

Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria

Antonio BUSTOS JIMÉNEZ

Correspondencia:

Antonio Bustos Jiménez

Correo electrónico:
abustosj@ugr.es

Teléfono:
958 024494

Fax:
958 029112

Dirección postal:
Servicio de Ordenación Educativa
Delegación Provincial de Educación
C/ Gran Vía, 56
18071 – Granada

Recibido: 12 de abril de 2011
Aceptado: 26 de mayo de 2011

RESUMEN

En el trabajo se analizan las nociones de participación y empoderamiento comunitario en la escuela rural a través de la reflexión sobre experiencias llevadas a cabo en diferentes países. Se hace referencia a modelos educativos de desarrollo participativo que se traducen, desde la óptica de la excelencia, en incrementos de resultados educativos, así como en mayores tasas de satisfacción de las poblaciones rurales afectadas. A partir de agentes considerados como potenciales generadores de saberes en el medio rural, se profundiza en el proceso de incorporación de la riqueza del contexto rural. Por otro lado, se muestran las dificultades que el colectivo comunitario suele tener para su legitimación como fuente de aportaciones en el medio rural, y cómo el colectivo docente puede contribuir favorablemente en su proceso de incorporación a la vida de los centros.

PALABRAS CLAVE: *Escuela rural, Democracia, Comunidad educativa, Participación.*

Rural schools and democratic education. The opportunity for community participation

ABSTRACT

In the paper the notions of participation and community empowerment in rural schools are analysed through reflection on experiences conducted in different countries. Reference is made to educational models of participatory development which, from the viewpoint of excellence, result in increasing educational outcomes and higher rates of satisfaction among the targeted rural populations. Taking as point of departure agents which are considered potential generators of knowledge in rural areas, we examine the process of incorporating the wealth of the rural context. The difficulties that the community group usually faces for its legitimacy as a source of input in rural areas are also shown. Finally, we discuss how the teaching staff can positively contribute to their process of joining the school life.

KEY WORDS: *Rural education, Democracy, Educational community, Participation.*

1.– Introducción

Las experiencias de participación comunitaria llevadas a cabo durante las últimas décadas en escuelas rurales del continente americano, muestran cómo a través de modelos democráticos de gestión se puede mejorar la organización de los centros educativos, se fomenta la riqueza contextual o se aumentan las tasas de rendimiento escolar. Desde la necesidad de resolver sus dificultades mediante la acción colectiva, muchas escuelas rurales han evolucionado hacia modelos participativos en los que el trabajo escolar se genera desde la negociación, con una capacidad transformadora que llega a conectar con las preocupaciones e intereses de las poblaciones locales.

La oportunidad de que las gentes rurales puedan articular su voz en el gobierno y toma de decisiones de los centros educativos se alinea con la de otros actores sociales y escolares, como docentes, alumnado, organizaciones no formales y administraciones, en propuestas de actuación más equitativas. Lograr marcos más integradores y participativos en la vida de las escuelas lleva a que, aun en microsociedades que puedan estar estratificadas, la educación contribuya desde posicionamientos democráticos a la búsqueda de planteamientos más igualitarios en las experiencias vividas por el alumnado y sus familias. El esfuerzo que supone fomentar y sistematizar esta participación se ve compensado en gran parte de las ocasiones por la posibilidad de reconstruir las escuelas rurales como extensiones orgánicas de las comunidades. Para ello, una cultura comunitaria colegiada de toma de decisiones representa el marco deseable al que los centros optan cuando pretenden transformar sus concepciones metodológicas y organizativas.

Si se tiene en cuenta que hablamos en muchos casos de contextos socioculturales desfavorecidos, cabe reflexionar sobre las aportaciones que los colectivos presentes en el medio rural pueden ofrecer; desde una maniquea construcción de estereotipos basados en su presunta inferioridad, en ocasiones se han devaluado parte de sus capitales culturales. Ante las estereotipadas desventajas del medio, parecería lógico asumir la desconfianza para su aprovechamiento escolar. Sin embargo, es en este aspecto en el que principalmente se centran los análisis de los modelos puestos en práctica en diferentes países en torno a la implicación de las familias y de los agentes sociales del entorno rural, demostrando que en la supuesta inferioridad existen elementos ricos para la explotación educativa.

Cuando el profesorado llega a interpretar la utilización educativa de las comunidades que componen las sociedades de cada lugar desde una lectura positiva en los procesos de enseñanza–aprendizaje y, además, actúa colectivamente para su sistematización, comienzan a dar lugar mejoras en la calidad de los centros. En esta fase del proceso radica parte de las dificultades para que trascurra con éxito la experiencia de la incorporación de la comunidad en la vida de las escuelas. Principalmente, la transformación del *ethos* profesional docente como generador de la necesaria legitimidad para que otros colectivos puedan enseñar, suele hacer que se entienda la participación comunitaria como facilitadora, más que como coadyuvante de estatus conservadores.

Es interesante comprobar cómo se llegan a producir aumentos significativos de los rendimientos, disminuciones de los desniveles curriculares y de desequilibrios asociados a la edad–grado a través del desarrollo prolongado de proyectos de participación comunitaria. Desde las evidencias que la investigación aporta, ¿puede resultar lógico valorar la conveniencia de la incorporación de la comunidad en las dinámicas educativas de los centros rurales?

2.– La participación comunitaria. Una voz por escuchar

Se hace necesario conocer lo que subyace en las dinámicas de funcionamiento de los centros escolares en relación a las prácticas de participación. En este sentido, para situar el contexto en el que tales dinámicas se producen, cabe reseñar la consideración que realiza Martínez (2005: 18) de los centros educativos como microcosmos sociales abiertos. En ellos se presentan de forma continuada tres metáforas con mayor o menor peso, según la orientación política y pedagógica de los centros: la del *holograma* social y político (que trata de explicar la comunidad escolar y su posición en la construcción de una democracia más global), la de la geografía sentimental (lugares en los que se viven e intercambian sentimientos relacionados con el sentido geográfico de los territorios) y la de la estructura educativa (con la que se ordenan espacios, edades, grupos, tareas... dentro de cada territorio). Los centros rurales no son una excepción a esta descripción y, principalmente las dos primeras metáforas, adquieren mayor protagonismo cuando se trata de delimitar la relevancia que adquiere en ellos la participación comunitaria. Veremos más adelante propuestas para llevar a cabo actuaciones en torno a

las concepciones comunitarias y su rol en las relaciones escuela–medio desde la óptica de una mayor equidad, pero también observaremos cómo la incorporación de la educación de los sentimientos en relación a los lugares en los que se desarrolla la acción escolar puede adquirir notoriedad.

Si la democracia suele cimentarse sobre la responsabilidad de los ciudadanos (TOURAINÉ, 1994), puede asumirse que no existirá una participación plena en los centros escolares hasta que los miembros de las comunidades educativas adopten un protagonismo basado en el convencimiento sobre las potencialidades de sus propias aportaciones. Participar en las escuelas es comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir y reflexionar como protagonista, no como mero espectador (SANTOS, 2000). A través de la participación, se aprende, se adquiere independencia, se contrastan ideas y sentimientos, se construyen valores y se desarrolla la personalidad en las relaciones entre iguales. No solo se trata de una oportunidad para las familias de configurar su condición de ciudadanos, sino que sus aportaciones encajan con la determinación democrática de asumir la escuela como una verdadera comunidad. Cabe pensar que lo educativo pasa a ser una construcción colectiva para la que se necesita la intervención de todos los sectores (MARTÍNEZ, 1999: 131), y lógicamente el del colectivo formado por las familias es de especial relevancia en el medio rural.

Las experiencias sobre escuelas democráticas de cualquier ámbito que se han analizado a lo largo de los últimos años nos invitan a pensar que la participación no es una acción abstracta, intangible, sino una práctica palpable que se desarrolla dentro y fuera de los centros escolares (APPLE & BEAN, 1997; FEITO, 2009). Estas experiencias traen consigo la necesidad de reflexionar sobre el concepto de individualidad y colectividad, aspecto explorado desde las visiones liberales y comunitarias, respectivamente. La visión liberal, aplicada a la escuela, suele descartar la interdependencia, la responsabilidad compartida y las creencias colectivas; por el contrario, estimula los derechos individuales y de la vida privada. En este sentido, las propuestas comunitarias de Arthur (1999), por ejemplo, nos llevan a compartir el planteamiento de que los modelos de bien común y justicia social como metas de escuelas de participación democrática se consiguen a través de sus comunidades, con obligaciones y compromisos compartidos. Se trataría de profundizar en las responsabilidades colectivas hacia el bien común, de la comunidad y sus escuelas como servicios mutuos.

Así, es conveniente reflexionar sobre lo que las comunidades pueden ofrecer, aportar, visibilizar. Adecuar el marco para que este proceso se vea facilitado forma parte del esfuerzo de los centros educativos por facilitar las condiciones para la participación, favorecer prácticas colaborativas de trabajo y relaciones menos jerarquizadas. Aportaciones como las de Barley & Beesley (2007), Arvind (2009) o Masumoto & Brown–Welty (2009) nos indican recientemente cómo en las escuelas rurales la gente común, procedente de estratos bajos de la población rural, puede ser movilizada de un modo coordinado para influir positivamente en las prácticas educativas.

3.– Las comunidades rurales, ¿tienen algo que ofrecer a las escuelas?

Uno de los obstáculos para la incorporación de la participación comunitaria en la vida de los centros escolares rurales suele estar cimentado en el convencimiento del profesorado de que las familias y las comunidades no tienen qué enseñar, no saben qué aportar y, sobre todo, cómo aportarlo a las rutinas y dinámicas escolares. Este planteamiento se sustenta en que los adultos no tienen elementos positivos que ofrecer en la enseñanza dentro y fuera del hogar, o dentro y fuera de la escuela.

Y no resulta creíble que los padres, las madres, los familiares cercanos o los diferentes agentes de las comunidades rurales no tengan cosas que aportar. En muchos casos ocupan trabajos desde los que se pueden ofrecer ideas, experiencias y oportunidades para la formación compartida del alumnado. Veremos más adelante algunas propuestas en este sentido. Salvar la dificultad de este prejuicio supone en algunos centros un proceso complejo y delicado que suele tardar tiempo y conlleva esfuerzo por parte de los equipos directivos y los profesionales que están convencidos del valor educativo del contexto. El cambio de actitud del profesorado en este sentido supone el primer éxito para los planteamientos integradores de la riqueza de la comunidad. En ocasiones, incluso el profesor puede llegar a adoptar un rol de *aprendiz* junto al alumnado (MARTÍNEZ, 1993), una vez que se comparten las decisiones, las reflexiones, las experimentaciones, las elecciones y los compromisos.

Dice Durston (2004) que *“la comunidad, con todas sus carencias y con todos sus conflictos internos, constituye un recurso institucional clave”*, y que *“no aprovechar esta herramienta disponible significa alejarse de la optimización en la asignación de los recursos externos de cualquier proyecto social rural, sobre todo si está relacionado con la educación”*. Para que se aproveche esta herramienta disponible nos propone una *“secuencia lógica”*. Comienza con el estudio del medio cultural y con la

construcción de puentes de comunicación y colaboración. El paso siguiente es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso los profesores deben ser culturalmente *bilingües* en los dos idiomas silenciosos: el de la cultura del colegio y el de la cultura de la comunidad. Y en menor medida, los padres y las madres acaban entendiendo los elementos básicos del lenguaje de los docentes, tanto el verbalizado como el silencioso¹. Se asume como primer requisito que los docentes tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de los alumnos para poder construir su propuesta pedagógica. Se convierte en herramienta primordial la construcción de todo el proceso sobre la base de los códigos y las vivencias que ya posee el alumno.

Además, las aportaciones que desde el entorno rural pueden realizar en otros asuntos de relevancia en los centros rurales no se deben pasar por alto. Y aquí entran en juego también otros colectivos de diversa índole. Aquello de que *la unión hace la fuerza* adquiere más notoriedad en contextos reducidos, ya que suele ocurrir que cuanto más grandes son los centros, más posibilidades financieras, humanas y de infraestructuras tienen. En contextos de reducido tamaño, la existencia y las posibilidades de elección de entidades colaboradoras o medios y servicios sociales se reducen ostensiblemente. Es frecuente encontrar a familias del medio rural que parten del convencimiento de que la inversión en educación y en recursos sociales, históricamente menor en este contexto, condiciona que no puedan competir con éxito con alumnados de ciudades con escuelas y localidades más dotadas. Por ello, el apoyo mutuo entre los colectivos para el éxito de las escuelas rurales forja un sistema de relaciones en el que existe una gran interdependencia. En la medida en que las actuaciones desarrolladas forman parte de un conjunto coordinado de estrategias, el grado de compromiso, satisfacción y logro aumenta paralelamente. Cuando se dinamiza este entramado es cuando pasan a rentabilizarse los recursos que existen en el medio y que resultan positivos para la institución escolar; es cuando las administraciones locales consideran como prioritario el día a día de su escuela de pueblo y actúan en coherencia con este principio; o cuando las familias aportan su bagaje y riqueza para la organización y apoyo de actividades dentro y fuera del centro, por ejemplo.

Resulta complicado probar a corto plazo el éxito en centros educativos rurales en los que se realizan experiencias destinadas a la incorporación de la comunidad en la gestión de las escuelas. Los efectos de esta dinámica suelen hacerse visibles con el transcurso de los años. Refiriéndonos, por ejemplo, al rendimiento académico, se aprecia cómo las experiencias para que este éxito se produzca pasan indispensablemente por la participación continuada de la comunidad en la vida de las escuelas. Suele ocurrir que en contextos en los que existen deficiencias económicas, sociales y culturales, las posibilidades para fomentar mejores rendimientos escolares están condicionadas por el bajo estatus de la población. Las expectativas respecto a una escasa proyección del medio hacen que acabe influyendo sobre el alumnado el hecho de que si el contexto sociocultural no es óptimo, los resultados educativos tampoco lo serán. Por ello, el aprovechamiento de los posibles potenciales que el alumnado y el profesorado tienen a su alcance se convierte en un atractivo nada despreciable. En contextos urbanos en los que existen multitud de alternativas para el enriquecimiento curricular y extracurricular, el alumnado tiene por proximidad elementos que utilizan instituciones, familias y docentes. Este hecho genera que las perspectivas creadas sobre los logros de los niños y las escuelas del medio urbano estén cimentadas en las posibilidades de desarrollo de un entorno rico en alternativas experienciales. En el caso de los centros y sociedades rurales, como decimos, este marco institucional se ve reducido considerablemente. El protagonismo que adoptan los pocos recursos disponibles del medio es mucho mayor. Y entre ellos está lógicamente la comunidad.

4.- Experiencias que avalan la tesis de la participación en las escuelas rurales

Las experiencias que se llevan a cabo en América para mejorar el rendimiento y bagaje educativo del alumnado rural suelen tener como elemento común la implicación del colectivo de familias en la educación de los hijos. Mencionamos el programa Escuela Nueva desarrollado en América Latina durante los últimos 35 años como una muestra de que es posible lograr un equilibrio funcional en el currículo de la educación básica general y las condiciones locales en el área rural. Éstas y otras iniciativas similares combinan el tronco común del currículo nacional con un contenido complementario que se basa en la cultura y economía locales, utilizando frecuentemente a los

¹ Para explicar el proceso utiliza el término *empowerment*, refiriéndose al concesión de mayor poder a actores sociales débiles, mediante la combinación de dos ámbitos de promoción: capacitación y acceso a la información, y definición de derechos en la toma de decisiones.

artesanos, familiares narradores de historias y otros recursos humanos de la comunidad local (FAO–UNESCO, 2004: 163–165)². Tiene tres componentes básicos:

1. Participación de la comunidad para apoyar el aprendizaje de sus niños. Los profesores reciben un manual y se les sugiere prácticas sobre cómo la escuela y la comunidad pueden actuar como fuentes de aprendizaje mutuo.
2. Currículo. Los materiales utilizados en el currículo se conciben para promover un aprendizaje activo, para enseñar a los niños cómo pensar, analizar, investigar, crear y aplicar el conocimiento. Muchos de los materiales se adecuan al ritmo de aprendizaje individual y el profesor es un facilitador o administrador de los recursos para posibilitar el aprendizaje.
3. Formación de los profesores. La formación se basa en el cambio del papel social y pedagógico para llegar a ser un facilitador del aprendizaje y un dirigente comunitario. La formación incluye visitas a las escuelas de demostración de Escuela Nueva y la unidad regional descentralizada a cargo de la formación organiza una capacitación básica consistente en tres cursos de una semana en los que hay periodos de práctica, distribuidos durante el primer año escolar (RUGH & BOSSERT, 1998).

La participación de padres y madres, así como de la comunidad en la vida de los centros, está orientada a la adquisición de logros en los centros educativos y las comunidades que los albergan. En los centros escolares rurales pertenecientes a este programa, las comunidades y los padres están implicados íntimamente en la enseñanza de sus niños. Esto se opone a la educación rural tradicional y al aprendizaje pasivo con planes de estudio urbanos que polarizan negativamente el aprendizaje y no proporcionan una educación primaria completa (MCEWAN, 1998). Además, su carácter multidisciplinar hace que la intervención no excluya otras temáticas de trabajo en la vida de los núcleos rurales, sino que las integren (salud, servicios sociales, medio ambiente...). Los sistemas convencionales para las zonas de Colombia en las que no se ha implantado este modelo de escuela han mostrado durante los últimos años resultados inferiores en las pruebas administradas al alumnado. El hecho de que la Escuela Nueva se implementase primero en las escuelas más desfavorecidas, con un menor número de docentes, hace que los resultados sean aún más significativos. Además, en relación al coste de las inversiones realizadas, se trata de un sistema de calidad rentable³. Además, se trata de una experiencia muy supervisada por la investigación y la literatura pedagógica, convergiendo la mayor parte de los trabajos en los logros que ha supuesto para las poblaciones afectadas; ejemplos de ello son Carnoy & Castro (1996), Colbert *et al.* (1993), Schiefelbein (1992), Lockheed & Verspoor (1991), y Benveniste & McEwan (2000).

Otro caso lo aportan las Escuelas Aceleradoras, cuyo mejor exponente para conocer el éxito de la experiencia en Estados Unidos es Levin (1995; 2000). La construcción de los programas conjuntos con la comunidad que se han llevado a cabo parte de dos premisas muy simples, pero a la vez muy sólidas: los padres aman a sus hijos y quieren que tengan éxito en su educación. La experiencia demuestra que, *“si las escuelas son capaces de conectar ambos motivos con un conjunto de actividades y responsabilidades de las que puedan hacerse cargo los padres, éstos participarán a la vez en la educación de sus hijos y en la escuela”* (LEVIN, 1995: 91). La colaboración de las familias se enfoca incluyendo clases de educación para ellas, consejo individual, centros de recepción de padres y programas elaborados por los propios padres. Madres y padres pasan así a formar parte del proceso, participando en sesiones de trabajo y reuniones de coordinación. Como vemos, muchos de los valores y creencias de este modelo se basan en la obra de Dewey: equidad, participación, comunicación, colaboración, comunidad, reflexión, experimentación, confianza, asunción de riesgos y la escuela como maestría. Estos valores se reproducen en el trabajo en el aula desde una perspectiva hipercompensadora, ya que las estrategias de enseñanza que se utilizan con el alumnado aventajado intelectualmente acaban también funcionando con el que no lo es, y la escuela está capacitada y debe actuar así con éste. La filosofía de trabajo está cimentada sobre tres pilares:

² En este trabajo se recopila un elevado número de experiencias de participación comunitaria y contextualizadas para la mejora de los rendimientos escolares en países de todo el mundo. Destacables son los Centros Comunitarios de Aprendizaje en Asia y el Pacífico, el Proyecto de Educación Básica en el Nordeste de Brasil (EDURURAL), o el Basic Education Integrated into Rural Development de Uganda.

³ Inicialmente se llevó a cabo con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo. Después, en los años 80, comenzó a contar con la colaboración económica del Banco Mundial. Más recientemente ha contado con la ayuda del Ministerio de Educación Nacional y algunas fundaciones y agencias.

1. Propósito común. Colaboración activa entre padres y madres, docentes, alumnado, personal de servicios, administradores y la comunidad local, con el fin de establecer y conseguir un conjunto de objetivos comunes para la escuela.
2. Poder y responsabilidad. Capacidad de los participantes en la comunidad escolar, en la escuela y en casa para tomar decisiones educativas importantes, responsabilizarse de la puesta en práctica de tales decisiones y responsabilizarse de los resultados de aquellas decisiones.
3. Construir sobre las virtudes. Utilizar todos los recursos de aprendizaje que alumnados, docentes y comunidades puedan aportar al esfuerzo educativo. Las comunidades de las escuelas aceleradoras buscan activamente y construyen sobre las virtudes de todos.

Esta filosofía de trabajo ha tenido traducción en algunos países latinoamericanos, como es el caso de Brasil, aplicándose a un gran número de escuelas rurales con la denominación de Programa de Aceleración del Aprendizaje. El programa, tras su aplicación, ha favorecido la disminución en el medio rural de las tasas de repetición de curso en la educación básica primaria del país. El modelo de trabajo también ha sido adaptado a zonas de Colombia con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros y entidades gubernamentales. El programa cuenta con tres pilares:

- *Político*. Acuerdos entre administración educativa y entidades territoriales para mejorar la equidad y la calidad de los servicios.
- *Educativo*. El estudiante es el centro del programa, todos los demás colectivos gravitan en torno a él.
- *Operativo*. En todo el proceso se realizan continuas verificaciones a través de criterios de cumplimiento públicos y compartidos.

Otras opciones de participación comunitaria en el continente americano han sido las Escuelas Autónomas en Nicaragua o el Programa Educo en El Salvador. Las primeras evidencian mayor sentido de identidad propia, mayor utilización de los recursos, mayor motivación en los aprendizajes y mayor rendimiento escolar (en alumnado egresado de los centros autónomos para pruebas de acceso a la Universidad y en pruebas estandarizadas de 3º y 6º de primaria). En el caso del Programa Educo (centrado en las comunidades rurales más pobres de El Salvador), se ha contribuido de forma exitosa a la extensión del sistema educativo en el medio, aunque quedan por determinar los logros académicos del alumnado en comparación con otros contextos educativos del país (RAMO, 2009).

En la actualidad, como un ejemplo cercano por su influencia en el territorio español, las Comunidades de Aprendizaje otorgan un alto grado de protagonismo a las familias. Se trata de un proyecto de transformación de los centros educativos basado en el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad para conseguir un doble objetivo: la eliminación del fracaso escolar y la superación de los conflictos. A través de comunidades de aprendizaje, las familias se forman y participan en comisiones de trabajo para orientar y protagonizar paulatinamente la vida educativa de los centros. Es un programa que está llegando paulatinamente al medio rural y que se extiende desde el convencimiento educativo de los logros para los sectores de las comunidades educativas que acaban implicados⁴.

5.– Dificultades y propuestas para introducir a la comunidad en la realidad educativa de los centros rurales

Es frecuente que exista un considerable porcentaje de docentes y escuelas que consideran que la implicación de la comunidad puede no ser tan pertinente. Como primera dificultad, está la amenaza al estatus de enseñante por la incorporación de las familias en la toma de decisiones de la escuela. A veces aparecen ciertos rechazos al *empowerment* al que hacíamos referencia debido a que el colectivo en ocasiones se considera a sí mismo como única fuente para la enseñanza. Cuando este planteamiento está arraigado en la organización, es lógica una cierta distancia entre los colectivos que se traduce en desconfianza mutua y, en ocasiones, en culpabilizaciones sobre resultados, funcionamiento o dinámicas. La participación (cuando se presenta) suele estar regulada por las necesidades del profesorado o condicionada a actividades secundarias. Es posible que la intervención en los procesos educativos puros quede reservada al profesorado y la intervención de las familias transite hacia lo

⁴ Para mayor información, <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>.

lúdico y complementario. Además, cuando el proceso no está suficientemente democratizado, su participación está más definida por la colaboración hacia el centro (como apoyo esporádico) que por la capacidad de decidir junto al profesorado.

Se da el caso de padres y madres que consideran que en los centros educativos está todo decidido sin su opinión o desde una tenue representación basada en la asistencia y participación en los órganos formales del centro (los Consejos Escolares, principalmente). Santos (2000) argumenta que de ahí surgen las reticencias y el abstencionismo de muchas familias, influyendo negativamente en la vida democrática de las escuelas. La participación de las familias no tiene por qué poner en peligro la profesionalidad de los docentes, sino que la puede confirmar, incentivar o favorecer; supone todo un estímulo de superación profesional.

Parte de este escollo puede atenuarse ante la lógica que Perrenoud (2005) plantea sobre la necesidad de contactar con los problemas de un modo común, desde cada uno de los sectores implicados en la educación. Él lo explica a través del concepto de *partenariado*, referido al proceso mediante el que los colectivos, el de familias en este caso, asumen la colaboración desde el convencimiento mutuo, uniéndose cultura familiar, cultura comunitaria y cultura escolar. Para que las familias sean *partenaires*, los intereses deben converger en los objetivos educativos, en las responsabilidades para la intervención conjunta y la adopción de responsabilidades por parte de cada persona o colectivo. Martínez (2005: 39) nos recuerda como mayor obstáculo para que docentes y familias se constituyan como *partenaires*, “*decidir quiénes son los responsables, quién colabora con quién, ya que no son realmente iguales. Se pueden aceptar intereses distintos, problemas comunes o zonas de conflicto potencial, definir los objetivos en el tiempo, repartir de forma realista las zonas de intervención y las modalidades de regulación de las actividades*”.

Como propuesta ilustrativa, el Southwest Educational Development Laboratory (SEDL, 2000: 12–21) recoge algunas orientaciones prácticas para estimular la participación comunitaria en los centros educativos. Una vez que se llega a tomar conciencia, a conocer en profundidad la comunidad y el colectivo de familias, el trabajo comienza con el colectivo docente para crear una definición común de lo que es la participación pública al examinar las metas de la escuela, reflexionando sobre cómo involucrar a los padres de familia y a la comunidad para lograr esas metas y explorar los obstáculos que se podrían presentar. Los pasos que se presentan son:

1. Entender la cultura y las actitudes de la comunidad.
2. Elaborar un plan de búsqueda de padres de familia y de la comunidad.
3. Colaborar con los padres de familia para ayudarlos a entender mejor a sus hijos.
4. Involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad en la vida diaria de su escuela.

Las escuelas ayudan a construir enlaces al realizar entrevistas con las familias y los miembros de la comunidad acerca de sus creencias sobre cómo aprenden los niños y el papel que juegan las familias y la escuela en la vida de los niños, e invitan a las familias para que compartan sus tradiciones culturales, habilidades y conocimiento con el personal de la escuela. Se muestran también opciones para una mayor operatividad del modelo, recurriendo a personas que se encuentren inmersas en la comunidad como enlaces facilitadores de la comunicación y la coordinación.

Por otro lado, no cabe duda de que la escuela es una de las instituciones públicas más relevantes en el proceso debido a la importancia que tiene en la vida de los pueblos. La aportación que pueda realizar al sostenimiento de la identidad e idiosincrasia rural es elevada. Como nos decía uno de los maestros, hay pueblos que excepcionalmente “*no se han intoxicado con los aromas de la ciudad*”, y los colegios que se encuentran en estos lugares suelen ser parte de la vida rural como “*últimos baluartes*” (entrevista a maestro Bernabé, extraído de BUSTOS, 2006). Cada vez es menos habitual encontrarse con poblaciones que conserven consistentemente la vida y la identidad rural. En los lugares en que se produce existen iniciativas que tienen origen en diferentes organizaciones, como decimos. Los planteamientos de este tipo parten de las necesidades que la situación actual ha generado en los pueblos, haciéndose visibles cuando estas organizaciones toman conciencia. Cuando las instituciones se acaban “*empapando*” de los diagnósticos y las iniciativas, la influencia en el nivel social y cultural se ve afectada positivamente. En este sentido es frecuente que la escuela se vea empujada por las iniciativas que desde otras organizaciones se proponen y que las actuaciones se acaben desarrollando multidisciplinariamente (en otros casos, el proceso es inverso y tiene como origen a la propia escuela). Para que se produzca la integración de actividades y medidas desde la escuela el proceso debe ser abierto y flexible.

1. *Detección de necesidades.* Las comunidades rurales establecen valoraciones sobre el grado de conciencia que tiene la población y de desarrollo que tienen las actividades encaminadas a la fijación de identidad. Desde las instituciones se establecen las necesidades de dotar de mayores o mejores elementos para facilitar el proceso. Comienza (o continúa, en el caso de contexto en los que se vienen produciendo actuaciones) un proceso de movilización.
2. *Establecimiento de marcos conjuntos de actuación.* Se adoptan decisiones conjuntas para que organizativamente cada institución, organismo o asociación lleve a cabo actuaciones en consonancia con su perfil social, cultural o educativo. Los propósitos son comunes, pero las formas de proceder se adaptan a las particularidades del día a día de cada organización.
3. *Planificación de iniciativas escolares.* Los planes anuales de centro o las programaciones generales anuales se convierten en instrumentos articulados desde las comunidades educativas en los que se hacen constar las principales actividades. Las facetas curricular o extracurricular se complementan para que las acciones tengan calado educativo a varios niveles. Se programan iniciativas y actividades para que la participación comunitaria actúe como crisol en el proceso.
4. *Aplicación de las actividades programadas.* El desarrollo periódicamente revisado de las actuaciones se centra en actividades complementarias y extraescolares. Los huertos escolares, el día del centro, el día de la comunidad, las celebraciones culturales y sociales del pueblo, las efemérides educativas, el periódico escolar, las convivencias intergeneracionales... son actividades complementarias que favorecen el éxito del proceso.
5. *Localización de los logros y las deficiencias,* en la escuela y en la comunidad. Los procedimientos y los resultados se reconsideran para dar lugar a nuevos ciclos de actuación más depurados.

6.– Reflexiones finales

La participación comunitaria para el mantenimiento de costumbres, lenguas, tradiciones o fiestas cobra en los núcleos rurales una importancia que no es sólo trascendente desde la perspectiva folclórica. El sentido que desde la escuela se le da, por ejemplo, al *no olvido* de determinadas lenguas autóctonas o dialectos, contribuye al sostenimiento de parte de la identidad local. Si a las diferentes lenguas oficiales que las comunidades autónomas sostienen a través de políticas lingüísticas se le unen los esfuerzos que en algunas comarcas o localidades se realizan desde las escuelas para el sostenimiento de lenguas casi extinguidas, la riqueza lingüística puede tener continuidad. Los dialectos y las lenguas, como signos de identidad local, ponen en juego una idiosincrasia con arraigo en siglos de historia, por lo que la sensibilidad de la escuela sobre este hecho hace trascendente su aportación. El castúo, el bable, el astur-leonés, el fala y tantos otros dialectos amenazan con su extinción definitiva si desde las instituciones no se impulsan acciones coordinadas. En muchos casos se sigue tratando de lenguas maternas que chocan con la uniformidad lingüística que favorece la aplicación de materiales y libros escolares estándar. Por ello, se hace necesario desde la escuela arbitrar diferentes iniciativas en colaboración con los servicios disponibles en cada zona.

De este modo, el planteamiento multidisciplinar en el análisis de las diferentes realidades rurales necesita ser comprendido desde la escuela por los colectivos que la integran, ayudando a que el alumnado comprenda los efectos de los cambios y filtre los lenguajes dominantes. Ello exige al profesorado una alta capacidad para reflexionar sobre su trabajo por la incidencia en el sentimiento de arraigo con el contexto. Esa permeabilidad filtrada que el alumnado debe ser capaz de manejar modifica en los centros los roles tradicionales docentes, principalmente en los que ha cuajado un suficiente grado de sensibilidad sobre la trascendencia de la escuela en el proceso de fijación de identidad (BUSTOS, 2009A; BUSTOS, 2009B). La escuela como compartimento estanco tiene en este medio más posibilidades de vivir aislada y descontextualizada que en el medio urbano, por lo que se hace necesaria la asunción de vías de comunicación con el medio y actitudes abiertas a las necesidades locales de un modo equilibrado. Los claustros de profesores que asumen análisis del contexto, de las relaciones interpersonales que se producen en la localidad, que llevan a cabo la transversalidad en el tratamiento ecológico relacionado con el medio, y que impulsan las tradiciones y la conservación del patrimonio cultural, contribuyen de forma sólida y notable a que esa fijación se favorezca.

Los equipos directivos y los claustros de profesores que están convencidos de esta necesidad y saben aplicarla suelen adoptar posturas abiertas al contexto en el que se encuentran, manteniendo

también una actitud colaborativa con las organizaciones, agentes y colectivos del medio. Se arbitran, así, diferentes modelos de colaboración bajo el crisol de una escuela en consonancia con el medio. También es frecuente que la indagación sobre las posibilidades formativas que ofrecen los diferentes elementos envolventes se convierta en una herramienta de trabajo para el día a día. Cuando en los pueblos hay industria, empresas, servicios, asociaciones, organizaciones o centros culturales, la colaboración y exploración por alumnos y docentes en actividades complementarias suelen cuajar en resultados positivos. Se aumenta también la sensación de arraigo y de identidad con el medio inmediato, se sensibiliza sobre la importancia que adquieren estos colectivos en núcleos rurales de reducido tamaño y se concientiza de la relevancia que pueden tener para fijar población en el futuro.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. & BEAN, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARTHUR, J. (1999). *Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education*. Barcelona: Herder.
- ARVIND, G.R. (2009). "Local democracy, rural community, and participatory school governance". *Journal of Research in Rural Education*, 24 (2).
- BARLEY, Z.A. & BEESLEY, A.D. (2007). "Rural school success: What can we learn?" *Journal of Research in Rural Education*, 22 (1).
- BENVENISTE, L.A. & MCEWAN, P. (2000). "Constraints to implementing educational innovations: the case of multigrade schools". *International Review of Education*, 46 (1/2), 31–48.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BUSTOS, A. (2009A). "Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6).
- BUSTOS, A. (2009B). "La escuela rural española ante un contexto en transformación". *Revista de Educación*, 350, 449–461.
- CARNOY, M. & CASTRO, C. (1996). *Improving Education in Latin America: Where to Now? Washington, DC: Inter-American Development Bank*. Mimeo.
- CHALKER, D.M. (1999). *Leadership for rural schools: Lessons for all educators*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- COLBERT, V., CHIAPPE, C. & ARBOLEDA, J. (1993). "The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Areas in Colombia". En H.M. LEVIN & M.E. LOCKHEED (eds.), *Effective Schools in Developing Countries*. London: The Falmer Press.
- DURSTON, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. <http://www.cinterfor.org.uy> (Consultado el 8-5-2011).
- FAO-UNESCO (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas políticas*. París: UNESCO.
- FEITO, R. (2009). "Escuelas democráticas". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol.2, n° 1, 17–33.
- LEVIN, H. (1995). "Aprender en las escuelas aceleradoras". En *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, 80–95.
- LEVIN, H. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- LOCKHEED, M.E. & VERSPOOR, A.M. (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ, J.B. (1993). "La participación escolar, piel de cordero de la domesticación". *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 61–67.

- MARTÍNEZ, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza–aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍNEZ, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MASUMOTO, M. & BROWN–WELTY, S. (2009). “Case Study of Leadership Practices and School–Community Interrelationships in High–Performing, High–Poverty, Rural California High Schools”. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (9).
- MCEWAN, P.J. (1998). “The effectiveness of multigrade schools in Colombia”. *International Journal of Educational Development*, 18, 435–452.
- PERRENOUD, P. (2008). *Diez competencias básicas para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- RAMO, R.M. (2009). *Políticas de descentralización y participación, un camino hacia la calidad y equidad en la escuela rural: el caso de El Salvador y Nicaragua*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- RUGH, A. & BOSSERT, H. (1998). *Escuela Nueva in Colombia. Involving communities: participation in the delivery of education programs*. Washington DC: ABEL/USAID.
- SANTOS, M.A. (2000). “La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela”. *Kirikiki. Cooperación Educativa*, n° 55–56, 105–116.
- SCHIEFELBEIN, E. (1992). *Redefining Basic Education for Latin America: Lessons to Be Learned from the Colombian Escuela Nueva*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- SEDL (2000). “La participación de la familia y la comunidad. El acercamiento a las diversas poblaciones”. *Southwest Educational Development Laboratory*. En <http://www.sedl.org/pubs/family30/family–involvement–spanish.pdf>. (Consultado el 05–05–2011).
- TOURAINÉ, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.