

REFORMAS EDUCATIVAS Y APERTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS A LA COMUNIDAD. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Ramón PEREZ PEREZ

RESUMEN

Durante el pasado siglo, gran número de países se propusieron el objetivo de escolarizar a toda la población, logrado este objetivo e incluyendo primaria y secundaria - 6/7 años hasta 15/17. El gran reto pendiente, para estos países, es la cualificación de esa educación obligatoria.

Uno de los aspectos que más pueden contribuir a la mejora de la educación es la estructura y organización de los centros educativos, aun anclados en modelos educativos, ya superados. La idea se centra en el estudio del centro comunitario.

Varios factores contribuyen a ese nuevo marco organizativo: didácticos, socio-pedagógicos y económicos. Todo ello facilita las relaciones verticales y horizontales, escuela-comunidad, el concepto de educación permanente y los cambios socio-culturales no son ajenos a ello.

Independientemente de los distintos modelos que pueden resultar de una nueva configuración organizativa, elementos a tener presentes en el diseño del nuevo marco organizativo han de ser, entre otros: infraestructura, recursos, participación-gestión, coordinación-rentabilización de los recursos, etc.

Experiencias concretas, referidas al municipio de Gijón, demuestran que tales cambios son posibles y con gran beneficio para la comunidad. Adaptación de horarios -jornadas modificadas-, aprovechamiento de recursos escolares por la comunidad y viceversa, mayor número de participantes en actividades culturales -escolares/extraescolares-, rentabilización de recursos, participación.

Palabras clave: calidad educativa; apertura centros educativos; horarios escolares, participación; rentabilización de recursos

ABSTRACT

During the last century a great many countries set themselves the aim of taking everybody to school, this would include primary and secondary school, from the age of 6 or 7 until 15 or 17. The great remaining challenge for these countries is the improving of this compulsory education.

One of the things that can contribute most to improving education is the struc-

turing and organisation of school, still anchored in other educational patterns, left behind in other areas of education. The idea centres on the study of the community.

Several factors make up this new organisational framework: that which is teaching, sociopedagogic and economics. This permits horizontal and vertical links communication between the community and the school-the idea of permanent education and sociocultural changes are not alien to it.

Independent of the different models that might result from a new organised system, one has to include among others, the following elements: infrastructure, resources, participation/management, coordination-maximisation of resources.

Specific experiences carried out in Gijón, show that such changes are possible and greatly benefit the community. Adapting timetables-modified working days-marking the most of the school resources in the community and viceversa, a greater number of participants in cultural activities-curricular/extra curricular, maximization of resources/participation.

Key words: Educative quality, new schools, participation, timetables, maximization of resources.

0.- ¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

Es evidente que en la actualidad, y en lo que se refiere a la educación institucionalizada, se han logrado objetivos que gran número de países se planteaban a finales del pasado siglo XIX. La extensión de la enseñanza primaria constituía una finalidad primordial en los objetivos de carácter social propuestos, si bien tal extensión se orientaba en dos direcciones: hacia toda la población infantil por una parte y mayor tiempo de escolarización por otra.

El primero de los objetivos ha de cumplirse en la mayoría de esos países durante el actual siglo XX, considerándolo como logrado cuando todos los alumnos en edad de enseñanza obligatoria acceden a un puesto escolar. El segundo de los objetivos, cumplido en gran número de países desarrollados, continúa en estos momentos siendo una aspiración de otras sociedades en vías de desarrollo. Esto supone, en todo caso, la incorporación a la etapa denominada obligatoria un ciclo de la enseñanza secundaria, además de la específica de este estadio cual es la primaria. Con ello se puede afirmar que las etapas obligatorias de las enseñanzas institucionalizadas en los países de mayor desarrollo se sitúan entre los 6/7 años, en que se inicia la primaria, y los 15/17 años, que finalizan niveles de secundaria, normalmente con orientaciones al mundo del trabajo o continuidad en el sistema educativo.

Resuelto este gran objetivo - escolarización de carácter cuantitativo en el que por una parte se garantiza a todo miembro de la población, comprendido en estas edades, un puesto escolar, el reto que se plantea en estos momentos es el de la cualificación de esa enseñanza. Cuestión que, por otra parte, no pasa desapercibida para los grandes organismos internacionales como lo demuestra el gran número de reuniones convocadas por estos desde finales de los años sesenta, así como a la gran cantidad de informes emitidos (OCDE, OBI, IPE, OEA, UNESCO, entre otros, etc.).

Ello viene reforzado por la generalización de una insatisfacción, cada vez más acusada, respecto de la eficacia de la escolaridad obligatoria. Insatisfacción que, por

otra parte, es acusada tanto por los especialistas de la educación como los usuarios o destinatarios de tal escolaridad.

Si bien es cierto que las grandes críticas a la escuela han surgido a finales de la década de los sesenta y estaban representadas por un movimiento de desescolarización (Ivan Illich -*Une société sans école, Libérer l'avenir, Juicio a la escuela*, etc-, Goodman -*La deseducación obligatoria, La comunidad de los estudiantes. Una desafiante crítica a la estructura actual de la educación*, etc-, Reimer- *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*-) no es menos cierto, que la escuela lejos de haber desaparecido va consolidándose con más fuerza, aun con la competencia surgida desde los mass media, y en especial la televisión y demás medios tecnológicos de la información y su tratamiento. Por otra parte no se vislumbra ninguna otra alternativa viable capaz de ensombrecerla.

En este estado de cosas referidas a la educación, es necesario centrar el núcleo del problema, y ver cuales son los aspectos que, hoy, están en el punto de mira de las críticas o en estado de cuestionamiento. En este sentido, parece que todos los parámetros de lo que es la educación institucionalizada son cuestionados de un modo u otro, objetivos establecidos, currícula propuestos, organización de los centros escolares, sistemas de evaluación, formación del profesorado, etc. (Martín-Moreno, 1.989) todo ello hace orientarse en la necesidad de abordar cambios necesarios para acomodar tales parámetros a las exigencias planteadas, al mismo tiempo que se justifica de modo adecuado la rentabilidad de los recursos destinados a educación.

Aún en las consideraciones de la complejidad que supone el aprendizaje escolar como expresión de la complejidad de la escuela, (Gimeno Sacristán, 1.988), y en la perspectiva del análisis de tal complejidad analizada por Lungren (1979) en la que el proceso educativo en su práctica viene determinado por tres sistemas condicionados, a su vez, por la estructura socio-económico-político-cultural de una sociedad concreta, vamos a tratar de definir el marco de actuación en el que se desarrolla el proceso educativo, cual es el de los centros educativos y su influencia en tal proceso.

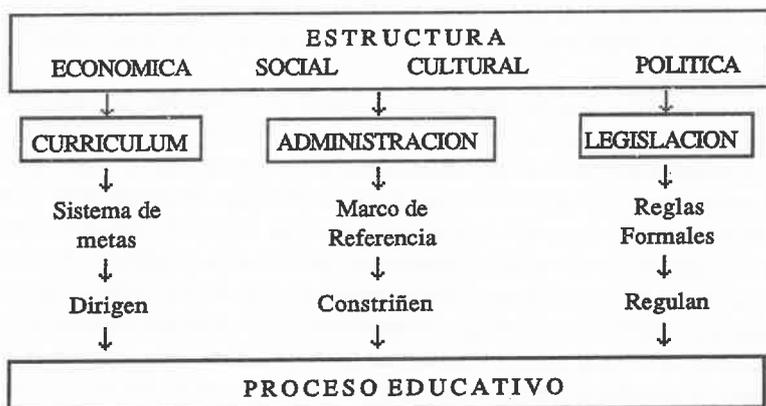


Fig. 1: Modelo de la práctica educativa, según Lungren (tomado de J.G. Sacristán)

En este sentido, una de las dimensiones a considerar en todo el entramado que suponen tal complejidad, nos encontramos aquellos componentes de tipo organizativo y de poder. La institución como tal, su organización espacio-temporal, personal y su disposición, formación, experiencia y rutinas del mismo, relaciones interpersonales y estructura jerarquizadora, etc. (Gimeno Sacristán, 1.988 -citando a APPLE (1.973). Y es aquí en donde quizás se hayan notado menos los cambios educativos en lo que se refiere a su práctica, así Martín-Moreno Cerrillo en sendos estudios de 1.989 plantea como generalizado el que, en gran números de países, las reformas educativas no encuentran en el centro educativo el marco suficientemente dúctil como para un desarrollo adecuado de las mismas. Y ello es así porque a poco que profundicemos en el análisis de la estructura y funcionamiento de los centros educativos nos encontramos con que estos continúan con unos planteamientos organizativos bien diferentes de lo que cabía esperar de ellos, a la luz de los cambios habidos en todos los demás elementos que influyen en todo lo que es el proceso educativo, (condiciones económicas, sociales, políticas, etc.) y especialmente todos aquellos que si tienen que ver directamente con tal proceso cuales son los metodológicos, principios filosóficos que inspiran la educación y hasta aquellos otros aspectos inherentes al proceso de aprendizaje como los aportados por la psicología, sociología, etc.

Sin embargo el centro educativo, quizás por la influencia Taylorista en lo que se refiere a Organización, continúa con esquemas propios de etapas educativas, ya superadas en otros aspectos, y que se refieren a, principalmente, profesor autosuficiente e independiente, aulas cerradas, centro educativo aislado tanto del medio físico como del social, organización rígida y respondiente a unos esquemas preconcebidos, etc.

Por todo ello y a la luz de las aportaciones que van surgiendo desde otros campos, parece adecuado, hoy más que nunca, el plantearse que con toda reforma educativa, profunda y respondiente a las necesidades que hoy tiene planteadas la sociedad, deberá de abordarse igualmente la reforma de los centros educativos. Un centro educativo abierto a la comunidad, flexible en toda su organización y que mejore no solo cuantitativamente, en número de prestaciones o polivalencia de éstas, sino que lo haga de modo cualitativo en el que la eficiencia y eficacia del mismo sean lo más óptimas posibles.

Todo ello se enmarca, por otra parte, en una toma de conciencia por parte de la sociedad en general, de la vinculación que la escuela ha de tener con su entorno más inmediato, vinculación que se ve en diferentes tipos de manifestaciones y entre las que se pueden destacar: freno a la política de concentraciones vivida en épocas bien recientes por los países desarrollados y de cuya muestra tenemos buenos ejemplos en España, consolidación de escuelas en núcleos rurales que, aun con bajo número de alumnos, se mantienen abiertas, así como los servicios y apoyos prestados tanto a estos núcleos rurales como a los centros educativos que se mantienen en los mismos -equipos itinerantes como preescolar en casa, centros comarcales de recursos, servicios de apoyo, integración de centros formados por aulas diseminadas, etc.-, otras manifestaciones se pueden encontrar en programas de compensatoria, integración educativa, etc.

Es por lo que, en el nuevo concepto de centro comunitario que pudiera derivarse de estos planteamientos, no parece adecuado enmarcarse sólo en concepciones clásicas de intervención de los padres en el aula o en el centro educativo, normalmente de una forma rígida, esporádica, y casi siempre muy puntual, aun en el caso de consolidación de organizaciones de padres con gran fuerza no suponen una actuación enriquecedora, de incidencia positiva y estable en el centro educativo, suponiendo en gran número de ocasiones más un elemento desestabilizador de la dinámica del centro educativo que de influencia positiva en la consolidación de un marco de desarrollo cultural de toda la comunidad.

1.- ELEMENTOS FAVORECEDORES DE LA APERTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS A LA COMUNIDAD

El análisis de la evolución de los centros educativos desde los inicios de la institucionalización de la educación nos indica que los centros estaban cerrados al entorno socioambiental, manifestándose como autosuficiente en su labor. Las causas son varias, y sería imprudente tratar de buscar un solo factor desencadenante de esa falta de evolución de las citadas instituciones. En primer lugar, y coincidiendo con la generalización de los centros en la época de la industrialización, las razones básicas se centraban en las obligaciones de los padres que les impedían atender a sus hijos durante un largo horario en cada jornada, impidiendo de este modo que los niños permaneciesen ociosos y desatendidos durante todo el día, otras razones también se habrán de buscar en los principios organizativos inspirados en Taylor con esquemas rígidos de funcionamiento, tampoco se han de subestimar las influencias de Fayol de gran peso en el desarrollo del pensamiento administrativo, no menos importantes son las cautelas, incluso de origen administrativo-legislativo respecto de la entrada de personas ajenas al centro educativo, fundamentadas en razones de tipo sanitario que impedían las entradas de padres a los recintos escolares.

Los cambios en este sentido se han producido de forma aislada, tímida y tardíamente, ya que salvo experiencias puntuales y/o movimientos de algunas asociaciones de padres hay que esperar a los años sesenta y setenta para que los planteamientos expuestos más arriba comiencen a cuestionarse, iniciándose un estado de opinión favorecedor y reivindicativo de una mayor interacción escuela-comunidad. Todo ello como consecuencia de los avances y los cambios operados en algunos de los elementos más significativos de todo lo que constituye la actividad educativa, concebida ésta no solo en lo que es la enseñanza institucionalizada y obligatoria sino, en su sentido más amplio y en el marco de la educación permanente.

En este sentido y siguiendo los criterios de Martín-Moreno Cerrillo (1.989) se podrían agrupar en factores categorizados como:

- De tipo didáctico-organizativos.
- Factores sociopedagógicos.
- Factores de tipo económico.

Es evidente que entre los primeros es fácil deducir aquellos aspectos que más han variado en los últimos años y que favorecen, en esta nueva concepción, ese nuevo modelo organizativo que se propone.

Por una parte los cambios habidos en la actividad didáctica y la interpretación de lo que ha de ser la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje, hace posible una nueva concepción de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, traducido en el diseño de nuevos currícula y que contemplan, de una forma más completa, todos aquellos elementos que interactúan en el proceso educativo-evolución psico-física de los alumnos, trabajo autónomo del alumno, nuevo concepto del papel del profesor como guía-ayuda, en una revitalización de su papel tutor-orientador, la propia disposición de los materiales didácticos, la influencia directa o indirecta de los medios de comunicación, cambios organizativos en los propios centros en cuanto al agrupamiento de alumnos, el aprovechamiento de recursos escolares por sectores no escolarizados y también el aprovechamiento de recursos de la comunidad por los escolares (salidas, viajes, uso de medios tecnológicos, etc.) así como mayor flexibilidad, incluso, en los horarios.

No menos importantes son los aspectos que, ligados a los antes expuestos, ponen de manifiesto, cada vez con mayor fuerza, la necesidad de mantener unas relaciones permanentes e interactivas de tipo vertical y horizontal que mantengan fluidez con el entorno social y cultural en el mismo proceso de aprendizaje de los individuos, manteniendo por lo tanto una homogeneidad, sin disociaciones, en tal proceso. En la comunicación vertical se tratará de dar continuidad al proceso, proceso que por otra parte no ha de terminar con el período obligatorio de la escolarización.

Cambios sustanciales en la concepción de los currícula son los operadores en los objetivos o finalidades de la educación, pasando de una concepción de tipo intelectualista (aportaciones fundamentales en la filosofía exclusivamente o en gran medida) pasan a contemplar la personalidad del alumno en todas sus dimensiones (aportaciones de la biología, psicología, sociología e incluso de la economía y demografía), planteamientos ya presentes en las Taxonomías de Bloom. En este sentido se valoran aspectos referidos a la efectividad, integración social y el cultivo de valores que les permitan esta participación/integración de tipo social.

Siguiendo en la misma línea del discurso, y como resultado de los cambios habidos en los objetivos educativos, también valorar en el mismo sentido las modificaciones habidas en los contenidos curriculares, al mismo tiempo que se amplían estos, se trata de modificar aquellos que bien no tienen sentido en la actualidad o taxonómicamente deben de ceder ante nuevos contenidos más necesarios.

En el segundo grupo de factores, y que Martín-Moreno califica como de tipo sociopedagógico, cabe resaltar los aspectos que se enmarcan en la igualdad de oportunidades en su sentido más amplio, que no solo incluye la democratización de la educación, suponiendo en todo caso compensar las carencias socioculturales para disminuir en lo posible el fracaso escolar frente a los grupos sociales más privilegiados, desde el punto de vista socio-económico-familiar, y más próximos a la cultura esco-

lar. No menos importante es el de la interrelación familia-escuela-sociedad, en el que la escuela no solo ha de hacer de mediadora sino que se ha de basar en las deficiencias-posibilidades de la familia-sociedad para que no se produzca una ruptura y en aras de un acercamiento cultural de los más desfavorecidos.

También en la consideración de una educación permanente que no solo es demandada, por cada vez más amplios sectores de la sociedad, sino que supone nuevos planteamientos en la administración-participación de la educación "una educación comunitaria fundada en una comunidad educativa para el diálogo y la participación responsable", (*Aprender a Ser, educación permanente*, p. 264-270).

En el conjunto de factores, antes citado, y referidos a lo económico, parece adecuado centrarse en alguno de los siguientes aspectos:

Aprovechamiento rentable de las instalaciones escolares y que de otro modo se verían infrautilizadas. Es frecuente encontrarse zonas tanto rurales como urbanas carentes de determinados servicios que en unos casos por los costos de las instalaciones y en otros por la imposibilidad de ubicar estas pueden ser aprovechadas las escolares, siempre en una utilización racional y programada de las mismas y en la garantía de no interferencias, como del cuidado de los materiales (uso de laboratorios, pistas polideportivas, salones de actos, exposiciones, conciertos, charlas-coloquio, etc.). Todo ello en la doble perspectiva de rentabilizar las inversiones que realizan en instalaciones y materiales como en la de atender, la cada vez mayor, demanda por grupos sociales y de la comunidad de la cesión de este tipo de instalaciones.

Todo ello tiene más sentido, aún, si se relaciona con los nuevos comportamientos sociales y que podemos centrar en la demografía (asientos urbanos superpoblados y con necesidades de determinados servicios difíciles de atender a corto y medio plazo, saltos cualitativos y cuantitativos en la natalidad - en recesión en estos últimos años y con tendencia a estabilizarse-, modificaciones sustanciales en el mundo laboral-económico-cultural que supone nuevas dinámicas sociales, con cambios cualitativos y cuantitativos en las prácticas organizativas y sociales -cambios de empleos, servicios comunitarios, atención de nuevas necesidades sociales, etc.-). Lo que supone unas relaciones dinámicas con mayor número de interinfluencias y necesidades de una coparticipación de base amplia y con tendencia a extenderse en la colaboración de toda la comunidad, así como cambios en la composición de los grupos sociales referidos a aspectos cuantitativos (más o menos miembros) sino cualitativos (grupos por edades, sectores laborales, económicos, etc.).

2.- CONSIDERACIONES EN TORNO AL NUEVO MARCO ORGANIZATIVO

Sobre la literatura impresa y referida en concreto a los modelos organizativos propuestos hasta el momento, se centran más en el análisis de las realidades existentes que en la respuesta planificada a un nuevo concepto de centro escolar. Las razones de por que eso ocurre así son varias, y se escapan al objetivo de este trabajo, por ello tan solo haremos referencia a alguna de ellas y en ocasiones precisas. Otro de los as-

pectos a considerar en el estudio de tales modalidades, es la de su propia indefinición en tanto que se hallan en una transformación constante, respondiendo ésta, normalmente, a las circunstancias de los propios centros que las impulsan, a su entorno que se las condiciona, y/o los aspectos legislativos que se las limitan. No menos importante en esta consideración es lo que hace referencia a los propios equipos directivos, equipos docentes, recursos tanto materiales como económicos, los grupos sociales más activos en cada momento, colaboración de otras instituciones ya sean éstas oficiales o privadas, etc.

El problema de tal catalogación no es nuevo y ya en 1.971 Smith ha propuesto una clasificación de las distintas modalidades de relación centro educativo-comunidad proponiendo cuatro grandes grupos. Más tarde, Mowat realiza un estudio para la OCDE en el que recoge cinco modalidades y recogido por la UNESCO en una de sus publicaciones. En el año 1.982 Hargreaves realiza otra clasificación en la que recoge de nuevo cuatro modelos de escuelas comunitarias. Siguiendo estos mismo modelos y en una investigación reciente realizada por Martín-Moreno Cerrillo, ya citada en este artículo, centrándose en el estudio de un gran número de centros de la Comunidad Autónoma de Madrid realiza una nueva clasificación en la que recoge seis modalidades distintas (Martín-Moreno Cerrillo, 1.989), autora que por otra parte recoge las modalidades de los anteriores autores antes citados.

Enunciamos y solo como referencia los modelos establecidos por Cerrillo en su investigación:

- Centros educativos que comparten el establecimiento escolar con otros usuarios. E.P.A., CENEBAD, INBAD, UNED, Centros abiertos, Centros urbanos de vacaciones, actividades extraescolares, escuelas de padres, escuelas en colaboración con las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B., etc. son algunas de las actividades que responden a esta modalidad.
- Centros educativos que utilizan sistemáticamente recursos de la comunidad. Son centros estos que incluyen en el desarrollo curricular investigaciones sobre el entorno, utilizan materiales de desecho para fabricarse materiales de utilidad didáctica, que participan para profesionalmente adultos que apoyan en el centro educativo, programas institucionales de apoyo a las actividades de los centros, iniciación de los alumnos en la vida de la colectividad, entre otra variedad de actividades que de modo sistemáticos trabajan con recursos extraescolares.
- Centros educativos bidireccionales, entendiéndose como tales a los centros que incluyen alguna de las actividades enclavadas en las dos modalidades anteriores, compartiendo estas.
- La cuarta modalidad se centra en el estudio de centros que integran instalaciones de uso compartido, y escolarmente poco frecuentes en nuestro ám-

bito. Lo más normal es encontrar centros privados con varios niveles que comparten instalaciones-preescolar, E.G.B. y B.U.P. También se pueden dar casos en que varios centros puedan compartir alguna instalación como polideportivo, laboratorio, etc.

- En la quinta modalidad se encuadrarían todos aquellos centros considerados como grandes complejos - comunitarios y en los que no abundan tampoco los ejemplos, si bien hay instalaciones comunes que, responden a este criterio, correspondientes a Colegio Público y otros servicios comunitarios como Clubs culturales, centros sociales, etc.
- Y por último y referido a la sexta modalidad se hablaría de la llamada red educativa-comunitaria que trataría de que instalaciones de carácter comunitario se instalen cerca de los centros educativos y puedan prestarles a estos sus servicios. En este sentido se encuadraría la creación de complejos deportivos, planteados por algunos Ayuntamientos, cerca de los centros escolares, que careciendo de instalaciones propias, se puedan servir de ellos en horario escolar y la comunidad en general en el resto de horario no escolar.

Como consecuencia de los aspectos a considerar en la implantación de todas y cada una de las distintas modalidades a que se ha hecho la referencia en la exposición anterior, parece adecuado indicar aquellas consideraciones previas a toda planificación y que hagan referencia a objetivos, necesidades, medios y recursos, redes de relación, etc. Normalmente es insuficiente el esfuerzo que genera el centro educativo en su apertura si no viene acompañado de una infraestructura mínima que haga posible trasladar a la realidad sus inquietudes y aportaciones, ello es así tanto en la utilización de las instalaciones por otros organismos, instituciones o grupos, como por el aprovechamiento de los recursos de la comunidad para su integración en el currículum.

En esta línea argumental es necesario que los propios implicados -agentes de cambio- se sientan implicados de forma consciente y en una tarea común, que les haga partícipes de forma activa del proyecto. En este sentido Foley, 1.976 plantea la dificultad de contar con la participación activa de los que serían más interesados en que se les tenga en cuenta.

Dos aspectos importantes en estas fases previas son los que resultan del propio encuentro de los distintos sectores implicados y que se centran, por una parte, en las tensiones/recelos iniciales a la hora de compatibilizar las distintas utilidades de las instituciones que pueden dificultar una interacción dinámica positiva (situación de indiferencia mutua) y que, por otra parte, la determinación de forma progresiva y positiva de las distintas actividades educativo-comunitarias sin romper las dinámicas propias de cada uno de los distintos niveles: Actividades de los niveles educativos y actividades de carácter comunitario, Martín-Moreno Cerrillo, 1.989.

Todo ello trae como consecuencia la consideración de determinadas variables de tipo organizativo:

- Infraestructura: Se refiere básicamente al tamaño del edificio, calidad y cantidad de instalaciones, capacidad de las mismas, servicios que ofrecen o es fácil instalar, posibilidad de reformas rápidas y económicas, entorno en el que se enclava, y en general lo que se entiende por funcionalidad, versus rigidez, y versatilidad así como polivalencia.
- Otro aspecto importante es el de los recursos tanto materiales como económicos, no importa tanto aquí su disponibilidad previa como la posibilidad de poder contar con ellos en el momento oportuno. En este sentido es necesario contar con una red de captación de recursos para disponer de ellos en los momentos oportunos, ya sea mediante la adjudicación directa y/o mediante la obtención de los correspondientes créditos. Otro aspecto a considerar es el de la utilización, después, de tales materiales de forma compartida, lo que comporta un sistema sencillo de archivo y registro e inventarios (M-Moreno Cerrillo, 1.989).
- Muy importante en este tipo de centros abiertos es lo que hace referencia a la participación, gestión y administración, siendo que en la integración de adultos en la vida social comporta reivindicaciones participativas en contra de la jerarquía y burocracia (OCDE, 1.982). Por contra en la dirección y organización de los centros educativos se intenta, por parte de los directores, erigirse en coordinadores tanto para la escuela como para la comunidad. Con ello la escuela mantiene toda la actividad controlada Kennedy, 1.980.
- Y por último, una simple referencia a la necesidad de coordinar los recursos humanos. Es fácil que en estos centros confluyan varios sectores de profesionales junto con la comunidad de base receptora de los servicios y que esos profesionales no tengan una procedencia formativa, laboral ni económica común (administración del estado, municipal, entidades privadas, equipos de apoyo, animadores culturales, etc. etc.) lo que supondrá un esfuerzo añadido tanto en el diseño de objetivos, sino comunes, si compatibles. Otras tensiones pueden surgir por diferencias salariales, competencias administrativas, consolidación del puesto de trabajo, etc. etc.

3.-INDICIOS DE QUE ALGO CAMBIA. PROPUESTAS CONCRETAS

Para abordar el último aspecto de este trabajo introductorio sobre un nuevo modelo organizativo del centro escolar, abierto a la comunidad, permítaseme introducir algunos apuntes referidos a organizaciones concretas y referidas a cambios organizativos realizados en los últimos años en algunos centros concretos y que supone, por su incidencia, aportaciones significativas en la consolidación de un nuevo marco regulador de las actividades escolares. Me voy a centrar exclusivamente en dos aspectos bien definidos y que corresponden, uno con la utilización, por parte de la escuela-

la, de recursos de la comunidad, en algunos casos actividades organizadas por otra entidades con entrada en la actividad escolar y en otros con la gestión directa de los propios centros. El segundo de los aspectos se refiere a un nuevo modelo distributivo del horario de la jornada escolar y que supone pasar de una jornada escolar de doble turno horario -jornada partida- a jornada de un solo turno -jornada intensiva-, en ambos casos me circunscribe a Gijón, y el estudio solo es un apunte, por formar parte de una investigación más amplia y pendiente de completarse.

3.1. Actividades escolares desarrolladas con inclusión de recursos aportados por la comunidad

En este sentido es importante la labor desarrollada por la Fundación Municipal de Cultura del Ilmo. Ayuntamiento de Gijón a través de la cual se desarrollan las actividades conocidas con el nombre de "Programas Educativos" antes reseñadas como Programas "Descubre o Conoce la Ciudad". Consisten estos programas en el desarrollo de una serie de actividades que van dirigidas a los centros de E.G.B. y de EE.MM. tanto para profesores como alumnos cuyo contenido básico, se centra en el conocimiento de la naturaleza, sectores de producción, transformación y servicios, y del mismo modo la propia organización urbana. Para ello se organizan seminarios y salidas para los profesores -nuevos enfoques de desarrollo curricular, inclusión de nuevos contenidos, abordaje de nuevas finalidades u objetivos educativos, cuestiones metodológicas, recursos, evaluación, etc. Para los alumnos también se programan las correspondientes actividades en el desarrollo de los nuevos contenidos según la finalidad de cada una de ellas. Así para el conocimiento del entorno tanto rural como urbano se organizan salidas por la ciudad, parques, naturaleza, campañas de plantación e árboles, visitas a fábricas, caserías, sectores de servicios como prensa-radio, correos, plaza de abastos, Ayuntamiento, etc. Otras actividades, en cambio, pueden ser desarrolladas en los propios centros o con intercambios entre estos.

Referidas a estas últimas son importantes las que corresponden a educación social como las de: educación para la paz, para el consumo, medio-ambiental, etc. y/o campañas más o menos permanentes como las que se corresponden con reciclaje de papel, proyecto árbol, etc.

Además del asesoramiento técnico y las oportunas gestiones de las correspondientes autorizaciones para visitas, en aquellos casos que se realicen y precisen de tales autorizaciones, todo ello realizado por los responsables del programa, se cuenta con una dotación económica que sufraga los gastos ocasionados por el transporte y las actividades previas a toda salida o visita correspondiente al desarrollo de tal programa.

No menos importante en todo el desarrollo de este programa es el de su propia estructura organizativa y que de forma sintetizada supone las siguientes fases, para cada actividad: selección de las actividades a las que se adscribe cada centro o grupo de profesores -equipos pedagógicos-, asistencia de estos profesores para puesta en

común en el diseño e implicaciones de cada actividad y por último las actividades de los alumnos que incluyen actividades previas -visita- actividades posteriores. La evaluación, además de la que realiza cada profesor o grupo al finalizar cada una de las salidas o actividades, se realiza al finalizar el curso escolar y en ella participan tanto los responsables del programa como los equipos pedagógicos que han participado.

3.2. Incidencia de la modificación del cambio de horario de la jornada escolar

Uno de los aspectos más interesantes desde el punto de vista organizativo de un centro escolar, junto con el que acabamos de referenciar, es el que hace referencia a la modificación del horario escolar reconvirtiendo lo que es la jornada escolar.

En el curso 86/87 con motivo de una flexibilización del horario y jornada escolar ha permitido, que en ese curso y en lo que se refiere a Gijón, se haya implantando un horario de jornada intensiva en siete centro educativos, ampliada hoy a algunos más, se hará referencia solo a uno de ellos por haber completado los estudios sobre el mismo, toda vez que ese centro ha desaparecido en el curso 88/89 por fusión con otro (datos procedentes del C.P. de E.G.B., cursos 1.986/87 - 87/88, Virgen del Mar - Gijón).

La experiencia se inicia en el curso escolar 1.986/87, cumplidos los requisitos administrativos impuestos para ello y toda vez que se ha contado con la comunidad escolar en su conjunto. Estudiada la posibilidad por parte del equipo pedagógico del centro e informada la Asociación de padres, se realiza una campaña informativa a todos los padres, en las asambleas informativas se establecían coloquios sobre las distintas posturas y en las que se analizaban, entre otros, los siguientes aspectos:

- Organización del nuevo horario y su incidencia en el desarrollo curricular.
- Aspectos referidos a los hábitos alimenticios de los alumnos y su incidencia.
- Problemas de fatiga escolar.
- Distribución del tiempo libre de los alumnos y su rentabilidad.
- Jornadas laborales de los padres y atención/dedicación a sus hijos.
- Actividades extraescolares y educación de ocio.
- Actividades no escolares y formación de los alumnos.
- Participación de los padres en la vida del centro.
- Utilización de instalaciones y recursos del centro.

Debatidos todos los aspectos anteriores y otros, en algunos casos derivados de estos mismos, dos de ellos se daban como problemáticos cuales eran el de los aspectos referidos al régimen alimenticio -dos horas más tarde la salida escolar para ir a comer- y el problema de la fatiga escolar y curva de rendimiento. Sin solucionar definitivamente ninguno de los dos problemas se justificó de forma precisa y detallada la

posible relativa incidencia de ambos aspectos en el resultado final y en base a los siguientes datos: primero, la mayor parte de los alumnos no comían de forma habitual hasta las 14 horas, y en el tiempo que mediaba de 12 a 14 horas permanecían jugando en la calle; segundo, como consecuencia de la situación anterior, los alumnos recién iniciada la digestión se reincorporaban al centro a las 15 horas con lo cual su rendimiento quedaba disminuido. Además el rendimiento venía condicionado por otros aspectos, cuales son la distribución de tareas escolares y la metodología empleada. Por ello este aspecto tenía otras variables cuales son las del propio desarrollo curricular y su organización.

Sobre los temas anteriores, más tarde, se comprobaría que con este tipo de jornada habíamos solucionado dos problemas: Uno, referido a los hábitos alimenticios -gran número de alumnos venían sin desayunar con lo que su rendimiento se resentía, pues no había un excesivo celo familiar en cuidar este aspecto, sobre todo en gran número de familia de bajo nivel cultural- a partir de ahora este problema se corrige en gran medida; dos, debido a la mayor duración de la jornada escolar, los alumnos traen bocadillos o pequeños refrigerios que suponen un estado de ánimo más activo en las dos últimas horas que el que se correspondía con la sesión vespertina del antiguo horario.

Ello favoreció, en alguna medida, un ligero mejoramiento del rendimiento escolar, apreciado estadísticamente y por juicio, unánime, del profesorado.

Los aspectos que tratamos de resaltar como más positivos en el conjunto de la experiencia y durante los dos años a los que nos referiremos, y pendientes de un estudio más completo y amplio que valide los datos aquí expuestos, merecen ser destacados los siguientes:

- 3.2.1. Utilización de instalaciones y su rentabilidad.- En anterior jornada las instalaciones deportivas solo se utilizaban extraescolarmente de 18 a 21 horas y los fines de semana durante las mañanas. A partir de la implantación del nuevo horario tales instalaciones pasaron de utilizarse de 16 horas a 21 horas, en horario de semana, ganando con ello dos horas diarias. El edificio escolar pasó de estar abierto 6 horas diarias a estarlo durante ocho horas diarias. Y de este modo se realizaban actividades extraescolares de lunes a jueves y la biblioteca del centro permanecía abierta en horario extraescolar dos horas diarias.
- 3.2.2. Las reuniones de los distintos equipos docentes y directivos podían así contar con mayor disponibilidad para organizarse, toda vez que se podía disponer de alguna tarde completa para su trabajo, sin tener que interrumpir para otro día el continuar las reuniones.
- 3.3.3. De igual modo la atención de los padres se realizaba por las tardes dedicando un tiempo íntegro a la misma, sin los apresuramientos de tener que salir de clase tarde, pendiente de ordenarla, etc.

- 3.3.4. Se han organizado en el primer trimestre reuniones de padres para tratar aspectos referidos a la marcha del curso y durante los dos trimestres finales se organizaron charlas coloquio, con temas puntuales y de interés colectivo, con una cadencia de 15/20 días.
- 3.3.5. De los alumnos del centro, 680/690, el 68% participaban en una o dos de las actividades deportivas del centro. La asistencia media a la biblioteca en horario extraescolar estaba en una media de 40 alumnos por día. Un 50% de los alumnos participaban en otras actividades del propio centro como fotografía, manualidades, ajedrez, ping-póng, teatro, comics, prensa y radio escolar, huerto escolar, etc.
- 3.3.6. Un 85% de los alumnos participaban en actividades ajenas al centro como natación, animación a la lectura en bibliotecas municipales, salidas a la naturaleza, asistencia al conservatorio de música, clases de inglés, pintura, dibujo, baile regional y clásico, etc., todo ello en academias privadas. De este 85% el 48% lo ha comenzado una vez implantada la jornada única, antes apenas había valorado tal posibilidad.
- 3.3.7. Otros aspecto positivo, y que se mantuvo durante los dos cursos fue la incidencia en el perfeccionamiento del profesorado, habiendo aumentado la asistencia a seminarios, cursos, charlas, debates, etc. en un 120%.
- 3.3.8. Del mismo modo son valoradas como positivas manifestaciones como la que hace referencia a la participación de los padres, que si bien no se había generalizado ni comprometido de forma amplia, si supuso el que un gran colectivo de ellos se integrase en tareas conjuntas con el profesorado, biblioteca, fotografía, huerto escolar, actividades deportivas -padres con especializaciones por escuelas y federaciones deportivas- etc. De igual modo en la participación de las charlas coloquio.
- 3.3.9. Uno de los aspectos valorados como más negativo ha sido el de cierto mayor grado de cansancio acusado por el profesorado. En este sentido se valora como positiva la aportación de actividades deportivas por el Patronato Deportivo Municipal y se hace énfasis en la necesidad de cubrir otra áreas no escolares con iniciativas parecidas a ésta.

4.- UNA REFLEXIÓN FINAL

El centro educativo es un lugar de encuentro en el que se entrecruzan gran número de factores de todo lo que es el proceso educativo. Por una parte se responde a unas finalidades educativas de la sociedad y se concretan los contenidos educativos de las distintas disciplinas que componen el mínimum cultural que se pretende transmitir a las nuevas generaciones. Por otra parte, se ha de atender a la compleja evolución y consolidación de la personalidad humana que supone cada uno de los distintos desti-

natarios de la educación, al mismo tiempo que tal personalidad se ha de acomodar interactivamente a los entornos más inmediatos que suponen su medio habitual - familia y comunidad social en la que se enclava-, simultáneamente en el propio centro confluyen intereses, a veces encontrados, de todos los que participan de esa comunidad escolar.

Salvar todo ello supone una exigencia en la que se ha de perseverar en la búsqueda de nuevos horizontes que hagan posible la compatibilización y armonización de todos esos factores en un desarrollo armonioso, con una visión amplia y generosa de lo que ha de ser una comunidad, constructora de su propio devenir, y que participa en su formación, concebida ésta, como una tarea permanente y no solo circunscrita a las etapas escolares formales.

BIBLIOGRAFIA

- Gimeno Sacristán, J. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1.988.
- Kennedy, M. *Construcción de escuelas de la comunidad*. UNESCO, París, 1.989.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. *Problemática de la educación compensatoria*. "Revista de Ciencias de la Educación". 90, pp.261-290. 1.977.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. *La investigación ecológica en educación compensatoria. Hacia la educación comunitaria*. "Revista de educación", 272, pp.29-47. 1.983.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid, 1.989.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. CIDE, MEC, Madrid, 1.989.
- Owens, R.G. *La escuela como organización*. Santillana, Madrid, 1.989.
- UNESCO. *Aprender a Ser*. Informe Edgar Faure, 1.972.
- VARIOS. *Proyectos de centro cursos escolares 1.986/87 y 1.987/88*. C.P. Virgen del Mar - Gijón.
- VARIOS. *Memorias de centro cursos escolares 1.986/87 y 1.987/88*. C.P. Virgen del Mar - Gijón. 1.987 y 1.988.

OTROS DOCUMENTOS

- Ayuntamiento de Gijón. *Guía de Servicios municipales*, Gijón. 1.986, 1.987 y 1.988.
- Cuadernos de Pedagogía. Números 147, 151, 155 y 159*. Fontalba Barcelona.