

LA PARTICIPACIÓN MOTOR DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Carmen Elboj Saso
Profesora Titular de Sociología.
Universidad de Zaragoza en Huesca

En la actual sociedad, los valores requieren estar asentados en un diálogo y consenso entre la pluralidad de voces de quienes van a seguirlos; de esa forma se basan en las pretensiones de validez, en los argumentos (Habermas 1998/1992). Para que los diversos sectores de la comunidad se impliquen en una defensa activa de un proyecto educativo, es imprescindible que este proyecto sea el resultado de la puesta en común de sus objetivos y sus deseos. A nivel mundial, las escuelas que logran esa defensa activa en entornos que antes no existía usan teorías dialógicas y desarrollan prácticas dialógicas (CREA 1999). Desgraciadamente, aún no es ese el tipo de actuación que predomina en la educación. Muchas de las teorías de moda en nuestras revistas, libros y congresos no sólo no son dialógicas sino que se dedican a deconstruir el diálogo en lugar de a construirlo. Las perspectivas postmoderna y/o postestructuralista y/o deconstruccionista se basan en la negación de la validez del diálogo, en la negación de las pretensiones de validez y en la afirmación de que todas las relaciones sociales están basadas en las pretensiones de poder (Derrida 1967, Foucault 1996/1975, Habermas, 1987-1989).

Los autores y teorías en que pueden basarse el pacifismo (Beck 1998/1990, Freire 1997, Habermas 1987-1989, Touraine 1997) distinguen entre pretensiones de validez y pretensiones de poder, entre diálogo y violencia (física o simbólica). Sus propuestas tienden a que las pretensiones de poder vayan siendo sustituidas por pretensiones de poder, por diálogo, argumentos, consenso. Las guerras deben ser sustituidas por acuerdos de paz, las peleas en la clase por el diálogo, los conflictos entre diferentes sectores de la comunidad educativa por el consenso entre ellos. Por el contrario, los autores y teorías postestructuralistas (Foucault 1996/1975, Derrida 1967) dicen que todo

se reduce a pretensiones de poder. Por tanto, niegan que la paz, el diálogo o el consenso sean mejores que la guerra, las peleas o los conflictos. Sin embargo, una gran confusión y falta de seriedad intelectual llevan a que esas concepciones sean presentadas con excesiva frecuencia como las más adecuadas para abordar los análisis y resoluciones de conflictos. Incluso a veces se presenta a uno de los principales autores en que se basan (Heidegger 1962/1927; 1971/1961) como base intelectual del multiculturalismo o de la convivencia, cuando en realidad fue el principal autor nazi del siglo XX (Farias 1989/1987, Ott 1992/1988).

Para lograr unas relaciones pacíficas en las escuelas debemos pronunciarnos claramente por la sustitución de la violencia por el diálogo y basarnos en teorías que orienten sobre cómo hacerlo. Dirigiéndose hacia esa perspectiva, un número creciente de escuelas encuentran formas de actuación que llevan al desarrollo de prácticas dialógicas. La opción decidida por la sustitución de las pretensiones de poder por las pretensiones de validez lleva al desarrollo de iniciativas que fomentan el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa.

La relativización de la diferencia entre poder y diálogo impide desarrollar los procedimientos dialógicos que evitan los conflictos que en teoría se quieren superar. Una de las consecuencias de ese relativismo lleva a refugiarse en las categorías para poner barreras al diálogo. Una de ellas es la afirmación de que corresponde al claustro decidir todas las cuestiones pedagógicas, es decir, que el claustro tiene el poder de hacerlo. Las familias y comunidades se distancian y resisten más a esas decisiones contra más diferentes son de la población que constituimos las y los profesionales de la educación. De esta forma, se crea el caldo de cultivo de los conflictos de los que nos quejamos y, sobre todo, de la ausencia de defensa activa del consenso educativo por parte de la comunidad. La paz no puede ya lograrse desde una caduca modernidad tradicional en la cual, unas personas o grupos elaboraban los valores y luego los imponían al resto a través de pretensiones de poder, de violencia física o simbólica. Aún menos puede lograrse desde la propuesta de una postmodernidad en la que no hay valores superiores que otros y, por tanto, no se consideran mejores la paz

y el diálogo que la guerra y la violencia. La paz escolar ya sólo se logra desde unos planteamientos consecuentes con la modernidad dialógica (Flecha & Gómez 1995) en que nos encontramos, es decir, desde unos valores establecidos y defendidos desde el diálogo igualitario entre la pluralidad de voces que componen la comunidad educativa.

1. DESTRUYENDO LAS BARRERAS HACIA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El profesorado y la cultura académica está construyendo fronteras para impedir que las familias, sobretudo las no académicas y pertenecientes a culturas minoritarias, tengan una participación activa en la educación de sus hijos e hijas. En un encuentro de familias gitanas, a la pregunta de si se sentían identificadas y cercanas a la educación que sus hijos e hijas recibían en la escuela, madres gitanas de diferentes centros respondieron que no. Algunas añadieron que si alguna vez les citaban en el colegio siempre era para decirles algo negativo de sus hijos e hijas: *si alguien habla mal de mi hija en el mercado le saco los ojos, o le tiro de los pelos si es vecina, pero claro si me llama la maestra le tengo que escuchar hablar mal de mi hija y me tengo que aguantar, pues entonces no voy.*

Mientras tanto, en la escuela nos preguntamos por qué determinadas familias, entre ellas las gitanas, están tan desmotivadas y no se preocupan de sus hijos e hijas. En muchas ocasiones, el profesorado responde a esta pregunta diciendo que: *a los gitanos les da lo mismo la educación de sus hijos, si no saben adaptarse a las normas de convivencia y a la disciplina de un trabajo, cómo vamos a pretender que sus hijos vengan aquí.* Otras veces, aparentemente en el mejor de los casos, los argumentos son del tipo: *tenemos que entender que son culturas diferentes que para ellos la educación no es importante, no tenemos que forzar la situación, ellos así son felices.* Incluso se oyen comentarios del tipo: *cuantos menos vengan mejor, al colegio no le favorece nada que vean el patio lleno de gitanos a la salida y a la entrada,*

además si contamos que por cada niño gitano vienen dos o tres personas adultas (Elboj et al., 2006).

Romper muros en contra de las familias y sobretodo en contra de las familias no académicas y pertenecientes a minorías culturales nos permitirá dar un paso más hacia una sociedad más plural y más igualitaria y con un mayor grado de convivencia pacífica. El momento social y cultural en el que nos encontramos permite pensar en esa posibilidad. El proceso de tecnologización y automatización que genera la sociedad de la información puede conducir tanto a la mejora de las condiciones de las familias de culturas minoritarias rompiendo las fronteras que existen entre estas familias y la escuela como a su empeoramiento, reforzando las fronteras, el enfrentamiento y cerrando cada vez más el círculo de la cultura dominante escolar.

En la mayoría de las escuelas, la participación de las familias no académicas pertenecientes a otras culturas que no son la nuestra es casi insignificante. Las razones que siempre se exponen, por parte de las instituciones, tienen relación con la falta de motivación de dichas familias por la educación de sus hijos e hijas. Podemos afirmar que existe una relación directa entre el nivel académico de las familias no académicas de culturas minoritarias, la participación de las mismas y el fracaso escolar de sus hijos e hijas y los problemas de convivencia, de ahí la importancia de cambiar el contexto y no adaptarse a él.

En el capitalismo informacional en el que vivimos, sabemos muy bien que antes de sacar un producto a la venta se hacen análisis muy rigurosos y costosos económicamente sobre los grupos destinatarios y el impacto. Si el producto no tiene éxito no culpamos al público sino que lo más lógico es plantearse qué hemos hecho mal. En educación hacemos justo lo contrario. Primero elaboramos un proyecto sin consultar a los implicados e implicadas, después lo aplicamos y si la gente no responde justificamos el fracaso alegando la falta motivación para participar.

Por ejemplo, preparamos una charla sobre las drogas un jueves a las 5 de la tarde y los familiares no asisten. La explicación que damos al claustro es que no vale la pena organizar actividades porque *la gente no está motivada a venir, después del esfuerzo que se ha puesto en su preparación*. Sin haber planteado si era un tema que interesaba o si el horario era el correcto. Sin embargo, cuando en el CPR¹ hacen un curso sobre metodología innovadora en el aula y no vamos, no argumentamos la no asistencia con nuestra falta de motivación hacia nuestra profesión sino con otros motivos como la falta de tiempo, el horario o pensar que el tema no es lo suficientemente interesante para nosotros y nosotras en ese momento, como podría serlo un curso sobre recursos informáticos dentro del aula. Es decir, alegamos razones que casi siempre son las mismas que expondrían los familiares no académicos.

La experiencia sobre la participación de las familias y de la comunidad educativa en las Comunidades de Aprendizaje² coincide con las conclusiones a las que llegó una investigación realizada por CREA sobre *Adult Education Participation in Spain*, realizada durante los años 1994 a 1996 para el CIDE y la UNESCO (Institute of Education).

Contrariamente a lo que sostenían investigaciones realizadas en Suecia o Canadá de que las personas adultas con niveles iniciales de formación y pertenecientes a colectivos desfavorecidos no están motivadas para la participación, esta investigación demostraba que eso no era así. Las personas adultas sí estaban muy motivadas a participar. Las causas de su no participación estaban relacionadas con quienes organizaban y decidían el tipo de actividades y cursos a realizar y con la actitud que tomaba el profesorado de bajas expectativas ante determinadas familias y grupos. Cuando la oferta se integra en un proyecto global de desarrollo comunitario, la información llega

¹ CPR (Centro de Profesores y Recursos): es la forma como se denomina, en algunas comunidades autónomas como en Aragón, a los centros de formación y de recursos para el profesorado no universitario.

² Comunidad de Aprendizaje: el proyecto de Comunidades de Aprendizaje es el resultado de una línea de investigación desarrollada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona. Esta línea de investigación parte de la intención de investigar, analizar y actuar, entre otras, para promover una igualdad educativa dentro de la sociedad de la información.

más fácilmente a los sectores tradicionalmente excluidos. Los canales de información son más efectivos a través de las redes sociales.

A continuación mostramos una serie de conclusiones a las que hemos llegado sobre la participación de las familias en las comunidades y en general, sobre la participación en cualquier tipo de actividad, movimiento o colectivo.

Las interpretaciones exclusoras sobre la participación de las familias levantan barreras a la participación de aquellas familias que no ocupan posiciones dominantes en la sociedad. Las Comunidades de Aprendizaje se basan en las competencias y las expectativas de toda la comunidad, es decir, se parte de la motivación de todos y todas a participar.

El hecho de culpabilizar a los familiares no participantes diciendo que tienen falta de motivación les inhibe de la participación y del reconocimiento de su necesidad e importancia de que participen. Las personas social y culturalmente excluidas tienen tanta voluntad de participar como las personas que ocupan posiciones socialmente dominantes. Si se les da la oportunidad de contribuir a un tipo de escuela que recoja sus intereses, necesidades sociales, educativas y culturales los familiares se implican.

Cuando la oferta se organiza de arriba a abajo no ayuda a la participación de los niveles sociales y culturales bajos porque no atiende a sus necesidades e intereses. Cuando la oferta está organizada por la propia comunidad hay un alto nivel de participación, así como una fuerte implicación para el desarrollo comunitario del proyecto. Las asambleas de familiares se organizan siempre por la comunidad, decidiendo en cada momento qué es lo mejor, las actividades a realizar o quiénes debían explicar el proyecto. Las asambleas de familiares cuentan con la participación de personas de diferentes culturas, todas ellas unidas por un objetivo común: una educación igualitaria para todos y todas. No existen culturas superiores e inferiores, no existen culturas que participen más y culturas que participen menos. El modelo de escuela no se debe orientar hacia la asimilación de la cultura hegemónica sino hacia la comunicación y participación cultural entre diferentes grupos. Lograr la

implicación y participación de las familias no es un objetivo tan difícil como pudiera parecer. Los familiares quieren formar parte de la escuela, colaborar en el proceso educativo de sus niños y niñas. Si no lo hacen debemos pensar que algo no funciona, que probablemente no lo estamos haciendo correctamente. Este es el punto de partida para transformar la no participación en participación.

2. LA INTELIGENCIA CULTURAL COMO BASE DE LA PARTICIPACIÓN

Todas las familias, con título académico o sin él, se encuentran inmersas en esta sociedad que requiere, cada vez más, de competencias dialógicas que les permitan mantenerse dentro de las dinámicas educativas y sociales en general. Las Comunidades de Aprendizaje tratan de priorizar los saberes de las familias académicas y los saberes no académicos adquiridos a través de la experiencia y de la interacción con las demás personas en diferentes contextos, con la finalidad de que puedan ser aprovechados en la educación de los niños y niñas, en la organización del centro y en la mejora de la convivencia del centro. Para ello, nos basamos en investigaciones que han superado las teorías de los déficits que se asignaban a toda persona diferente del prototipo de la cultura dominante.

Entre las numerosas investigaciones que ya han superado esta concepción, merece la pena destacar las que diferenciaron primero entre *inteligencia fluida* y *cristalizada* y más tarde entre *inteligencia académica* y *práctica*. Su gran mérito ha sido dar relevancia científica a una evidencia: personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales, familiares o culturales y viceversa.

Sylvia Scribner demostró que las personas adultas realizan en sus actividades diarias operaciones cognitivas equivalentes a las desarrolladas en la infancia y la adolescencia en la escuela. Michael Cole y Sylvia Scribner (1982) trabajaron sobre la idea de que fuera de la escuela podían desarrollarse habilidades similares a las aprendidas en situaciones académicas, puesto que la institución

escolar se basaba en experiencias descontextualizadas y al margen, en muchas ocasiones, de aquéllas que ofrece la vida diaria. Todas las personas, de cualquier edad, tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones (Flecha 1997:23).

Scribner basó sus investigaciones en estudios previos sobre inteligencia recogidos por Cattell y Horn. Estos teóricos fueron los iniciadores de una línea de investigación que rompía con las concepciones anteriores. Sus estudios sobre la *inteligencia fluida y cristalizada* (Cattell 1971) abrían nuevas perspectivas en el estudio del aprendizaje de las personas. Consideraba la *inteligencia fluida* la relacionada con la base fisiológica que tendía a decrecer con la edad, mientras que la *inteligencia cristalizada* la relacionaba con la experiencia en el propio entorno sociocultural que podía crecer de forma continuada a lo largo de la vida.

Tomando como referencia las perspectivas planteadas por Cattell, Sylvia Scribner (1988) desarrolló el concepto de *inteligencia práctica*, que se diferencia de la *cristalizada* porque considera la inteligencia como un abanico amplio de inteligencias diversas. Scribner también planteó la distinción entre formas de pensamiento teórico y práctico: el primero pretende entender el porqué de las cosas y el segundo el modo de pensar que se desarrolla en actividades globales con la finalidad de llevar a cabo tales actividades, sin que se diferencie el trabajo intelectual del manual.

Desde Sylvia Scribner empezaron a proliferar estudios que defendían como las capacidades de las personas eran las mismas para todos y todas siendo el contexto social y cultural el que priorizaba y jerarquizaba unas sobre otras. En el centro de investigación CREA, dentro de esta misma línea, se ha desarrollado el concepto de la *inteligencia cultural*, desde un punto de vista más global que contempla la inteligencia académica y práctica. La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa) para llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivos, ético, estético y afectivo. Las habilidades comunicativas son componentes importantes de la inteligencia

cultural. Se resuelven con ellas muchas operaciones que no lograría solucionar un actor solitario con sus inteligencias académica y práctica (AA.VV 1998). Las Comunidades de Aprendizaje se basan en la inteligencia cultural y en las habilidades comunicativas para demostrar que todas las personas de la comunidad educativa tienen mucho que aportar y que necesitamos de su colaboración para conseguir una educación de máximos para todos los niños y niñas.

Todas las personas, sean de la procedencia que sean, tienen inteligencia cultural, la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diferentes. Unas sabemos muy bien hacer exámenes de operaciones y problemas matemáticos de la vida diaria y otros, en el mercado, saben calcular rápidamente de forma mental complicadas operaciones. En el transcurso de la interacción, los sujetos ponen en evidencia a través del diálogo y del entendimiento, sus saberes y habilidades académicas y prácticas. De modo que lo prioritario es llegar a un acuerdo y, para ello, los sujetos movilizan sus habilidades comunicativas con las que argumentar sus emisiones y alcanzar el conocimiento más profundo de una situación que se le ha vuelto problemática. Posteriormente, dicho acuerdo ha de servir de observación a las personas participantes para planificar conjuntamente la acción que mejor garantiza su contenido.

Las personas, por regla general, reconocen que sus aprendizajes más significativos los han logrado gracias al diálogo y a la relación con las otras personas. La interacción social que se produce en contextos de participación sociocultural y en procesos educativos contribuye a desarrollar y a consolidar conocimientos y habilidades que en un momento determinado se vuelven imprescindibles o de interés para los participantes y las participantes de la comunidad.

Las familias, sobretodo las no académicas, tienden más a confiar en la información que circula entre ellas y en el conocimiento que se produce cooperativamente que en la difusión hecha por instituciones u organismos formales. La solidaridad que crece entre ellas, a través de las prácticas

comunicativas, sirve para resolver situaciones de la vida cotidiana que se presentan como dudosas o conflictivas. Esto es un ejemplo de como el mundo de la vida puede promover el aprendizaje.

El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a las familias pertenecientes a culturas minoritarias no académicas. La inteligencia cultural se enmarca en el diálogo igualitario, clarificando que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones.

3. FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

La relación entre rendimiento escolar y problemas de disciplina por un lado y el bagaje cultural de los agentes sociales de las escuelas por otro, incluyendo no solo a los profesores y profesoras, sino también a las familias y a los miembros de la comunidad ha sido ampliamente estudiada desde la década de los 70's principalmente en Estados Unidos y Francia principalmente desde perspectivas reproductoristas. Así, los análisis que parten de la teoría de la reproducción social (Baudelot, 1971; Bowles, 1976; Bourdieu, 1970) ayudan a explicar la influencia del capital social que los niños heredan de sus familias sobre su rendimiento escolar llevando consigo la desmitificación de la escuela como garante de las oportunidades sociales y económicas de los individuos y la reducción de la desigualdad de su distribución.

Estudios como PIRLS 2006 y PISA 2006 recogen datos sobre el número de libros que tienen los niños en casa y sobre el número de horas que las familias dedican para leer con sus hijos. Estos indicadores proporcionan información sobre los recursos educativos disponibles en los hogares, pero no sobre las estrategias para mejorar el rendimiento escolar. Si seguimos este análisis la conclusión sólo podría ser que el rendimiento escolar de los niños aumentaría si tuvieran más libros en casa (Includ-Ed, 2008).

En definitiva, teorías y autores y estudios como éstos siguen explicando lo que permanece, pero no puede dar cuenta de posibles alternativas para superar dichas desigualdades. Es decir, la limitación de esta perspectiva es que raramente han podido traducirse en estrategias concretas para superar la situación de desigualdad existente, por lo que se quedan en un análisis descriptivo de la situación.

Esa incapacidad para el estudio del cambio ha sido uno de los factores principales de que las teorías y autores más importantes de las ciencias sociales actualmente se mantengan lejos del estructuralismo. Así, otros modelos teóricos más recientes (Purcell-Gates, 1995; Purcell-Gates et. al. 2002) han aportado una dimensión distinta al papel de la escuela, superando la concepción de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, para situarla como motor de cambio y transformación. En esta línea, algunos estudios estadísticos internacionales han empezado a tomar en cuenta esta perspectiva de análisis no centrada exclusivamente en la descripción de las desigualdades, sino en la medición de las estrategias y prácticas que contribuyan a su superación.

Este tipo de teorías describen la sociedad como una interacción entre sistemas y agentes señalando que los agentes pueden contrarrestar la tendencia de la sociedad para reproducir las estructuras de clase que excluyen a muchos estudiantes (Flecha, et al., 2001). Se argumenta que el campo de la educación debe reconocer el papel de los profesores como intelectuales como catalizadores del cambio así como la necesidad de que los educadores se comprometan a un diálogo dónde actores sociales y estructuras sociales pueden transformar el contexto de la estratificación social (Aubert, et. al. 2004).

Una investigación que se avoque al estudio de las estrategias de transformación y no solo a la descripción de las desigualdades es lo que corresponde más a un tipo de 'sociología pública' (Burawoy, 2005). En el ámbito escolar, la investigación debe ir más allá de la relación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento de sus hijos y debe buscar estrategias que aumenten el nivel educativo de los miembros de la familia y las

oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Midiendo también las prácticas de formación continua de los padres y familiares, por ejemplo, cuando familias no académicas participan en actividades de alfabetización, prácticas de lectura, funciones culturales, etc. Si estos modelos de formación influyen en el aprendizaje de sus hijos e hijas han de ser medidos igualmente por los estudios internacionales.

La participación de las familias y de la comunidad, en general, en las Comunidades de Aprendizaje se concreta en tres principios:

- (1) *La elaboración conjunta del sueño*, familiares, alumnado, profesorado, personal administrativo y personal no docente acuerdan un conjunto de metas y cohesionan sus esfuerzos para alcanzar dichas metas.
- (2) *La responsabilidad compartida*, de toda la comunidad escolar respecto a las decisiones que afectan a la escuela. Con ello se pretende neutralizar el ejercicio, a veces demasiado habitual, de echarse las culpas unos a otros de los fracasos de la escuela. La responsabilidad es de cada uno y compartida.
- (3) *El aprovechamiento de todos los recursos*, existentes en la comunidad escolar. Se basan en el aprovechamiento de las cualidades potenciales de todas las personas de la escuela y del entorno cultural, social y económico: alumnado, familiares, profesorado, profesionales de otros ámbitos, personal no docente y voluntariado. Para ello, como veremos más adelante, se elaboran y firman contratos de aprendizaje que explicitan y formalizan su colaboración.

En las Comunidades de Aprendizaje se parte siempre de que la poca participación, por ejemplo, nunca es por falta de motivación, ni por una despreocupación por la educación de sus hijos e hijas, sino que la razón es otra. Posiblemente, los centros no ofrezcan un espacio de participación, un espacio donde las familias sientan que son escuchadas y que sus opiniones repercuten en la educación de sus hijos e hijas.

Por ello, siguiendo a Paulo Freire, el diálogo en la escuela tiene que abarcar al conjunto de la Comunidad, incluyendo familiares, voluntariado, otros profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El entorno familiar es básico para facilitar y posibilitar la formación. El centro educativo se tiene que transformar en un espacio en el que las familias acudan para compartir sus preocupaciones, para resolver sus dudas, para encontrar soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y sobretodo para formarse.

Parece contradictorio que se haga mucha formación al profesorado y nada a las familias sobre el aprendizaje y la educación de sus hijos e hijas. Existen muchas investigaciones que demuestran que en la sociedad de la información repercute más en el aprendizaje de los niños y niñas, la formación que se da a las familias que la que recibe el profesorado. Mientras nos cuestionamos la formación del profesorado no debemos olvidar que tiene que haber más formación conjunta del profesorado con el entorno cultural familiar. En las Comunidades de Aprendizaje, luchamos para superar las barreras y promovemos la participación de toda la comunidad educativa en el proceso educativo del alumnado.

Los procesos de formación contribuyen también a construir un estilo de vida de las personas (Giddens 1995a), enfrentándose creativamente tanto a la crisis de los valores tradicionales como a las incertidumbres fabricadas alrededor de los nuevos riesgos de la sociedad moderna. En determinados momentos, las personas deciden dar un giro a sus biografías y a sus formas de vida y se inscriben en procesos de formación y de participación social que cambian radicalmente sus vidas. Cada vez un número mayor de experiencias están demostrando cómo una vez comienzan a participar en la escuela, el grado de implicación en otros contextos tiende a incrementarse, la participación lleva a más participación.

Por esta razón, el centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad más allá de las tareas escolares. Las actividades de formación para los familiares variarán sus contenidos en función de la realidad del contexto escolar. Ésta puede ir desde formación básica hasta resolución de conflictos, creación de talleres de informática, idiomas, español para extrajeros, etc. y no sólo se organizarán clases, sino también tertulias y seminarios con las familias para que entre todos y todas se compartan dudas y se amplíen los conocimientos. Los niños y niñas se interesan en saber si sus familiares lo hacen bien, si van a las clases o si llegan puntuales. Sin duda, el alumnado de las Comunidades de Aprendizaje está cambiando sus referentes.

El compromiso de las familias con el éxito académico de sus hijos e hijas, se concreta en un *Contrato de Aprendizaje*. El contrato de aprendizaje es un documento en el que se recogen los compromisos de la escuela, del alumnado y de las familias con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña. Su elaboración será conjunta y consensuada entre todas las personas firmantes, partiendo siempre de unas expectativas muy altas con respecto a los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.

Lo más importante del uso del contrato de aprendizaje es que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades. Es por este motivo que el contrato debe partir de las características individuales de cada alumno y de cada alumna y orientarse a la consecución de unos objetivos definidos por las partes implicadas.

Aunque cada centro elabora su contrato, existen unos objetivos generales de todo contrato de aprendizaje que los podemos resumir de la siguiente forma: (1) favorecer al máximo el desarrollo real de las potencialidades del alumnado independientemente de cual sea su cultura y origen social; (2) conseguir la implicación, participación y colaboración entre la escuela y las familias; (3) motivar al alumnado valorando lo que hace en clase, escuchando sus problemas, felicitándolo por sus éxitos, respetando su cultura y sus costumbres, etc.; (4) intentar mejorar los hábitos de estudio del alumnado; (5) explicitar metas y fomentar expectativas altas; (6) compartir responsabilidades

y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado sin que existan prejuicios culturales y étnicos.

La redacción del contrato de aprendizaje ha de ser en positivo, orientado a la posibilidad de la superación de las dificultades en las que se encuentra el alumnado. Detrás de este contrato hay un proceso de transformación en el que las familias y la escuela llegan a participar y a dialogar en posiciones de igualdad, abandonando los estereotipos de determinados grupos culturales sobre el valor y la importancia que dan a la educación de sus hijos e hijas, por ejemplo.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS: ASAMBLEAS Y COMISIONES DE TRABAJO

Teniendo en cuenta que una de las líneas básicas para una convivencia pacífica en los centros es a través de la participación de toda la comunidad, lo primero que hay que hacer es la reelaboración de las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela. Es la forma como la comunidad puede participar de forma igualitaria en las decisiones de los aspectos importantes del centro en un buen ambiente. Sin perder de vista por ello que existe distintas funciones y responsabilidades dentro de la comunidad, es decir, es diferente ser familiar que profesor o colaboradora.

Por lo tanto, es necesario crear una organización que facilite la participación en los diferentes niveles de concreción, para llevar a cabo propuestas en esta línea. Resulta indispensable que la organización formal de los centros educativos haga un primer esfuerzo para posibilitar que se den los momentos de encuentro necesarios para reflexionar y diseñar estrategias de enseñanza comunitarias, incluyendo la promoción del desarrollo sociocultural de todos los individuos que se implican en el proceso educativo.

Para facilitar el diálogo y la participación es necesario que se organicen asambleas generales y se creen diferentes comisiones de trabajo (lectura, informática, deportes,...) que se reúnan periódicamente y que trabajen sobre

todas las cuestiones referentes al centro con representación de todos los agentes que forman parte de la comunidad. Es decir, que se constituyan comisiones con representación del profesorado, familiares y del voluntariado. Se dota a todas las personas participantes de la comunidad escolar de la posibilidad para tomar parte en las decisiones educativas importantes, para responsabilizarse de su puesta en práctica y, así mismo, de los resultados de dichas decisiones, esto es, que la decisión esté en manos de las propias personas implicadas. Cada centro debe de seleccionar sus prioridades a trabajar en las comisiones con ese doble objetivo: conseguir los mejores aprendizajes y conseguir una convivencia pacífica en toda la comunidad educativa. Y para conseguirlo necesitamos la participación de toda la comunidad educativa, fundamentalmente de las familias.

El avance que supone esta nueva organización, tanto para lo que ya se hacía como para lo nuevo, consiste en una mayor aportación de propuestas por parte de los diferentes agentes de la comunidad y en una mejora considerable de resultados y de la convivencia del centro. Las mejores ideas vienen a veces de miembros del claustro pero también a veces de madres y abuelos sin estudios. A su vez, supone que el proyecto del centro sea conocido por el resto de la comunidad, obteniendo una mayor implicación de las familias, sobre todo de las que han sufrido una mayor exclusión en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, y una mayor implicación de todos los niños y niñas gracias a un mejor ambiente.

Es muy importante potenciar la creación de una agrupación y la convocatoria de las asambleas. En la asociación de familiares, sin número limitado de participantes, se deben plantear cuestiones sobre las responsabilidades y compromisos como familiares, la manera de participar en el centro o cómo plantear asambleas generales para todas las familias. Las asambleas son un espacio de diálogo y de democracia donde también se trabaja la necesidad de participación en la formación, en la organización y en el funcionamiento de la escuela y la responsabilidad de llevar a término las obligaciones que se han de asumir.

La solidaridad y la comunicación se deben convertir en los pilares básicos de la organización del proyecto. Ahora bien, hay que ser conscientes de que nos enfrentamos a un reto que no es fácil, pretendemos romper una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo históricamente, para beneficio de unos y perjuicio de otros. El profesorado y los familiares no están acostumbrados ni educados para hablar y trabajar como iguales y mucho menos para hacerlo, en muchos casos, con personas de diferentes culturas y clases sociales. La participación de todos y todas es uno de los principios fundamentales de proyectos como las Comunidades de Aprendizaje y para ello, desde las instituciones académicas, debemos creer en las posibilidades de toda la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A. et. al. 2008. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- AAVV. 1998. *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social* (DGCYT).
- Baudelot, J.P. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1990).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. 1970. *La reproduction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Burawoy, M. 2005. Por una sociología pública. en *Política y Sociedad*, Vol. 42 Núm. 1, pp. 197-225.
- Cattell, R.B. 1971. *The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence*,
Abilities: Their Structure, Growth, and Action, pp. 74-102. Boston: Houghton Mifflin.
- Derrida, J. 1967. *De la Grammatologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Elboj, C. et al. 2006. *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Editorial Graó.
- Farias, V. 1989. *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik Editores. (p.o. en 1987).
- Flecha, R. & Gómez, J. 1995. *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: Roure.
- Foucault, M. 1996. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI. (p.o. en 1975)

- Habermas, J. 1987-1989. *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981)
- INCLUD-ED 2008. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). FP6 European Commission. Report 2: *Theories, reforms and outcomes in European educational systems*. Disponible en http://www.ub.es/includ-ed/docs/3_D.4.1%20Report%202.pdf
- OCDE. 2007. PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006, No. 1. Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- Ott, H. 1992. *Martin Heidegger*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1988).
- Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Purcell-Gates, V. 1995. *Other people's words: The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Purcell-Gates, V., et. al. 2002. Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices en *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, Núm. 1, pp. 70.
- Scribner, S. 1982. Thinking in Action: Some characteristics of practical thought, en Sternberg , R. J. & R.K. Wagner (Edit.). 1986. *Practical Intelligence. Nature and Origins of in social Competence in Everyday World*, pp. 13-30. Cambridge University Press, London.