

ACTUACIONES DE ÉXITO EN LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

Ramón Flecha
Director de INCLUD.ED¹

RELEVANCIA DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y CIUDADANA

El papel de las interacciones y la transformación de contexto sociocultural son decisivos para promover un aprendizaje más profundo, una convivencia ejemplar y una educación de éxito para todas y todos. La diversidad y riqueza de interacciones en el contexto escolar amplía el conocimiento y la comprensión del mundo de las niñas y niños. En este sentido, diferentes investigaciones han analizado el rol de las familias y la comunidad en las escuelas y los beneficios que conlleva su participación en los procesos de aprendizaje del alumnado. Esta participación resulta especialmente relevante cuando hablamos de alumnado en contextos de riesgo social o perteneciente a minorías étnicas. Por tanto, es necesario profundizar en el análisis de aquellas formas de participación que están contribuyendo a mejorar el aprendizaje y promoviendo la cohesión social en aquellos contextos más desfavorecidos y con población perteneciente a minorías étnicas que se encuentra en situación de mayor riesgo.

El único Proyecto Integrado de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea sobre educación escolar ha centrado parte de su investigación a este ámbito de estudio. *INCLUD.ED Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from education (2006-2011)* tiene como objetivo analizar qué actuaciones educativas están contribuyendo a reproducir las desigualdades sociales, y qué actuaciones educativas están contribuyendo a

¹ El contenido de este documento forma parte de la investigación Includ.ed, financiada por la Comisión Europea. En la redacción, han intervenido especialmente algunas de las personas del equipo: Rocío García, Cristina Petreñas, Sandra Racionero, Lena de Botton, Marta Soler y Ariadna Munté

superarlas; centrándose en el estudio de los grupos vulnerables. En esta publicación presentamos algunos resultados obtenidos de una de las fases de la investigación que se ha centrado en estudiar de qué forma las familias y la comunidad contribuyen a superar las desigualdades y la marginalidad y fomentan la cohesión social. A través de la realización de seis estudios de caso en cinco escuelas de primaria y una escuela de educación infantil en cinco países europeos (Finlandia, Malta, España, Lituania y Reino Unido) se han identificado formas concretas de participación de las familias y de la comunidad que discutimos en este artículo. Estas escuelas fueron escogidas por su éxito en relación con el contexto sociocultural en que se encuentran. En primer lugar se recoge un breve marco teórico acerca de la relevancia del papel de las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la participación de la comunidad en los contextos escolares. En una sección posterior profundizamos en la investigación realizada en INCLUD.ED y en algunos de los resultados obtenidos, en concreto planteamos algunos tipos de participación de las familias y de la comunidad que emergen como actuaciones educativas de éxito que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los chicos y chicas. En este sentido, INCLUD.ED está demostrando que determinados tipos de participación de las familias y de la en los centros educativos mejoran el aprendizaje del alumnado y la convivencia, especialmente en aquellos contextos de mayor riesgo de exclusión social. Finalmente, ponemos un ejemplo destacado y concreto del contrato dialógico de inclusión social que logra primero la participación y el éxito educativo como base para la posterior participación y éxito en otros ámbitos de la vida social

En la sociedad industrial la escuela ha tendido a ser un contexto que casi exclusivamente acogía a dos protagonistas: el profesorado y el alumnado. El profesorado representaba la autoridad dentro del aula, y centralizaba el conocimiento (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Los procesos de enseñanza y aprendizaje se explicaban principalmente a partir de la relación bidireccional entre el profesorado y el alumnado. Es por ello, que la formación del profesorado era muy importante para la comprensión y la innovación. En la actual sociedad de la información, el giro dialógico que han experimentado la sociedad y la educación (Racionero & Padrós, 2010), ha

puesto de manifiesto el papel clave de las interacciones y en el diálogo intersubjetivo en el aprendizaje. Hoy sabemos que los chicos y chicas tienen múltiples estímulos e interacciones que generan aprendizaje, y que van más allá de la influencia del aula. Contextos educativos que promuevan un aprendizaje de máximos y no de mínimos son más necesarios que nunca para superar las desigualdades y la inclusión social de todas las personas (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2006).

La teoría del aprendizaje dialógico, elaborada en la sociedad de la información, ha demostrado contribuir al desarrollo de ese aprendizaje de máximos poniendo el énfasis en las interacciones como promotoras del aprendizaje y por tanto, en la necesidad de transformar el contexto para que tengan lugar dichas interacciones. De esta forma, la responsabilidad en el desarrollo de los aprendizajes de los chicos y chicas no está únicamente en sus características psicológicas, afectivas, conativas, sociales... sino, también, en la capacidad del contexto de dar respuesta para que todos y todas tengan las mismas oportunidades de desarrollar su aprendizaje. La explicación que aporta Vygostky (2008) al desarrollo de los procesos psicológicos superiores se fundamenta en la interacción comunicativa. La Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 2008) es un concepto relevante todavía hoy. En la perspectiva de este autor, para que la persona aprenda es necesario que la guía de un adulto o un igual más experto se sitúe en el desarrollo potencial, es decir, en aquello que es capaz de hacer en colaboración con un adulto o compañero o compañera más capaz (Vygotsky, 2008). Precisamente Wells (2001) destaca como el aprendizaje dirige al desarrollo con la ayuda y la guía del adulto para que el niño o niña pueda hacer en colaboración con otras personas expertas lo que todavía no puede hacer solo.

De acuerdo a la relevancia que toman las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, autores como Wenger (1998) han destacado la importancia en los contextos escolares de la participación de la comunidad. La importancia de la diversidad de personas que participan es también un elemento cualitativo que favorece que el niño o niña sea capaz de aprender, *la participación guiada implica la participación de los niños en actividades*

culturales, relacionadas con destrezas específicas, junto con otras personas de variada cualificación y posición social (Rogoff, 1993). El hecho de que se establezcan estos espacios de colaboración entre iguales y personas adultas promueve un contexto de solidaridad y colaboración que fomenta procesos de aprendizaje entre los niños y niñas (Rogoff et al., 2001). De esta forma, no únicamente aprende la persona que recibe la ayuda, sino que según Wells (2001) la colaboración mutua potencia el aprendizaje de las personas que participan.

La participación de las familias y de la comunidad en las escuelas puede jugar un papel decisivo en promover interacciones que faciliten y promuevan el aprendizaje de todas y todos. Los beneficios que dicha participación conlleva han sido ampliamente analizados. Existen diferentes estudios que han mostrado que la colaboración entre las familias y las escuelas contribuye a la mejora de la calidad de los aprendizajes que se ofrecen, y en consecuencia, mejoran también los resultados académicos de los niños y niñas (Epstein, 1987; Hill & Taylor, 2004). Más en concreto, diversos estudios han evidenciado el impacto que tiene esta implicación de la comunidad en los procesos de alfabetización (Dearing et al., 2006). Además, el hecho de que personas de la comunidad participen en los espacios escolares, contribuye a aumentar la motivación sobre el aprendizaje (Grolnick et al., 1999), y también, a mejorar el comportamiento del alumnado en el centro educativo (Haynes et al., 1988). Ambos elementos son decisivos para generar contextos educativos que promuevan procesos de aprendizaje en los que todo el alumnado sea protagonista.

Cabe destacar las investigaciones previas han indicado que la participación de las familias influye también en el rendimiento del alumnado en áreas instrumentales específicas. En concreto, se ha identificado una relación entre la participación de las familias en la escuela y una mejora en matemáticas, tanto en el auto concepto de las niñas y niños como estudiantes de matemáticas como en sus habilidades (Frome y Eccles, 1998). Más allá de aspectos puramente académicos, Sanders y Sheldon (2009) demuestran que la participación de la comunidad tiene un impacto positivo en la reducción del

absentismo y en la conducta del alumnado. Investigaciones en el contexto español han mostrado cómo la participación de la comunidad también ha ayudado a luchar contra la violencia de género a través de la participación de las otras mujeres (Oliver, Soler y Flecha, 2009).

Podemos afirmar que existe un amplio consenso en la influencia positiva que trae consigo la participación de las familias y de la comunidad en la escuela, tanto en el rendimiento como en la convivencia. Sin embargo, lograr esa participación y llevar sus beneficios a más niñas y niños en Europa continúa siendo un reto para muchas escuelas. Especialmente, en aquellos contextos cuyas familias y niñas y niños sufren un mayor riesgo de exclusión. Es necesario, por tanto, conocer de qué forma están participando las familias en aquellas escuelas que están logrando mejorar los resultados académicos y las vidas de más niños y niñas y sus comunidades. Actualmente políticos, profesorado, familiares y miembros de la comunidad, estudiantes y personal investigador necesitan conocer esas formas de participación existentes, sobre todo en escuelas con estudiantes de nivel socioeconómico bajo y minorías culturales y étnicas. La investigación que aquí presentamos contribuye a avanzar en este sentido.

INVESTIGACIÓN EUROPEA SOBRE LOS TIPOS DE PARTICIPACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS

INCLUD.ED *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011) es la investigación de más recursos y rango científico que, sobre la educación escolar, se ha hecho por parte de los Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea. El proyecto está coordinado por un centro de investigación de la Universidad de Barcelona, CREA; y participan 14 países Europeos. La principal finalidad de INCLUD.ED es analizar qué actuaciones educativas están contribuyendo a reproducir las desigualdades sociales, y qué actuaciones educativas están contribuyendo a superarlas; centrándose en el estudio de los grupos vulnerables: las minorías culturales, los jóvenes, las mujeres y las personas con discapacidad. De los resultados del

proyecto INCLUD.ED se orientarán futuras políticas que permitan contribuir a una mayor cohesión social a nivel europeo.

Al tratarse de un proyecto de gran envergadura, INCLUD.ED contiene su vez seis sub- proyectos. En esta publicación nos centramos en exponer algunos de los resultados obtenidos en el sexto proyecto. En el proyecto 6 se ha desarrollado una investigación longitudinal atendiendo al análisis de diversos estudios de caso de escuelas de éxito en diferentes países europeos, con el objetivo de analizar de qué forma la implicación de la comunidad en esos centros contribuye a superar el fracaso escolar y aumentar la cohesión social.

A continuación pretendemos analizar de qué formas participan las familias y la comunidad en los diferentes estudios de casos investigados a nivel europeo; y cuáles de estas formas de participación tienen una influencia directa en la mejora del rendimiento académico del alumnado; y a su vez contribuyen a otras transformaciones en el contexto social. La concreción de aquellas formas de participación que más inciden en el aprendizaje de los niños y niñas, y generan otros cambios más allá del centro escolar, son los resultados clave aportados por el proyecto INCLUD.ED.

Como parte del proyecto 6, durante los cinco años en los que se está desarrollando el proyecto INCLUD.ED, se está llevando a cabo un estudio longitudinal centrado en seis estudios de caso, cinco en escuelas de educación primaria y una en un centro de educación infantil. La pregunta de investigación que se plantea trata de averiguar de qué forma la implicación de la comunidad y las familias en estos centros educativos contribuye a la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas; y a otras mejoras en el contexto (Flecha et al., 2009).

La selección de las escuelas para llevar a cabo los estudios de caso se hizo en función de tres criterios; las escuelas que iban a ser investigadas tenían que (INCLUD.ED Consortium, 2010):

- Ser un centro educativo que hubiera demostrado que estaba contribuyendo al éxito de todo su alumnado en relación a su contexto.

Uno de los elementos que se utilizaba para valorar este criterio eran las pruebas de evaluación externa (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009).

- Ser un centro educativo que atendiera a una gran diversidad de población a nivel cultural, social y de aprendizajes.
- Ser un centro en el que las familias y la comunidad participara de forma activa.

La metodología que se utiliza en todo el proyecto es la Metodología Comunicativa Crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006), que plantea la investigación desde el diálogo igualitario, es decir, partiendo de la validez de las argumentaciones (Habermas, 2001) y no basándose en el poder que ejerce el investigador en una situación de investigación; de esta forma se contribuye a la superación del desnivel metodológico entre investigador e investigado. La metodología comunicativa crítica da voz, sobre todo aquellos colectivos que tradicionalmente no la han tenido, permitiéndoles participar en todas las fases de la investigación (Gómez et al., 2006), de esta forma la investigación no recoge únicamente la interpretación de los investigadores; sino que los resultados de dicha investigación emergen del diálogo y la interpretación conjunta de las investigaciones y de las realidades de los colectivos que son investigados. Además, la metodología comunicativa crítica lleva consigo la voluntad de transformar la realidad que es estudiada; en este sentido, los datos se analizan en función de dos dimensiones, por un lado, en función de aquellos elementos excluyentes que perpetúan la situación del colectivo que es estudiado; también en función de aquellos elementos transformadores que contribuyen a superar las desigualdades en la realidad estudiada (Vargas & Gómez, 2003). Contar con la voz de los colectivos que son objeto de estudio, mejora sustancialmente la calidad de la investigación.

En el caso del proyecto 6 de INCLUD.ED, los datos recogidos son de naturaleza cuantitativa y cualitativa, pero siempre desde el enfoque comunicativo crítico. En cuanto a los datos cuantitativos se han realizado a través de cuestionarios a alumnado y familiares de los seis estudios de caso. En el caso de las técnicas cualitativas empleadas, se han realizado 13 entrevistas semiestructuradas con representantes de las administraciones

locales, representantes de asociaciones de la comunidad y profesionales; 13 relatos comunicativos de vida (seis con familiares y siete con alumnado), un grupo de discusión comunicativo con profesionales, y 5 observaciones comunicativas.

INCLUD.ED ha identificado la participación de las familias y la comunidad procesos de toma de decisiones, en el currículum y la evaluación, y en procesos formativos y en diferentes espacios de aprendizaje como actuaciones de éxito para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia (INCLUD.ED Consortium, 2008). A continuación se describen estos tres tipos de participación:

Fig.1 Tipos de participación de la comunidad que favorecen más el aprendizaje escolar

Participación Decisiva	<p>Los y las miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones siendo representantes en los órganos de decisión.</p> <p>Las familias y los y las miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas de la escuela en relación con los resultados educativos.</p>
Participación Evaluativa	<p>Familias y miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje del alumnado a través de la ayuda en la evaluación del progreso de los niños y niñas.</p> <p>Familias y miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.</p>
Participación Educativa	<p>Familias y miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los niños y niñas; ambos durante las horas ordinarias de la escuela, y después de la escuela.</p> <p>Familias y miembros de la comunidad participan en programas de educación que responden a sus necesidades.</p>

Los estudios de caso del proyecto 6 han señalado que en las escuelas estudiadas se dan estos tres tipos de participación de diferentes formas. De esta forma, INCLUD.ED ha profundizado en los las relaciones entre esos tipos de participación y la mejora de rendimiento académico así como las mejoras en otros aspectos educativos no académicos. A continuación se recogen algunos de los ejemplos de estas formas de participación en los centros de éxito analizados y que están contribuyendo a mejorar los resultados de alumnado

pertenciente a colectivos socialmente excluidos, como el caso de las minorías culturales, en contextos de bajo nivel socioeconómico.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y LAS FAMILIAS EN PROCESOS FORMATIVOS

En uno de los estudios de caso español, las madres magrebíes participan semanalmente de una sesión de *tertulias literarias dialógicas*. Las tertulias literarias dialógicas surgen en la educación de adultos con el objetivo de acercar a personas no académicas a la literatura clásica universal. Las tertulias literarias dialógicas son una práctica de lectura compartida, es decir, profundizando y dando el sentido al texto, a través del diálogo igualitario entre las personas que comparten el espacio de lectura (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010). Conjuntamente se decide la lectura de un libro clásico, cada persona lee en su casa el capítulo o capítulos que han pactado. Una vez en la tertulia cada persona plantea sus opiniones, dudas y cuestiones acerca del texto. A partir de un diálogo basado en la validez de las argumentaciones se consigue generar un intercambio que contribuye a generar nuevos conocimientos. Las madres de este centro educativo español, parte de ellas de origen magrebí, muchas de ellas con un bajo nivel de conocimiento de la lengua de acogida, e incluso algunas neolectoras, decidieron emprender la lectura de *La Casa de Bernarda Alba* de García Lorca. Esta práctica se ha consolidado en el centro, que actualmente ofrece tertulias literarias tanto a madres como a padres, espacios en los que personas provenientes de minorías culturales leen clásicos de la literatura universal; a su vez, esta actuación también se lleva a cabo con los niños y niñas del centro desde primero hasta sexto de primaria, centrándose también en la lectura de clásicos como *La Odisea* de Homero o *El Quijote* de Cervantes.

INCLUD.ED ha identificado que este tipo de participación de las familias, basada en la implicación de éstas en programas formativos, ayuda a la inclusión de los niños y niñas inmigrantes en el centro, puesto que estos espacios de formación acercan a las familias a la realidad cultural del centro, haciéndola más comprensible para las familias, que a su vez, transforman su

visión del centro, y permiten a sus hijos e hijas estar más incluidos. Además, el aprendizaje de la lengua de acogida, les permite después participar en otros contextos, tanto dentro como fuera de la escuela, y las familias tienen más estrategias para ayudar a sus hijos e hijas con todo lo que tiene que ver con la escuela (Consortium INCLUD.ED, 2009). El nivel educativo de las familias aumenta, contribuyendo a enriquecer de esta forma las interacciones que estas después tienen con sus hijos e hijas (Consortium INCLUD.ED, 2009).

PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIÓN

Otra de las formas de participación que se ha identificado en los diferentes estudios de caso analizados y que están contribuyendo a la mejora de los resultados académicos y también a la mejora de la convivencia en los centros educativos pasa por la participación de toda la comunidad educativa, incluidas las familias y los diferentes actores sociales en la toma de decisiones en aquello que concierne a la escuela y a la educación de sus hijos e hijas, alumnos y alumnas. Por ejemplo, en el caso de los dos centros españoles analizados, una organización más democrática y horizontal permite que estas personas participen en *comisiones mixtas*. Estas comisiones están formadas por profesorado, familiares, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones del barrio, etc. En estas comisiones se priorizan la promoción de aquellas actuaciones que previamente mediante asamblea toda la comunidad ha decidido que son prioritarias para mejorar la situación del centro, tanto a nivel de aprendizaje como de infraestructura, etc. De esta forma, en las decisiones que se toman sobre hacia dónde debería ir avanzando el centro educativo se recoge la voz de todas las personas de la comunidad.

Uno de los resultados que se han observado a través de este tipo de implicación es la mejora del comportamiento del alumnado. En uno de los centros españoles, a través de la participación de las familias en la construcción de la normativa del centro, se ha conseguido mejorar sustancialmente el comportamiento del alumnado (Consortium INCLUD.ED, 2008). La mejora del comportamiento del alumnado no se concreta únicamente en el centro, sino que también mejora en el conjunto del barrio, tal y como se

ha observado en uno de los centros analizados por INCLUD.ED. El hecho de que la escuela atienda las opiniones de las familias, las valore y las tome en consideración promueve que la comunidad y las familias se sientan escuchados por la escuela y se impliquen en ella en más espacios (Consortium INCLUD.ED, 2008).

PARTICIPACIÓN EN ESPACIOS DE APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

La participación de las familias en espacios de aprendizaje, como por ejemplo las aulas, rompe con las barreras que inicialmente genera la relación bidireccional entre el profesorado y el alumnado. Una de las claves de la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, es el aumento de diversidad de interacciones, en este sentido la participación de la comunidad en las aulas y en actividades educativas, genera espacios de aprendizaje con más personas adultas en el aula, y promueve diversidad de interacciones. Una de las formas de participación que se ha identificado en el estudio de caso de Malta es una sesión de escritura en qué se invita a las familias a participar en experiencias de escritura conjuntamente con sus hijos e hijas (Consortium INCLUD.ED, 2008). Esta experiencia también se lleva a cabo, en uno de los centros españoles, cuando familias, con niveles de estudios muy bajos, entran una tarde a la semana, en el aula para leer conjuntamente con su hijo o hija.

Otra forma de participación en que la comunidad entra en el aula a participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha identificado en ambos casos españoles. En estos centros, las aulas se organizan en grupos heterogéneos reducidos, los *grupos interactivos* (Consortium INCLUD.ED, 2008). En cada uno de los grupos, hay una persona adulta, normalmente personas de la comunidad como familiares, ex – alumnos, etc.; actuando como dinamizador de las interacciones entre los niños y niñas, y potenciando que éstos dialoguen para resolver las tareas conjuntamente.

En las aulas entran a participar personas muy diversas y la presencia de adultos referentes en la comunidad contribuye a mejorar la convivencia en el

aula (Consortium INCLUD.ED, 2008). La participación de estos referentes también contribuye a la creación de sentido de los niños y niñas hacia la escuela. El alumnado ve a las familias participar en su aprendizaje dentro del aula y ello contribuye a superar diferentes barreras sociales y a superar estereotipos hacia determinados colectivos. Las expectativas hacia sus posibilidades en el aprendizaje aumentan, y ello se traduce en una mayor motivación por los aprendizajes y por la escuela (Consortium INCLUD.ED, 2009). La relación entre la familia y la escuela mejora sustancialmente, puesto que se rompen barreras de desconfianza hacia el otro. Las familias entienden el papel que tiene el profesorado en el aprendizaje de sus hijos e hijas, mientras que el profesorado valora como un valor añadido de enriquecimiento a su práctica y a los resultados de sus alumnos y alumnas la implicación de la comunidad en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PARTICIPACIÓN EN EL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN

Otra de las formas de participación de la comunidad y las familias identificadas por el proyecto INCLUD.ED se centra en la implicación de la comunidad en el currículum y la evaluación, es decir, las familias pueden tomar partido de qué tienen que aprender sus hijos e hijas. Por ejemplo, en el estudio de caso realizado en Finlandia, las familias participan en la elaboración del *plan de aprendizaje* de sus hijos e hijas. El profesorado y la familia desarrollan un plan de aprendizaje individualizado. La experiencia está centrada en una escuela de educación infantil, en la que el currículum es más flexible que en etapas posteriores (Consortium INCLUD.ED, 2008). En uno de los casos españoles, se lleva a cabo una evaluación anual en la que participan todas las personas de la comunidad educativa. El objetivo de esta *evaluación dialógica* es valorar de forma inclusiva los resultados y plantear conjuntamente las líneas de intervención para el próximo año (Consortium INCLUD.ED, 2008).

Algunos de los resultados que aportan estas dos formas de participación, son por un lado, una mejora en la comunicación entre el profesorado y las familias; las familias dan valor a lo que ellas mismas pueden aportar en la mejora de la calidad de la educación que recibe el alumnado. Por otro lado, el hecho de

participar en procesos de evaluación ayuda a que las familias comprendan el sentido que tiene el trabajo que se lleva a cabo desde la escuela, y ello motiva a que estas personas se impliquen más en otras actividades (Consortium INCLUD.ED, 2009).

RESULTADOS DE LA PARTICIPACIÓN

Estas formas de participación están estrechamente vinculadas con la mejora en la calidad de la educación que reciben los niños y niñas, especialmente, aquellos que provienen de colectivos socialmente excluidos. La implicación de la comunidad y de las familias en diferentes situaciones dentro del contexto escolar tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los niños y niñas, tal y como muestran los resultados obtenidos en las escuelas estudiadas por INCLUD.ED. Pero además, las mejoras se trasladan también a otros contextos, más allá del centro.

En el caso de la participación de las familias en procesos formativos, por un lado, se transforma la perspectiva que las familias tienen hacia el papel de la escuela, y este cambio se transmite a los niños y niñas (Consortium INCLUD.ED, 2009). En casa, gracias a la formación que reciben las familias, se crean espacios de aprendizaje, que antes no existían. Ahora, por ejemplo, leen conjuntamente libros de la literatura clásica universal o las familias pueden ayudar en las tareas escolares.

La reducción del absentismo de alumnado en situación de exclusión social, es uno de los resultados vinculados al hecho de que a las familias y a la comunidad se les permite participar de la toma de decisiones en todo lo referente a la escuela (Consortium INCLUD.ED, 2009). La posibilidad que les ofrece la escuela de ser escuchados les permite sentirse parte del proceso educativo, y la educación retoma un sentido superador de desigualdades para estos colectivos.

Más personas adultas en las aulas y muy diversas favorece espacios de aprendizaje de calidad. Se cuentan con apoyos y recursos adicionales que son

valiosos como referentes culturales y de la comunidad para los niños y niñas; de esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje toman sentido para el alumnado y aumentan los resultados académicos (Consortium INCLUD.ED., 2009). Las expectativas hacia sus posibilidades de acceso a la educación post obligatoria y superior crecen; contribuyendo de esta forma, a que personas en situación de exclusión social sientan y tengan la oportunidad de acceder a estudios superiores.

Además, a través de la participación de la comunidad y de las familias en todos estos espacios del centro, a través de una organización más democrática y horizontal, que se basa en el diálogo igualitario entre los diferentes actores implicados en la educación de niños y niñas y jóvenes; se promueven valores democráticos (Consortium INCLUD.ED, 2009), de trabajo conjunto y solidaridad en un contexto multicultural.

Los resultados obtenidos por el proyecto INCLUD.ED son especialmente relevantes en la medida en que nos dan la clave sobre qué formas de participación de la comunidad están contribuyendo a mejorar el rendimiento académico del alumnado y la convivencia. Pero no sólo. De forma importante, INCLUD.ED informa de cómo los centros de éxito en Europa están concretando esos tipos de participación de la comunidad, indicando así formas concretas a través de las cuales llevar a cabo la participación decisiva, evaluativa y educativa. Esto puede servir de referente para muchos otros centros educativos de toda Europa. Además, los resultados obtenidos informan de cómo la participación educativa, evaluativa o decisiva tiene un impacto directo en la comunidad en general. Las interacciones que en los centros se dan, transforman y enriquecen no únicamente lo que sucede dentro de las escuelas sino que las interacciones que se dan como parte de esos tipos de interacción actúan también como promotor de otras mejoras en los hogares, la calle, y otros espacios de la comunidad que tienen un impacto positivo en contextos con más dificultades.

La identificación de estas formas de participación de familias y comunidad en la escuela ofrece más herramientas a la comunidad educativa para superar la exclusión social a través de la educación y para entender la enorme influencia

de la transformación del entorno socio-cultural en el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y niños. La educación es más que nunca el instrumento para superar las desigualdades y la exclusión, y es más necesario que nunca implementar actuaciones de éxito que garanticen la transformación sobre la base del conocimiento científico. Estas formas de participación de familiares y comunidad identificadas en INCLUD.ED son una vía concreta para hacer ese sueño realidad.

EL CONTRATO DIALÓGICO DE INCLUSIÓN SOCIAL. UN EJEMPLO PRÁCTICO

En la ciudad de Albacete, en el barrio de la Milagrosa, desde el año 2006 se ha iniciado un sueño de transformación del barrio que tiene su punto de partida en el colegio La Paz. Se trata de una zona periférica de la ciudad de Albacete. El barrio fue construido como tal a principios de los años 80 a través de un plan local que tenía por objetivo erradicar el chabolismo, y en consecuencia se construyeron viviendas sociales. El barrio por tanto, nació ya con cierto grado de marginalidad para alojar a familias que no tenían acceso a la vivienda en otras zonas de la ciudad. Y recientemente recibe población migrante extracomunitaria. Se trata de una de las zonas de Albacete que presenta un mayor número de casos de personas y familiares atendidos por parte de los servicios sociales. Se trataba de una zona, hasta el proceso de transformación, con una alta conflictividad social donde ni la policía se atrevía a entrar por las noches. El centro educativo del barrio también era un reflejo de esta conflictividad que se vivía.

El Colegio La Paz se convierte en *Comunidad de Aprendizaje* durante el curso 2006-2007. Ello tiene lugar porque la escuela que existía previamente en el mismo edificio es cerrado el curso anterior por las autoridades (colegio San Juan). Esta decisión se debe al bajo rendimiento escolar, a altos niveles de absentismo (alrededor de un 30%) y también a altos niveles de conflicto en las clases. El conflicto caracterizaba las relaciones entre alumnado, familias y profesorado, llegando hasta el punto que durante el curso escolar 2005- 2006 se el profesorado pide protección a la policía. Esta situación insostenible para

la escuela llevó a las autoridades educativas a la creación de un nuevo colegio alegando, *es preciso impulsar un **proyecto educativo de calidad** que sea capaz de transformar la realidad actual a partir de prácticas educativas inclusivas con la colaboración de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa* (DOCM, Núm. 126: 13518. Junio 2006).

El proceso de transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje, introduce progresivamente actuaciones educativas de éxitos avaladas por la comunidad científica internacional que fomentan el éxito educativo de todos los niños y niñas. Este cambio, basado en el aprendizaje dialógico (Aubert et al. 2008) incluye a los diversos agentes educativos con los que interactúa el alumnado. De este modo profesorado, alumnado, familias y entidades del barrio participan conjuntamente en el proceso de decisión y transformación del centro, y posteriormente del barrio.

El primer paso de la transformación ha sido soñar la escuela y el barrio que se quería. En 4 años ambos espacios han experimentado una mejora notable. Entre ellos destacamos un aumento progresivo de la matrícula, la casi eliminación del absentismo y de la mejora de los resultados académicos del alumnado. Esta mejora en el centro educativo ha conllevado la introducción de actuaciones de éxito que superen la exclusión social. En consecuencia, en el año 2009 se pone en marcha el plan Urbanitas para extender estas actuaciones de éxito en todos los campos sociales con la implicación de las entidades del barrio, urbanismo, trabajo, participación, educación, servicios sociales, etc.

El proyecto *Includ.ed. Strategies* ha demostrado que la implementación de actuaciones educativas de éxito avaladas científicamente contribuye a superar el fracaso escolar y favorece la inclusión social. Desde el proyecto Includ.ed se han analizado escuelas como La Paz, que a pesar de estar situadas en un entorno con bajo nivel socio-económico y tener un alto porcentaje de minorías culturales, se pueden obtener buenos resultados académicos e incrementar la participación de la comunidad en la escuela. No obstante, romper en estos entornos con la escuela ghetto, es posible si se introducen actuaciones

educativas de éxito. Queremos destacar cuatro que han estado avaladas por la comunidad científica internacional:

En primer lugar, destacamos los grupos Interactivos. En ellos se acelera el aprendizaje a través de involucrar a la comunidad en el proceso educativo en el aula. Implica la creación de pequeños grupos heterogéneos (de étnia, género, habilidades) que están coordinados por un adulto. Los estudiantes van rotando de grupo, realizando las distintas actividades planificadas por el profesorado. Familias y miembros de la comunidad – incluidos aquellos que no tienen nivel educativo o bajo nivel – entrar en la clase y participar como voluntarios. Esta actuación permite un aceleración del aprendizaje (cuadruplica las actividades dentro del aula) y refuerza la solidaridad entre estudiantes.

En segundo lugar, nos referimos a la formación de familiares, donde encontramos actividades tales como las tertulias literarias dialógicas (se comparte la lectura de clásicos de la literatura universal, independientemente del nivel educativo de los participantes) o la alfabetización. La educación de familiares incide en el éxito educativo del alumnado y aumenta el nivel de las familias.

En tercer lugar, la lectura dialógica. Esta tiene una relación directa con las interacciones que se mantienen: en el aula, en el seno de la familia, con el grupo de iguales y otros muchos espacios. El aprendizaje dialógico permite coordinar la acción del profesorado con familiares y entornos del alumnado. La lectura dialógica refuerza la dimensión instrumental del aprendizaje, consiste en una lectura compartida a través de un dialógico igualitario y con pretensiones de validez (voluntad de llegar a un entendimiento). Consiste en una práctica educativa que se da en más espacios a parte del aula (también en casa, en la biblioteca, etc.), durante más tiempo que el reglado y con perfiles más diversos de personas (profesorado, grupo de iguales, familia, voluntarios, etc.).

Y en cuarto lugar, la extensión del tiempo de aprendizaje de la comunidad educativa. Las actividades educativas van más allá del horario lectivo de la escuela y permite multiplicar tanto el tipo como la cantidad de interacciones.

Es en el contexto de los barrios donde las personas individualmente y los grupos desarrollan su cotidianidad en un proceso de interacción social constante. Se trata del entorno más cercano en el que los niños, niñas y jóvenes crecen tomando las referencias educativas de los principales agentes socializadores como la escuela, los espacios de ocio, las familias, los grupos de iguales, etc. Éste micro entorno dentro de las ciudades, no solamente afecta al desarrollo socioeducativo y formativo de los menores, sino que representa un escenario de resocialización constante de éstos mismos agentes socializadores.

Las comunidades de aprendizaje que han ido surgiendo a lo largo de quince años en diferentes puntos del territorio español, con sus diferentes características y peculiaridades derivadas de los contextos sociales en los que se hallan transforman centros educativos considerados ghetto en escuelas Imán.

No obstante, el contrato dialógico de inclusión educativa tomado por la comunidad va más allá de los muros de la escuela, conllevando al contrato dialógico de inclusión social para invertir la tendencia de exclusión social al que se veía inmerso el barrio.

La herramienta utilizada en el *Sueño de Barrio* es el *Contrato Dialógico de Inclusión Social (CDIS)* a través del cual todas las personas y colectivos profesionales implicados en esa comunidad se comprometen en un proceso que, tanto les llevará a transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje como a trabajar en la implementación y consolidación de acciones de desarrollo local.

A diferencia de los tradicionales planes de desarrollo comunitario, en los que un técnico de desarrollo comunitario lidera “una intervención social” como experto

conocedor de la realidad social existente, en el *Sueño de Barrio*, el protagonismo en el desarrollo de la transformación del barrio recae sobre los vecinos y las vecinas. Es el vecindario quien activa el proceso de transformación toma decisiones a en función de sus prioridades, a través de un proceso de diálogo abierto con los profesionales vinculados al desarrollo de la zona (responsables políticos, profesionales de la acción social, administración, entidades implicadas, profesorado de los centros educativos) a los que se les otorga el papel de asesores de la comunidad. Para ello, se realizan unas jornadas de formación intensiva de base científica que permitan soñar, aprender y trabajar a un gran número de personas de la barriada.

Para poder avanzar en el sueño de barrio que el vecindario quiere, se tiene que asegurar que el proceso de desarrollo sea realmente operativo. Es por ésta razón que dicho proceso se apuntala con la rigurosidad científica aportada por las investigadoras e investigadores que coordinan el proyecto europeo *Includ.ed* en materia de actuaciones de éxito que superan la exclusión social. Esquematisando, el CDIS en el *Sueño de barrio* es el acuerdo de transformación social de la comunidad garantizando:

- a) el acercamiento y realización de aquellas acciones avaladas por la comunidad científica internacional que han demostrado tener éxito en los diferentes sitios donde se han aplicado.
- b) El diálogo con los sujetos para recrear las acciones de éxito en el propio contexto, basándose en la metodología comunicativa crítica. La toma de decisiones por parte de las personas escogidas democráticamente para hacerlo.

Los primeros resultados de éste tipo de de proyecto se emergen desde el primer momento en el que la totalidad de la comunidad entra en diálogo y se cede el protagonismo y capacidad de decisión a los vecinos y vecinas acerca las actuaciones de éxito descritas por la CCI se quieren recrear en el barrio. Es el momento del sueño de barrio: todas y todas piensan qué barrio quieren se toma el compromiso de trabajar conjuntamente para la su consecución.

Las actuaciones de éxito para la transformación social que se desprenden de éste proceso son:

- a) El *Proyecto educativo de barrio* con la implementación de las Comunidades de aprendizaje en las tres escuelas de la zona. La participación ligada al aprendizaje.
- b) Implementación de un Modelo comunitario de resolución de conflictos. Ante través de diálogo entre los agentes sociales, se construyen y validan las normas (intersubjetivamente) y se transforman posturas. Éste modelo se toma de las comunidades de aprendizaje para aplicarse en el resto del barrio. Uno de los aspectos más relevantes de éste modelo es la elaboración de normas de que generen un marco para la prevención de violencia sexista.
- c) La creación y puesta en marcha de un *Consejo Vecinal / Social Consultivo* formado por 25 personas por la comunidad que escogidas por consenso entre las personas del barrio que reúnen la diversidad de las voces del vecindario a presentar un perfil y conocimientos heterogéneos.
- d) La extensión del tiempo de aprendizaje con a apertura del Centro “Finde” que oferte actividades de formación durante el fin de semana (aprendizaje instrumental, TIC, Grupo Scout).
- e) Proyecto de Ocupación sostenible a través iniciativas concretas para la inserción laboral de las mujeres gitanas y la creación de cooperativas

– REFERENCIAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 67(24, 1), 31-44.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (Eds.). (2006). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI* (2nd ed.). Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

- Consortium INCLUD.ED. (2008). *Working papers: Case studies of local projects in Europe (2nd round)* Citizens and Governance in a Knowledge-based Society.
- Consortium INCLUD.ED. (2009). *Working papers: Case studies of local projects in Europe (3rd round)* Citizens and governance in a Knowledge-based society.
- Consortium INCLUD.ED. (2010). *INCLUD.ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Retrieved Febrero, 2010, from <http://www.ub.edu/Includ.ed/>
- Dearing, E., Kreider., Simpkins., & Weiss. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal o Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD.ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Frome, P. M. & Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435-452.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica* (1a Edición ed.) El Roure: Ciencia.
- Grolnick, W., Kurowski, C., & Gurland, S. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I. racionalidad de la acción y racionalización social* (2nd ed.). Madrid: Taurus.

- Haynes, N., Comer, J., & Hamilton-Lee, M. (1988). The school development program: A model for school improvement. *Journal of Negro Education*, 57(1), 11-21.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- INCLUD.ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.)
- INCLUD.ED Consortium. (October, 2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission and Citizens and governance in a knowledge-based society.
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha R., (2009), Opening Schools to all (Women): Efforts to overcome gender violence in Spain, *British Journal of Sociological of Education*, 30:2, 207-218.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B., Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community* Oxford University Press.
- Sanders, M, & Sheldon, S., (2009) *Principal Matter: A guide to School, Family and Community Partnerships*, California:Corwin.
- Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.
- Vygotsky, L. V. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2nd ed.). Barcelona: Critica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* Cambridge University Press.