vez canales de entendimiento, participación, cambio de roles, etc...

Desglosando un poco más estas implicaciones formativas, cabe decir que el profesor participante asiduo obtendrá una formación constante y viva en aspectos tales como: dinámica de grupos, animación sociocultural, psicología evolutiva, aspectos psicopedagógicos y de orientación personal, escolar y familiar, comunicación personal, pedagogía del ocio y de la participación, etc. que, como es lógico pensar, repercutirán grandemente en la calidad de la enseñanza que ofrezca a sus alumnos.

Su formación será, si cabe, más específica y variada que la del resto de los componentes del grupo por contar con las siguientes **POSIBILIDADES DE DESARROLLO:**

- a) Esencialmente mediante la coordinación y el trabajo cooperativo con el equipo de monitores que continuamente se prepara desde los pequeños grupos de autoformación.

- b) La preparación conjunta de sesiones y/o temas de trabajo y la posterior valoración de éstas; además del esfuerzo reflexivo y de metaanálisis que supone el plantear, negociar y difundir los acuerdos y puntos de vista de los padres al Equipo Docente implicado y a la inversa,...
- c) La autoevaluación de su propio trabajo y de los resultados como monitor, tomando como fuentes de información sus propias reflexiones personales, imágenes de vídeo y anotaciones de los observadores del grupo y así ir contrastando lo que observa y lo realizado, y de ambas cosas con el perfil de monitor que se pretende.
- d) La constante lectura de revistas y bibliografía especializada.
- e) Asistencia y participación en cursos de formación de monitores, Seminarios Permanentes...

Dentro de este planteamiento, un profesor participante coherente (puente o que apoye esta iniciativa) habrá de ser un investigador de su acción educativa; desde el momento en que tenga que desvelar y aportar datos sobre fracaso escolar, intereses vocacionales y profesionales, personalidad y grado de adaptación/socialización de sus alumnos, etc. de forma inteligible, medible por observación y contrastable se autoobligará a:

- a) Realizar una observación continua de sus alumnos.
- b) Sistematizar datos, inventar y aplicar estrategias de registro y control, utilizar nuevos métodos de enseñanza, valorándolos.
- c) Conocer mejor a sus alumnos, a sí mismo, a su acción educativa, a sus métodos, estrategias y teorías,...
- d) Dar mayor importancia a la opinión-participación de sus alumnos sobre/en su propia educación.
- e) Solicitar continuamente información (textos, encuestas, etc.) y asesoramiento de compañeros, etc.
- f) Asumir que la educación es un cuadrado formado por su acción, el Centro, la familia y el entorno con el niño en el centro y que sólo será eficaz, coherente y estimulante, desde una perspectiva de colaboración y conocimiento mutuo de cada uno de sus vértices.
- g) Innovar, en definitiva.

6. CONCLUSIONES

A. ¿Cómo podrá defender y demandar mayor comprensión de los padres hacia sus hijos; mayor diálogo en las familias, en la pareja, entre la fratria de hermanos y entre padres e hijos; y mayor calidad en el ambiente y educación que ofrecen a sus hijos si no acompaña estas peticiones con un aumento del trabajo cooperativo en el Centro (padres-profesores, profesores-profesores y profesores-alumnos) a la par que muestre una inquietud por ofrecer una educación de calidad, en la que forme, para la sociedad del mañana, individuos críticos, solidarios y emprendedores?

B. Al reflexionar en/sobre esta experiencia, un profesor como intelectual crítico no puede ser neutral, ha de actuar y, con ello, ¿no se está caminando en un proceso de cambio con el análisis crítico de la realidad y de nuestras acciones como educadores comprometidos con una cultura y un contexto social?

C. Consideremos con Marchioni (1987) que la realidad se transforma en la medida que los individuos que la forman toman conciencia de los problemas y de la situación general de su entorno y contexto, y, de esta manera, participen en el proceso de su mejoramiento. Si un núcleo como éste se moviliza con estos fines y transmite entusiasmo a la colectividad a la par que abre a ésta caminos de participación e integración, ¿no se ha conseguido una verdadero desarrollo de la Comunidad, tanto los padres como del propio Centro en sí?

D. Un centro que participa en este tipo de experiencias, las apoya y fomenta y, por último, toma en consideración las aportaciones de los padres como verdaderos agentes educativos de primer orden y que participan y son valoradas sus sugerencias ¿no está creando una cultura educativa colaborativa, orientada a la mejora y abierta al entorno?

E. ¿No sería la Escuela de Padres, por tanto, un motor que active en buena medida la formación permanente del profesorado, en su centro, y que fomente la motivación profesional y la innovación educativa?

F. Estas experiencias ¿no estarán actuando como catalizadores de los procesos de desarrollo organizativo del propio centro?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BRUNET, G. y NEGRO F. (1985): *¿Cómo organizar una escuela de padres?*. 2 Vol, Madrid, San Pío X.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- DOMINGO, J. (1991): *Las escuelas de padres: una respuesta de calidad al reto de la Reforma*. Granada, Policopiado.
- ESCODERO, J.M. (1991): "Formación Centrada en la escuela". En YANEZ, M. (Ed.) *El Centro Educativo*. Univ. de Sevilla.
- ESCODERO, J.M. (1992): "Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa?". En VILLAR, L.M. (Coord.) *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. FORCE/Univ. Granada.
- ESCODERO, J.M. y LOPEZ, J. (Coords.) (1992): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Arquetipo.
- FERRERES, V. (1992): "La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa". En VARIOS. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID/Universidad de Sevilla.
- FOUCAULT, M. (1980): *Power and knowledge: Selected interviews and Other Writings, 1972-1977*. Nueva York, Pantheon.
- FREIRE, P. (1979): *Educación y acción cultural*. Madrid, Zero.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid/Barcelona, Paidós/ MEC.
- GONZALEZ, M.T. (1992): "El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo en los centros". En VARIOS. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID/Universidad de Sevilla.
- LOPEZ, P. (1989): *Un método para la investigación- acción participativa*. Madrid, Popular.
- LOSCERTALES, F. (1988): "Las escuelas de padres. Un enfoque participativo". En PASCUAL, R. (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea.
- MARCHIONI, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid, Popular.
- MORATINOS, F. (1985): *La escuela de padres*. Madrid, Narcea.
- OCDE-CERI. (1985): *Formación de Profesores en Ejercicio*. Madrid, Narcea.
- SANCHEZ, M. (1991): *La participación. Metodología y práctica*. Madrid, Popular.
- SAN FABIAN, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En VARIOS. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID/Universidad de Sevilla.
- SANTOS, M.A. (1992): "Cultura y poder en la organización escolar". En VARIOS. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID/Universidad de Sevilla.
- VELAZQUEZ, M. y LOSCERTALES, F. (1987): *Escuela de padres*. Sevilla, Alfar.