

La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas

Participation of families and community members as a strategy for success in the schools

Igone Arostegui*
Leire Darretxe
Nekane Beloki

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

En la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento, la escuela tiene la necesidad de proporcionar los mejores medios para asegurar el aprendizaje de todo el alumnado, garantizando la superación de las desigualdades y la mejora de los resultados académicos. En este sentido, existen evidencias científicas que demuestran la importancia de la participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. Una de las referencias fundamentales que se destacan en este artículo es el proyecto Includ-ed, el cual subraya diferentes tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Las tres formas de participación que tienen mayor relación con el éxito son la Decisiva, Evaluativa y Educativa. De esas formas de participación existen evidencias de, al menos, cuatro actuaciones concretas de participación de la familia y la comunidad basadas en un diálogo igualitario en centros educativos que favorecen la mejora de resultados. Para concluir el artículo, se presentan acciones concretas que favorecen y potencian dicha participación.

Palabras claves: Aprendizaje, Dialógico, Participación de las familias, Implicación de la comunidad, Éxito educativo.

In nowadays Society of Information and Knowledge, the school needs to provide the best means that ensure learning for all students, overcoming inequalities and guaranteeing the improvement of academic achievement. In this sense, there is scientific evidence showing the importance of the participation of families and other community members as a strategy for success at school. One of the fundamental references stressed in this article is the Include-ed project, which underlines different types of community participation and their influence on learning and school performance. The three kinds of participation most related with success are Decisive, Evaluative and Educative. Among these ways of participation, there is evidence of at least four specific interventions involving the participation of families and community based on egalitarian dialogue which improved the educational success. To conclude this article, we show some specific actions that help and strengthen that participation.

Keywords: Learning, Dialogic, family participation, Community involvement, Educational success

*Contacto: igone.arostegui@ehu.es

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 2 de septiembre 2013

1ª Evaluación: 19 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 4 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

Introducción

En la actualidad vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Desde hace un tiempo diferentes personalidades del ámbito del conocimiento han señalado la necesidad de mirar a la sociedad como una interacción entre los sistemas y los agentes (Willis,1981; Habermas, 1984; Giddens,1984; Freire,1998; Sen,1999; Beck-Gernsheim et al. en 2003 citado por Alexiu, Ungureanu y Dorobantu, 2010).

Se considera que el conocimiento es producto de la construcción colectiva y tiene lugar a través de la interacción y el diálogo. Es decir, el acceso al conocimiento ya no está en manos de unas pocas personas. Por lo tanto, el nuevo marco social nos lleva a la necesidad de una participación real de las familias en la escuela y a todos los niveles, especialmente, en las acciones para desarrollar cualquier proyecto educativo. Esto implica un cambio en la relación de la escuela y las familias y una nueva comprensión del aprendizaje, tal y como señala Flecha (2009:158) “la necesidad de una relación entre escuela y familia está llevando al desarrollo de nuevas concepciones del aprendizaje que ponen el énfasis en la interacción como el aprendizaje dialógico”.

Las características de la sociedad actual exigen la necesidad de un trabajo en colaboración, en diálogo de la escuela con su contexto. El aprendizaje y sus teorías no pueden comprenderse como “algo estanco” sino desde una concepción más abierta, en continua evolución y transformación.

El aprendizaje dialógico es una de esas nuevas concepciones sobre el aprendizaje que “se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009:167).

En la actual sociedad de la información el propio proceso de aprendizaje correlaciona cada vez más con las interacciones que el alumnado tiene con diversidad de personas adultas (profesorado, familias, monitores y monitoras, otro personal del centro, personas de asociaciones, etc.) y en los diferentes espacios de aprendizaje y desarrollo (escuela, casa, actividades extraescolares en el barrio, comunidad) (Flecha, 2009). Y en este sentido la literatura científica actual indica que la cultura, la interacción y el diálogo son factores clave para el aprendizaje (Racionero y Padrós, 2010).

Un reto importante en la investigación educativa actual consiste en encontrar las maneras de traducir los resultados de las investigaciones en acciones que contribuyan a la superación de la desigualdad educativa. De ahí que sea preciso optar por metodologías que impliquen a todos los agentes educativos. Una interacción y un proceso de construcción dialógica que va más allá de la del aula y la escuela o de los profesionales de la enseñanza, que implica a familiares y otros grupos sociales y de la comunidad y a la comunidad científico-universitaria en un proceso de construcción de conocimiento. Y en este sentido, como alternativa a las metodologías tradicionales, la metodología comunicativa crítica está demostrando que tiene éxito de cara a analizar las desigualdades educativas de manera que se genere una verdadera transformación hacia la justicia social (Puigvert, Christou y Holford, 2012). Aún más, hay evidencias científicas que demuestran que con la activación de los agentes a través del diálogo resulta posible transformar las desigualdades sociales (Includ-ed, 2006-2011).

La revisión de la base de datos Web of Knowledge, utilizando los descriptores de *family AND participation AND school AND success* (familia y participación y escuela y éxito) nos ha permitido encontrar evidencias en la investigación científica sobre la significatividad de la participación educativa de familias y otros agentes de la comunidad en la escuela y su contribución a la superación de desigualdades y mejora en los logros académicos. En esta búsqueda encontramos 115 referencias como “topic” (tema) a partir del año 2000. Por otro lado, utilizando el descriptor “Includ-ed” hemos obtenido 18 referencias a partir de ese mismo año.

Includ-ed¹ es el único proyecto integrado dedicado hasta ahora a la educación escolar, como prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2006-2011), dirigido por CREA y abarca, a su vez, 7 proyectos. Su objetivo consiste en analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y el fomento de la cohesión social, y de las estrategias educativas que generan exclusión social; centrándose fundamentalmente en los grupos vulnerables y marginalizados. A través de la investigación comunicativa crítica, este proyecto está teniendo impacto social y político en los sistemas socioeducativos Europeos. Y en concreto el Proyecto 6 (11/2006-6/2011) estudia la evolución de comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integran intervenciones sociales y educativas con el fin de reducir los niveles de desigualdad de manera significativa (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

En esta línea, se ha constatado la importancia de la participación de la comunidad (familias, etc.) en los centros escolares y la mejora en el rendimiento académico del alumnado. Concretamente diversos autores y autoras (Tierney, 2002; Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed, 2002; Bemak y Cornely, 2002; Flecha, 2009; Kim, 2009; Tellado y Sava, 2010; Ramis y Krastina, 2010, Includ-ed, 2011) indican que la participación de la familia en la escuela resulta un factor clave de éxito.

La afirmación de que los niños y niñas aprenden con independencia de las familias ha sido ampliamente rechazada (Tierney, 2002). Según Flecha (2009:158) “lo que una niña o un niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad”.

Por consiguiente, como reto, las nuevas necesidades sociales exigen mejorar y transformar las relaciones de la escuela y las familias, y de la escuela con su entorno, y con otros grupos y agentes de la comunidad. En este sentido, evidencias científicas recientes subrayan la importancia de la participación educativa, sus características e implicaciones en la superación de las desigualdades y en la mejora académica del alumnado (Bemak y Cornely, 2002; Cruz, Siles y Vreecer, 2011; Includ-ed, 2011; Kim, 2009).

2. Una participación educativa basada en interacciones dialógicas

En este artículo hemos realizado una revisión de la literatura científica en torno a la participación educativa, su relevancia y evidencias en su implicación en la superación de

¹ <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

las desigualdades y en la mejora del rendimiento académico del alumnado. Entendemos la participación educativa desde una perspectiva basada en un diálogo en igualdad entre todos los participantes (familias, otros miembros de la comunidad, alumnado y profesorado), una relación dialógica que más allá de la intención o pretensión se concreta en la interacción (Flecha, 2009). Autores como Vygotski (1979), Freire (1997) y Flecha (2009) han investigado la importancia y la implicación de determinado tipo de interacciones en el aumento de los niveles de aprendizaje del alumnado.

Como señala Flecha (2009:160): “las interacciones son dialógicas cuando todos los participantes tienen el mismo derecho a hacer aportaciones y éstas son consideradas por la validez de sus argumentos y su contribución al desarrollo científico y social y no en base a la posición de poder que ocupan en la estructura social”. Tradicionalmente, en la planificación de las actividades y los proyectos de centro la voz de las familias no ha sido tenida en cuenta y su participación ha estado muy dirigida y mediatizada por los profesionales del centro. En palabras de Flecha (2009) ha sido una comunicación basada en una relación de poder y debe transformarse en una relación de diálogo igualitario.

Este mismo autor (Flecha, 2009:8) señala que “a través de las contribuciones teóricas de Mead, Freire y Vygotski, en el aprendizaje dialógico se definen las interacciones transformadoras como aquellas que contribuyen a que las personas y los grupos salgan de la desigualdad en que se encuentran transformando el contexto en el que esa desigualdad se crea”.

Al parecer, cuanto más diversas sean las interacciones que el alumnado tiene con personas adultas el aprendizaje mejorará en todos los sentidos, tanto en las posibilidades de aprender formas diferentes de acceder al aprendizaje como en el tipo de aprendizajes que realice.

Otra cuestión importante es determinar quiénes son los adultos que participan y hacen más ricas las interacciones y mejoran el rendimiento y el aprendizaje del alumnado. En la escuela las interacciones y la participación en las acciones educativas no sólo deben ser realizadas por los profesionales, sino que resulta importante que también puedan tomar parte todas aquellas personas adultas que sean significativas en la vida del niño o niña.

Como señala Flecha (2009) se hace necesario contar con las personas que son significativas en la vida del niño o niña. Esto implica que lo que se haga y aprenda en la escuela no sea incoherente con los otros contextos (familiar, cultural...), para que no lleve al niño o niña a lo que el autor denominaría una “crisis de sentido”. Por todo ello, es necesario que todas las personas que se relacionen con él o ella colaboren y se coordinen en la tarea de realizar proyectos educativos que favorezcan su desarrollo.

Tellado y Sava (2010), subrayan y recuerdan que Vygotski no limita las interacciones con las personas adultas expertas como sería el caso del profesorado, sino que se refiere ampliamente a “guía adulta”. En la misma línea afirman (Tellado y Sava, 2010:163) que, las personas adultas no expertas “aportan nuevas formas de enseñar contenidos escolares que transforman la didáctica tradicional, enriquecen los procesos de aprendizaje y mejoran los resultados”.

En definitiva, se trata de posibilitar situaciones que propicien la mayor participación posible de adultos significativos del entorno de la escuela y colaboren en la planificación o la puesta en marcha de actividades educativas y de proyectos. De esta manera, se consigue dar mayor coherencia a lo que se enseña y se aprende en la escuela con la vida

del alumnado, ofreciendo todas las herramientas que les posibiliten mejorar, aprender y transformar las realidades concretas de sus vidas, casas, vecindarios.

3. La investigación sobre la participación de las familias y otros agentes de la comunidad

El rendimiento académico ha sido y es, sin duda, desde hace décadas un tema de interés para ser investigado por los psicólogos y psicólogas de la educación y numerosos estudios han demostrado que la implicación de las familias y el rendimiento académico son dos conceptos que parecen estar estrechamente relacionados. Hay datos que indican que cuando las familias supervisan las tareas, fomentan la participación en las actividades extracurriculares, son activos en la AMPA y ayudan a los niños y niñas a desarrollar planes para su futuro, dichos niños y niñas son más proclives a responder y a tener éxito en la escuela (Vahedi y Nikdel, 2011).

Los investigadores e investigadoras han adoptado diferentes enfoques para estudiar la participación de la familia o los miembros de la comunidad en la educación de sus hijos e hijas (Tellado y Sava, 2010). En algunos casos centran sus investigaciones en analizar las variables que dificultan o facilitan la participación de las familias en la escuela. Por ejemplo, Tierney (2002) ha señalado que las políticas, las barreras familiares para la participación, las creencias que las familias tienen sobre cómo aprenden sus hijos e hijas y su papel en el aprendizaje, la autoeficacia de las personas, las creencias... son variables relevantes. Este mismo autor indica que los investigadores e investigadoras necesitan desarrollar un marco de evaluación reflexiva que les permita dar prioridad a aquellas actividades que son clave para obtener éxito.

Otros investigadores e investigadoras han subrayado algunas variables relacionadas con el profesorado (creencias y percepción que tienen sobre las familias, la autopercepción del profesorado sobre su eficacia) que tienen implicaciones en la transformación del contexto escolar y en el papel y la participación de las familias (Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed 2002; Kim, 2009).

Kim (2009), por su parte, ha centrado su investigación en el análisis de las barreras que existen en el contexto escolar para que las familias minoritarias no participen en la escuela. Ideas como el hecho de que si un niño o niña nace en la pobreza no podrá adquirir el capital cultural necesario para salir de esa pobreza han subyacido en la mente de muchas personas. Concretamente, señala las distintas barreras escolares (contextuales), de cara a facilitar el proceso de cambio social, tales como:

- Las percepciones del profesorado respecto a la eficacia y capacidad de las familias minoritarias.
- Creencias del profesorado en la eficacia de la participación de la familia y de la filosofía del desarrollo.
- La autoeficacia del profesorado en la enseñanza eficaz.
- Amabilidad en la escuela y comunicación positiva.
- La diversidad de los programas de participación de las familias.
- Existencia de políticas de la escuela respecto a la participación de las familias.
- El liderazgo escolar.

En esta misma línea de investigación Bemak y Cornely (2002) han subrayado que las escuelas tienen un papel muy importante que llevar a cabo con los estudiantes que están

en situación de riesgo por estar en familias que están desconectadas de la educación de sus hijos e hijas. Estos autores y autoras presentan un modelo de intervención escolar y familiar (SAFI) para los consejeros o consejeras escolares que proporciona estrategias para mejorar la cooperación con las familias en situación de marginación con el fin de garantizar la colaboración interactiva y dinámica para mejorar el éxito académico. La colaboración la definen como “organizational and inter-organizational structures where resources, power, and authority are shared and where people are brought together to achieve common goals that could not be accomplished by a single individual or organization independently” (Kagan, 1991:3, citado en Bemak y Cornely, 2002:324)². Sintetizando, las intervenciones escolares y familiares permitirían:

- Facilitar el cambio sistémico global.
- Definir los objetivos para la colaboración entre la escuela y la familia.
- Infundir esperanza.
- Redefinir el concepto de las familias contemporáneas.
- Construir puentes para que la educación se convierta en una calle de dos vías, ya que la cooperación entre las escuelas y las familias exige mutualidad y reciprocidad.

En el Cuadro 1 se concretan en las intervenciones centradas en la escuela y en la familia, Bemak y Cornely (2002) sugieren las siguientes:

Cuadro 1. Intervenciones centradas en la escuela y en la familia

CENTRADAS EN LA ESCUELA	CENTRADAS EN LA FAMILIA
Formación de profesorado en habilidades de comunicación interpersonal.	La creación de entornos de bienvenida para la familia (espacios donde se puedan reunir).
Facilitar la pertenencia.	Arbitrar las diferencias de valor (sistema de valores sólidos).
Promover la diversidad cultural.	Fomentar la interdependencia familiar saludable.
	Satisfacer las necesidades de la familia (por ejemplo, a través de talleres, grupos de formación, se pueden tratar temas como las relaciones de pareja, el establecimiento de límites, etc.).
	Fomentar programas de promoción de la familia.
	Garantizar la auténtica colaboración.
	Establecer días escolares flexibles (para superar la incompatibilidad de horarios).
	La inclusión de la tecnología en las asociaciones familia-escuela (coordinar el acceso a la tecnología y la capacitación en informática).
	Abarcar el aprendizaje familiar (por ejemplo, actividades como el equipo de ajedrez, revisar el curriculum para incorporar actividades de arte, paseos por la naturaleza, visitas a regiones históricas...).
	La creación de los roles cambiantes (por ejemplo, convertir a los miembros de la familia en modelos de roles de los estudiantes).

Fuente: elaboración propia

² “estructuras de organización y entre organizaciones, donde los recursos, el poder y la autoridad se comparten y donde las personas se reúnen para alcanzar objetivos comunes que no pueden ser realizados por una sola persona u organización independientemente” (Traducción propia).

En definitiva, según Bemak y Cornely (2002) la vinculación de las familias y las escuelas resulta muy compleja y requiere un cambio significativo en el papel y funciones de los consejeros y consejeras escolares.

En la investigación desarrollada en el marco del Proyecto Includ-ed se investigaron los diferentes tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Estos modelos se especifican en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Tipos de participación de la comunidad (Includ-ed, 2011:84)

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en el Proyecto 6 del Includ-ed Project (11/2006-6/2011) muestran que la participación decisoria, la evaluativa y la educativa son las que tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Includ-ed, 2011:88). Mientras que la participación informativa y la consultiva no se relacionan con el éxito de los centros educativos, en el sentido de que no logran reducir significativamente las desigualdades, no fomentan la inclusión, ni aumentan el rendimiento de los estudiantes, especialmente entre el alumnado perteneciente a minorías culturales o con discapacidad (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). En concreto, el Proyecto 6 del Includ-ed Project (11/2006-6/2011), tomando como punto de partida estas tres formas de participación, centró su investigación en cinco actuaciones concretas de participación de las familias y de la comunidad (formación de familiares, participación de la comunidad en procesos de toma de decisión, participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación, participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje y promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad) y su relación con el éxito en contextos de bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante y de minorías culturales.

Uno de los modelos educativos que posibilita una participación de las familias y de otros agentes de la comunidad en la escuela que trabaja por un trabajo conjunto y en un diálogo igualitario en la construcción y transformación social son las Comunidades de

Aprendizaje. Como veremos a continuación los resultados del Proyecto Includ-ed (2011) demuestran las evidencias en este sentido.

4. Participación en escuelas de éxito: resultados del proyecto Includ-ed

En la revisión realizada para este artículo centramos nuestra mirada en los resultados obtenidos por algunas de las investigaciones más relevantes y recientes en torno a la participación de las familias y su implicación en la superación de desigualdades y mejora del rendimiento escolar. Nos referimos al proyecto 6 del Includ-ed Project y las conclusiones de la investigación realizada en España y otros países europeos.

Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) recogen los resultados de la investigación comunicativa del proyecto 6 del Includ-ed Project (2006-2011) en los estudios de caso en dos centros de España y que coinciden con los resultados observados en los estudios llevados a cabo en Reino Unido, Lituania, Finlandia y Malta. Estos resultados han permitido realizar una comprobación empírica sobre la existencia de tipos de participación que aportan beneficios a la escuela y al alumnado. De las cinco actuaciones concretas de participación de las familias y de la comunidad (Includ-ed, 2011) se han identificado cuatro actuaciones de participación de las familias y la comunidad relacionadas con el éxito de los centros: la formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y la evaluación (esta última solo se da parcialmente; en un caso se ha identificado la participación de las familias en la evaluación anual del proyecto de centro y en el otro centro a través de la recogida de opinión sobre cuestiones curriculares). Mientras que se concluye que la promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad no se manifiesta explícitamente como una actuación concreta de participación. Sin embargo, en las formas de participación identificadas se promueve la inclusión de todas las personas participantes. Concluyen, por lo tanto, que este tipo de participación es transversal. Los resultados obtenidos indican que la aplicación de estas actuaciones está mejorando el rendimiento de los estudiantes, en contextos donde hay un bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante y de minorías culturales.

Con relación a las cuatro formas de participación los autores Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) concluyen que:

La formación de familiares responde a las necesidades de las familias y se organiza de acuerdo a sus demandas. Las personas participantes son protagonistas de su propio aprendizaje. Esta formación aumenta la motivación del alumnado por el aprendizaje y las posibilidades formativas de las familias. El colectivo más representativo en este tipo de participación es el de las mujeres árabes o mujeres gitanas. Esto apunta a un avance para la superación de los estereotipos de género. Por otro lado, la participación en las aulas y espacios de aprendizaje se lleva a cabo para promover prácticas inclusivas. En ningún caso esta implicación se orienta a prácticas segregadoras. Las familias y el voluntariado se incorporan al aula ordinaria y participan del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El aula se organiza en pequeños grupos heterogéneos y supone una motivación para las propias familias y el voluntariado para seguir participando. Además, contribuye a la aceleración de los aprendizajes del alumnado. Los procesos de toma de decisión de ambos centros tienen en cuenta las voces de toda la comunidad. Siguen un proceso de democratización del centro que permite a las familias y a la comunidad participar para la construcción de un proyecto común (p.195).

5. Acciones concretas basadas en la participación y que contribuyen al éxito

Entre las acciones concretas que se han venido desarrollando en el marco de actuaciones de participación de las familias y la comunidad en la escuela, quisiéramos comenzar por destacar aquellas acciones que se vienen recogiendo en el marco de un proyecto más ambicioso, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Este proyecto ha resultado ser una de las maneras más sólidas para lograr la participación de la comunidad en las escuelas asegurando la mejora del rendimiento de todo el alumnado y, por ende, propiciando la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje trata de ofrecer una educación de calidad para todas las personas en la Sociedad de la Información y la Comunicación (García, Lastikka y Petreñas, 2013).

Según Flecha (2009), en las Comunidades de Aprendizaje se demuestra que a través de los actos comunicativos dialógicos se aumenta y se mejora la participación y el sentido hacia la escuela.

Aludiendo a la formación de familiares, como uno de los diferentes tipos de participación que aportan beneficios a la escuela y al alumnado, hay resultados de investigaciones llevadas a cabo sobre acciones concretas encaminadas a desarrollar este tipo concreto de actuación. Es uno de los tipos de actuaciones concretas que tiene mayor influencia e implicaciones para la transformación, especialmente en el marco de escuelas en contexto desfavorecidos.

En este sentido, Cruz, Siles y Vrečer (2011) señalan que en una escuela del Reino Unido se afiliaron a un proyecto (AMBER) para educar a la familia y los miembros de la comunidad. Entre sus objetivos estaba el educar a los miembros de la familia en la escuela a través de cursos (por ejemplo, idiomas, TIC, alfabetización...) para formarse y poder acceder a nuevas oportunidades de empleo.

En España, las experiencias de formación de familiares en ámbitos como el de la salud y la violencia de género han dado sus primeros resultados. Así, Flecha, García y Rudd (2011) recogen el estudio de dos escuelas situadas en áreas de desventaja (pobreza) en España, en las que se revelan diferentes enfoques para la educación de la salud relacionados con la orientación basada en la comunidad y con un relevante impacto en los resultados de salud familiar:

- La atención a las necesidades expresadas por la comunidad: importancia de escuchar las necesidades que expresan las familias y construir espacios adecuados en la escuela en donde puedan surgir dichas necesidades.
- La creación de entornos de apoyo: la creación de espacios en la escuela tiene un impacto importante en el desarrollo de las comunidades, en donde las personas se sientan cómodas y participen. Esto resulta fundamental en contextos donde hay pobreza y exclusión social. Por ejemplo, en el caso de la escuela de Montserrat, en donde gran parte de familias proviene de Marruecos, las barreras del idioma y las diferencias entre el sistema sanitario marroquí y español dificultan el acceso a los servicios de salud. Sin embargo, la escuela ofrece un entorno más alentador donde obtener información y redes de apoyo.
- El valor de la inteligencia cultural: por ejemplo, en la escuela de La Paz muchas familias se han visto afectadas por el uso de las drogas. En un primer momento

se realizó un curso por parte de un profesional, en donde se ignoró el conocimiento de estas familias. Independientemente del nivel de estudios o la cultura, las familias tienen un conocimiento rico sobre temas de salud que les afectan. Por consiguiente, las familias se convirtieron en un recurso muy útil en la escuela. Incluso, el mediador escolar es una persona que ha superado su adicción a las drogas y de esta manera sirve también de modelo de superación para el alumnado.

- Los diálogos comunitarios sobre la educación para la salud: ambas escuelas invitan a los miembros de la familia a participar en actividades relacionadas con la educación de la salud, para impulsar los hábitos saludables en sus niños y niñas. Los conocimientos adquiridos en estas actividades (alimentación sana...) se trasladaban a otros lugares (hogares, barrios...).
- La creación de confianza: por ejemplo en la escuela de Montserrat la estructura de participación comunitaria ayuda a dar la bienvenida a madres recién llegadas y crear, de este modo, redes de apoyo. Las familias en esta escuela se convirtieron en personas confidentes con las que poder dialogar sobre los problemas de salud y poder conocer así mejor el servicio de salud pública española.

En el caso de la violencia de género, Oliver, Soler y Flecha (2009) demuestran que algunas escuelas están promoviendo un cambio para abordar la violencia de género, en el que se remarca la importancia de la voz de todas las mujeres dentro del proceso de diseño e implementación de programas de prevención de la violencia de género. Por ejemplo, a través de asambleas, reuniones o comités basados en el diálogo muchas mujeres están teniendo la oportunidad de tomar decisiones en las escuelas.

En esta misma línea, Botton, Taleb y Puigvert (2004) señalan que en una escuela de Barcelona que forma parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, con un porcentaje de alumnado relevante procedente de Marruecos, se ha creado un grupo de madres que se reúnen aproximadamente cada dos meses con el objetivo de conocerse entre ellas y dialogar sobre diferentes temas de la vida cotidiana (la educación de sus hijos e hijas, la cocina o la sexualidad). El conocimiento de estas mujeres ha contribuido a cambiar las interacciones entre el alumnado, concretamente en temas referentes a la cultura y el género. Estas autoras defienden la igualdad de las diferencias y apuestan por el feminismo dialógico en el que todas las voces estén incluidas.

En cuanto a la participación de la comunidad en procesos de toma de decisiones, un ejemplo son los comités mixtos (Herrero y Brown, 2010). En estos comités las personas (familiares, monitores, educadores, familiares y miembros de comunidades minoritarias con relación con el centro, profesionales del centro, etc.) a través del diálogo llegan a un consenso sobre temas que les interese. Los tres órganos de toma de decisiones (asamblea, consejo asesor y la reunión de coordinación mensual) implican a educadores y educadoras, voluntariado y alumnado y están diseñados para promover el debate abierto (Herrero y Brown, 2010).

- La asamblea de la escuela es una reunión anual en donde todas las personas son bienvenidas a participar.
- El consejo asesor se reúne aproximadamente cada seis semanas y es un foro para decidir funciones y directrices. Incluye varias personas representantes de profesorado, de comités mixtos, de participantes de asociaciones, etc. Durante

las reuniones del consejo los participantes proponen acciones y debaten sobre la manera de gestionar los recursos escolares y las actividades, para mejorar el aprendizaje.

- La reunión de coordinación mensual para discutir las necesidades de la escuela. En cada reunión se puede crear un comité para reflexionar sobre dichas necesidades. Todo el mundo es bienvenido a aportar ideas y el consejo toma las decisiones finales sobre las que poner en práctica.

Con respecto a la participación en las aulas y espacios de aprendizaje, destacamos los grupos interactivos como un tipo de organización de la clase que se basa en la idea de la inteligencia distribuida (Herrero y Brown, 2010). Hablan de la cognición distribuida como la que tiene lugar en un proceso de aprendizaje dialógico/ La cognición distribuida se refiere a la cognición que pone el énfasis en las interacciones y su diversidad, argumentando que es una premisa para el éxito escolar y un ejemplo de cómo poder desarrollar un proyecto educativo que demuestre cómo la cognición distribuida a través del aprendizaje dialógico puede tener éxito a través de las Comunidades de Aprendizaje.

Los grupos interactivos son una práctica de éxito e inclusión que permite la participación de las familias en las propias aulas y ha demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento del alumnado (Elboj y Niemela, 2010; Vals y Kyriakides, 2013). Implican la creación de grupos heterogéneos reasignando los recursos humanos, entre ellos, familiares, miembros de la comunidad, antiguo alumnado, etc. Por consiguiente, los recursos humanos disponibles en la comunidad se utilizan para apoyar el aprendizaje del alumnado, teniendo como base los principios del aprendizaje dialógico.

Racionero y Padrós (2010:156) afirman que acciones como las anteriores y otras como las actividades de lectura dialógica, tertulias literarias dialógicas con familias, las bibliotecas tutorizadas y salas digitales o la organización democrática de la escuela) resultan ser acciones educativas exitosas que están transformando el contexto socio-cultural y mejoran el aprendizaje.

En esta misma línea, Tellado y Sava (2010) explican tres maneras en las que los miembros de la comunidad podrían desempeñar un papel importante para los estudiantes:

- Librerías tutorizadas: Se trata de un espacio en la escuela donde los adultos de la comunidad pueden apoyar a los estudiantes en las tareas. Este apoyo al aprendizaje se ofrece como una actividad extracurricular durante el horario escolar.
- Aulas digitales tutorizadas: Son espacios escolares llenos de tecnología que los niños y niñas pueden utilizar para realizar diversas actividades de aprendizaje. Están abiertas durante el horario escolar y después también permanecen abiertos para la comunidad.
- Actividades de aprendizaje instrumental compartidas: Por ejemplo, las sesiones de lectura compartida son un éxito demostrado, ya que mejoran los niveles de lectura de los niños y niñas. Otro ejemplo serían los talleres de matemática dialógicas, en la que personas adultas no expertas explican a los niños y niñas las posibles soluciones a los problemas matemáticos.

Según Tellado y Sava (2010) este tipo de intervenciones con las personas adultas no expertas tienen un impacto positivo en los niños y niñas. En primer lugar, en su participación, por ejemplo, en las aulas digitales tutorizadas se pueden superar

estereotipos. En segundo lugar, la presencia de estos adultos contribuye a que los niños y niñas mejoren en su comportamiento, ya que con más adultos en el aula se distraen menos. En tercer lugar, los adultos contribuyen a que el aprendizaje sea más significativo. En cuarto lugar, se promueven los valores democráticos (respetar a los demás, etc.). En quinto lugar, se mejora la relación entre el profesorado y las familias, ya que de esta manera se conocen más.

En referencia a la participación en el desarrollo del curriculum y en la evaluación, y la promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad, nos hacemos eco de la referencia realizada anteriormente de los resultados del proyecto *Includ-ed* en España (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). En esta línea una acción destacable cuando el contexto es un contexto de gran desventaja y con graves problemas de convivencia, es la experiencia desarrollada en el Colegio de la Paz en Albacete – España a través del “El contrato de inclusión dialógica” (CID) que fue presentada por Aubert Simon, Elboj Saso y García Carrión (2010) como un ejemplo de un centro educativo en situación de exclusión social en el que se desarrolló dicho contrato como actuación de éxito. El contrato de inclusión dialógica (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) es un contrato entre las familias y la comunidad, el profesorado, las personas representantes de la administración y los investigadores e investigadoras de la Universidad para establecer e implementar a través del diálogo igualitario estrategias eficaces en la superación de la exclusión. A través de este contrato el centro educativo se convirtió en Comunidad de Aprendizaje. Por consiguiente, “el contrato de inclusión (CID) dialógica establece las bases para ofrecer una respuesta educativa de éxito que puede contribuir a generar nuevas políticas que avancen en la superación del fracaso escolar y de la exclusión social” (Aubert Simon, Elboj Saso y García Carrión, 2010:110).

Todo esto está demostrando que la vida escolar y el proceso de aprendizaje deben transformarse en el camino de permitir a la comunidad más amplia participar y contribuir. La presencia de personas de diferente diversidad social y cultural aporta beneficios no sólo para los estudiantes, quienes incrementan sus interacciones, sino que también proporciona apoyo para el personal de la escuela y promueve la implicación y aprendizaje de las familias (Ramis y Krastina, 2010).

6. A modo de conclusión

Para finalizar quisiéramos apuntar que la revisión realizada en este artículo nos invita a reflexionar sobre algunas cuestiones:

- Existen datos científicos que evidencian que la participación de las familias y otros miembros significativos del contexto de una escuela es fundamental para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, así como para lograr mejoras en el rendimiento educativo del alumnado. Acciones concretas (grupos interactivos, comisiones mixtas, tertulias literarias dialógicas, etc.) favorecen la participación de las familias y la comunidad en la escuela.
- Cada una de las formas de participación de familiares y de la comunidad mencionadas deben seguir siendo objeto de estudio para avanzar en el diseño de estrategias y actuaciones que abunden en la superación de las desigualdades y la mejora académica. En este sentido, Flecha (2009) subraya la necesidad de analizar las relaciones educativas en la escuela, si se quiere mejorar la educación. La comunicación escuela-familia se ha basado en actos comunicativos de poder,

pero es la interacción dialógica la que debe marcar la relación educativa y se hace fundamental estudiar estas relaciones desde ese punto de vista. La inclusión de todas las voces y el desarrollo de actos comunicativos dialógicos en las escuelas aumentando no sólo los aprendizajes instrumentales del alumnado, sino también aquellos vinculados a valores y normas, ayudando a prevenir, detectar y resolver conflictos de forma más eficaz.

Aquellas actuaciones que se basan en el diálogo igualitario, en la participación y que tienen en cuenta todas las voces de sus participantes, harán más posible el desarrollo de prácticas más inclusivas, y promoverán una cultura basada en el respeto y el reconocimiento de las diferencias y en la búsqueda del consenso y la transformación social.

Para concluir el artículo nos gustaría recordar varios/algunos proverbios africanos que nos motivan a tener esperanza:

“Para educar a un niño o una niña hace falta la tribu entera”.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo”.

Referencias

- Alexiu, T. M., Ungureanu, D. y Dorobantu, A. (2010). Impact of education in terms of housing opportunities. En H. Uzunboylu (ed.), *Innovation and Creativity in Education* (Vol. 2, pp. 1321-1325).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Elboj, C. y García, R. (2010). Contrato de inclusión dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 101-111.
- Bemak, F. y Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331.
- Botton, L.d., Taleb, F. y Puigvert, L. (2004). *El velo elegido*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Cruz, I.S., Siles, G. y Vreecer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197-208.
- Elboj, C. y Niemela, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, A., García, R. y Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209-218.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L. y Petrenas Knight, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.

- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Includ-ed (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (9).
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- Puigvert, L., Christou, M. y Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ramis, M. y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Tierney, W. G. (2002). Parents and families in precollege preparation: The lack of connection between research and practice. *Educational Policy*, 16(4), 588-606.
- Vahedi, M. y Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *2nd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance-2011*, 30.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.