

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Dra. Marta Soler Gallart
Profesora Dpto. Teoría Sociológica
Universidad de Barcelona*

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han señalado la relación existente entre el éxito académico de los y las estudiantes y el nivel académico de sus padres y madres -y en mayor medida la influencia que tiene la formación de la madre- en los resultados del alumnado. A mayor educación de los familiares mayor rendimiento escolar. Además, este análisis se ve agravado cuando se le añaden otras variables como la cultura o el nivel socioeconómico. Las teorías de la reproducción de los años setenta del siglo pasado lanzaron el discurso de que la educación no puede cambiar las desigualdades sociales, ya que por mucho que se haga desde la escuela, el capital cultural y social de las familias se transmite y reproduce en sus hijos e hijas. Estas afirmaciones se ven limitadas a un campo de análisis descriptivo de las desigualdades sociales y culturales, a menudo basado en mediciones estadísticas que se acaban interpretando como factores determinantes del éxito educativo.

El proyecto INCLUD-ED durante cinco años (2006-2011) se centró en analizar estrategias educativas para la inclusión social en Europa y encontró actuaciones de éxito que superan estos análisis descriptivos, entre las cuales se hallan algunas formas de participación de las familias y la comunidad. INCLUD-ED es el único proyecto integrado del Programa Marco de la Unión Europea jamás dirigido desde España en el ámbito de las ciencias sociales. También ha sido el único en Europa centrado en la educación escolar. El Programa Marco incluye la investigación de más nivel científico y más recursos económicos en Europa.

Mientras algunas encuestas como PISA analizan el nivel de estudios de las familias o indicadores como el número de libros que hay en el hogar, INCLUD-ED afirmaba que eran más relevantes las actividades de formación para las familias, el conseguir llegar a todos los y las familiares y su participación en la toma de decisiones sobre el centro escolar de sus hijos e hijas. En esta reflexión nos centraremos, sobretudo, en las estrategias de participación de familiares que tienen un impacto en la mejora de los resultados académicos y la convivencia escolar. Se hará especial énfasis sobre la diversidad cultural en estas formas de participación.

MEDIR LA REPRODUCCIÓN O MEDIR LA TRANSFORMACIÓN

La relación entre rendimiento escolar y el bagaje cultural de los agentes sociales de las escuelas, incluyendo no sólo 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 principalmente en Estados Unidos y Francia. Los análisis que parten de la teoría de la reproducción social (Baudelot y Establet, 1971; Bowles y Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 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 oportunidades sociales y económicas y capaz de reducir la desigualdad.

De hecho, las estadísticas dominantes nos muestran este dato y, bajo el enfoque teórico reproductorista, los datos se interpretan a menudo de forma determinista en lugar de como una descripción de una realidad social que se puede cambiar. Eurostat, por ejemplo, señala que cuando los padres y madres de los y las adolescentes poseen el grado de secundaria e incluso la educación post-secundaria¹, el alumnado tiene mayores probabilidades de concluir la educación secundaria que aquella parte del alumnado cuyos padres solo cuentan con la primaria o los primeros años de secundaria. Es decir, el nivel académico de los familiares influye sobre el nivel educativo de los niños y niñas.

¹ Post-secundaria es el término utilizado por el ISCED (International Standard Classification of Education de la OCDE), equivalente en España a bachillerato, FP2 o ciclo superior,

Estudios como PIRLS 2009 y PISA 2009 recogen otros datos como el número de libros que tienen los niños en casa y 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 sería que el rendimiento escolar de los niños y niñas sólo podría aumentar 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 (Giroux y Flecha, 1992; Purcell-Gates, 1995) aportaron 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 (Habermas, 1987) señalando que los agentes pueden contrarrestar el efecto de estructuras sociales como la diferencia de clase social o de nivel socioeconómico transformando precisamente estrategias educativas. Se argumenta que el campo de la educación debe reconocer el papel del profesorado como intelectuales, como catalizadores/as del cambio, así como la necesidad de que las y los educadores se comprometan a un diálogo donde actores sociales y estructuras sociales pueden transformar el contexto de la estratificación social (Aubert, et al 2004).

El proyecto de investigación INCLUD-ED (2008), bajo el segundo enfoque teórico transformador, ha estudiado centros educativos en toda Europa que, estando situados en zonas socio-económicamente desfavorecidas y con una población diversa culturalmente (con presencia de familias inmigrantes y/o de minorías culturales como el pueblo gitano), han logrado mejoras educativas significativas. La investigación ha encontrado que la mayoría de estos centros están desarrollando estrategias específicas que transforman la relación entre el nivel educativo de los padres y madres y el rendimiento de sus hijos e hijas. Por ejemplo, estas escuelas están aplicando diversas que aumentan el nivel formativo y cultural de miembros de familias no académicas, por ejemplo, a través de actividades de alfabetización, tertulias literarias dialógicas, castellano como segunda lengua, educación digital y mediática, etc.

TRANSFORMACIÓN DE LAS INTERACCIONES CON FAMILIARES Y DE LOS APRENDIZAJES

En la sociedad de la información la clave del aprendizaje reside en las interacciones, el diálogo entre todos los agentes educativos, elemento central del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert et al, 2008). El aprendizaje dialógico enfatiza la necesidad de coordinar las interacciones que las niñas y niños tienen con diversidad de personas en diversidad de espacios en los que aprenden y se desarrollan. En este sentido, recupera la teoría socio-cultural de Vygotsky (1978), que señala que el desarrollo cognitivo se produce en las interacciones con iguales más capaces y bajo la guía adulta. Con esto, Vygotsky no sólo destaca que las interacciones son la clave del aprendizaje, sino también que todas las personas adultas pueden ofrecer una guía que favorezca tal aprendizaje. Vygotsky no limita esa guía adulta al profesorado, sino que habla de personas adultas en general y eso incluye a todas las familias y toda la comunidad. Las interacciones con todas las personas que se relacionan con las niñas y niños, chicas y chicos, contribuyen a activar sus procesos psicológicos superiores.

Por otra parte, en los centros educativos de la sociedad de la información, es necesario incluir en escuelas e institutos, personas adultas que respondan a los diferentes perfiles culturales, lingüísticos, étnicos, de género, de nivel

socioeconómico, de opción de vida, etc., que existen en los barrios y ciudades donde se ubican. El profesorado es muy homogéneo y difícilmente puede responder de la mejor forma a la diversidad que existe en muchos centros. Investigaciones sobre el desarrollo han señalado la importancia de diversificar las interacciones de las niñas y niños con personas que ocupan diferentes roles en la sociedad (Bronfenbrenner, 1979). Las mejores universidades del mundo (Harvard, Wisconsin, etc.) tienen políticas para aumentar la diversidad en las aulas porque tienen claro que de esta forma consiguen un aprendizaje de calidad y alumnado mejor preparado para el éxito social. Un ejemplo de implantación de este principio en nuestras escuelas son las Comunidades de Aprendizaje, que recogen estas necesidades e incorporan a toda la comunidad, desde la fase del *sueño* y en todo el proceso de transformación del centro, enfatizando especialmente la participación de aquellas personas y grupos que tradicionalmente han sido excluidos de los centros educativos.

Los resultados que las comunidades de aprendizaje están consiguiendo demuestran que la aportación de personas gitanas, recién inmigrantes, no académicas y de entornos socio-económicos desfavorecidos son clave para aumentar el sentido por aprender y el aprendizaje instrumental. El proyecto INCLUD-ED documentó algunos de estos resultados.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN REAL DE LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS

El análisis de los diferentes sistemas y prácticas educativas a través del proyecto INCLUD-ED ha permitido identificar cinco formas de participación de las familias y de la comunidad. Estas diferentes formas comportan diferente grado de implicación de las familias y la comunidad y también de impacto en el éxito educativo del alumnado. Las dos primeras formas de participación son la *informativa* y la *consultiva*. Son las formas más habituales en las escuelas y también las que implican una participación menos profunda. No existen evidencias que estas formas de participación se relacionen con la mejora educativa.

La *participación informativa* es aquella por medio de la cual la escuela transmite información las familias, habitualmente mediante reuniones, una o varias veces por curso, bien en reuniones del conjunto de la escuela, de la clase o con una familia en concreto. En estos encuentros, los familiares pueden seguir el desarrollo y funcionamiento de la escuela, sin poder decidir sobre los aspectos que se explican. De este modo, las familias se perciben como clientes o usuarios a los que se tiene que informar sobre las actividades y decisiones principales de la escuela un golpe los y las expertas han acordado las decisiones, sin permitirlos su implicación y participación en este proceso decisorio. La *participación consultiva* implica un grado más alto de participación, puesto que los familiares forman parte de los órganos de representación escolares. La mayoría de los sistemas educativos europeos tienen uno o más órganos de representación principales donde figuran las familias, entre otros representantes. No obstante, la participación de las familias es limitada a un papel representativo que implica poco poder de decisión real sobre temas que afectan el aprendizaje de sus niños y niñas, y a menudo únicamente ratifican decisiones que ya se han tomado previamente. Además, con frecuencia estos espacios se convierten en espacios de representación sólo de un tipo de familias, las que tienen ciertos niveles educativos y pertenecen a la cultura mayoritaria, mientras que otros perfiles de familias ven su acceso más limitado.

Ante estas dos formas de participación, se identificaron otras tres que implican una participación más profunda en aspectos que afectan directamente el aprendizaje de los y las alumnas: *decisiva*, *evaluativa* y *educativa*. Son formas de participación que encontramos entre los centros educativos de éxito analizados por INCLUD-ED en todo Europa y que, por tanto, se tiene evidencias de que influyen en la mejora del rendimiento escolar y la convivencia.

La *participación decisiva* incluye la participación de los miembros de la comunidad en los órganos de decisión de la escuela o en nuevos órganos específicamente creados para promover este tipo de participación. En estos órganos de decisión todo el mundo toma decisiones conjuntamente, ya sea profesorado, familias o miembros de la comunidad. Cuando los miembros de la comunidad participan de los procesos de toma de decisión, no sólo pueden

hacer un seguimiento de las acciones educativas que se toman en la escuela sino que también se implican en la obtención de los resultados establecidos. Esta es una forma de asegurar que la autonomía de los centros en las decisiones educativas vaya acompañada de un sistema de responsabilidad o rendición de cuentas (accountability) que garantice que las acciones educativas establecidas consiguen buenos resultados por sus estudiantes. De este modo, se siguen las recomendaciones de la Comisión Europea, según la cual estos sistemas “tienen que estar diseñados de forma que el acceso, la forma y los resultados obtenidos por los estudiantes puedan ser medidos y promovidos” (Comisión Europea, 2006). Si los órganos de gestión de las escuelas tienen en consideración en las decisiones prisas las aportaciones y demandas de la comunidad educativa, los resultados del alumnado se verán favorecidos, puesto que la comunidad juega un papel significativo en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. La participación de las familias y de la comunidad en los procesos de decisión permite en las escuelas garantizar las altas expectativas hacia el alumnado y la calidad de su aprendizaje como objetivos principales.

La *participación evaluativa* implica la participación de las familias en los procesos de aprendizaje, en concreto invitándolos a participar en la evaluación del alumnado. Esta es la forma de participación que encontramos menos tendido en todo Europa², no obstante, es un área decisiva en la participación de las familias puesto que hace posible, por un lado, el intercambio de opiniones sobre el progreso educativo del alumnado y sobre la suya de evaluación y, por otra, favorece la evaluación del progreso de la escuela como global.

Por último, la *participación educativa* se refiere a la participación de las familias y la comunidad en las actividades educativas de la escuela, de dos formas diferentes: por un lado, en las actividades de aprendizaje de los niños y niñas y, por otro lado, en actividades para su propio aprendizaje. En cuanto al aprendizaje del alumnado, la participación de las familias y la comunidad permite incrementar los recursos para trabajar en pequeños grupos

² Encontramos la participación evaluativa más desarrollada en países como Finlandia, donde las familias participan en la evaluación del propio alumnado y también en el propio diseño del currículum.

heterogéneos al aula, como son los grupos interactivos, o para desarrollar actividades de aprendizaje en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática) ya sea durante el horario escolar o en horario extraescolar. Cuando los miembros de la comunidad participan en la escuela colaborando en las actividades de aprendizaje del alumnado, la escuela gana en recursos humanos que apoyan el aprendizaje del alumnado y se incrementan las oportunidades para llevar a cabo actuaciones inclusivas como las que se han descrito anteriormente. A la vez, estas personas adultas se convierten en referentes educativos positivos para los niños y niñas. Pero, por encima de todo, la participación de las familias y de los miembros de la comunidad en las escuelas mejora la inclusión social y educativa al ayudar a dar sentido al alumnado de las escuelas (Delgado-Gaitan, 2001).

Por otro lado, la participación educativa también implica la formación de las propias familias y otras personas de la comunidad. La formación de familiares permite romper con el determinismo de las teorías reproductoras, que tradicionalmente ha relacionado un bajo nivel educativo de las familias con un bajo rendimiento escolar de sus hijos e hijas. A través de la formación de familiares se pone de manifiesto que ya no es necesario esperar a tener una siguiente generación de padres y madres más formados y formadas que puedan ayudar en la educación de sus hijos e hijas sino que desde ya se puede ayudar a las familias a aumentar sus niveles de aprendizaje académico y de este modo transformar el contexto educativo de los alumnos y las interacciones que estos tienen alrededor de la educación, favoreciendo el éxito educativo de todos los niños y las niñas. Para lo cual un criterio que se ha identificado como mucho importante es que las familias y los miembros de la comunidad puedan participar en programas educativos que respondan a sus necesidades, que ellos mismos puedan decidir la educación que necesitan y quieren recibir. Las actividades de formación de familiares pueden incluir cursos tan variados como alfabetización para familias inmigrantes, informática, idiomas o tertulias literarias dialógicas. En estas tertulias, madres, tías, abuelos y primos, a menudo con bajos niveles educativos, participan en la lectura de clásicos de la literatura universal como *La Metamorfosis* de Kafka, *La casa de Bernarda Alba* de García Lorca o *Las Olas* de Virginia Woolf, y los debaten conjuntamente. Además de potenciar el aprendizaje instrumental de la lengua – vocabulario, comprensión escrita, expresión oral, etc. – permiten romper

estereotipos sobre la idea de que la literatura de alto nivel es sólo para ciertas personas. Una de las veces que el sociólogo de la reproducción Pierre Bourdieu vino a España, afirmaba en una entrevista publicada en la prensa de nuestro país que “cuando una persona de clase obrera ve el cuadro de Goya de la Maja Desnuda sólo puede ver pornografía”. Participantes de las tertulias literarias de barrios obreros y pueblos se indignaron con esas afirmaciones que, de ningún modo, reflejaban la realidad de sus prácticas culturales, de sus familias y sus escuelas. En las tertulias literarias el conocimiento y la cultura se democratiza y llega a las casas de los barrios más desfavorecidos, transformando las interacciones con los hijos, las imágenes que estos tienen sobre sus padres y la importancia que los chicos y chicas dan a la lectura y a la escuela.

En conjunto, la participación de las familias y de la comunidad a las escuelas es una estrategia de transformación de las interacciones y los contextos educativos, que incrementa los recursos existentes a la escuela, incrementa la coordinación entre la escuela y las familias y mejora los resultados de aprendizaje del alumnado. Además, consigue una mayor valoración de las actividades de la escuela a los hogares y, en definitiva, una nueva concepción de la escuela como un servicio a la comunidad.

Finalmente, INCLUD-ED también corrobora que para que la formación tenga sentido y éxito entre las personas adultas que rodean a los niños y niñas, para que éstas se impliquen y participen, las actividades formativas tienen que responder a sus propias necesidades e intereses. A menudo se ha entendido la formación de familiares como “escuela de padres y madres” donde el profesorado decide temas que son relevantes para esas familias: sexualidad, drogas, higiene infantil, educación emocional, etc. En las experiencias de centros educativos que han iniciado proyectos de transformación educativa y social como las Comunidades de Aprendizaje, las familias han manifestado el sueño de formarse con el objetivo prioritario de ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares. Partir de sus propias demandas y no de nuestras supersticiones es un elemento clave para el éxito de la participación. La formación de familiares incide finalmente en la transformación del entorno y en los aprendizajes del alumnado.

Las contribuciones del proyecto señalan, además, que la participación de las familias en los procesos de toma de decisión, así como en actividades de aprendizaje de los niños y niñas en forma de voluntariado (por ejemplo, grupos interactivos o biblioteca tutorizada) aumenta los recursos humanos con los que se cuenta en la escuela. La implementación de dichos recursos extra en la escuela es en sí una medida que contribuye a la inclusión de personas tradicionalmente excluidas de la participación y de los procesos de toma de decisión, lo cual es más significativo de cara a los estudiantes con más riesgos de exclusión social (Includ-Ed, 2008).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La conexión entre el nivel educativo de las familias y el rendimiento y éxito escolar del alumnado ha sido ampliamente estudiada por la literatura científica. El bagaje académico de las familias se relaciona con los resultados educativos pero no lo determina. INCLUD-ED demuestra como, independientemente del nivel educativo, socio-económico o cultural de las familias, la participación en actuaciones de éxito en formación de familiares transforma las interacciones de aprendizaje de los niños y niñas con su entorno inmediato y cambia esa realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Baudelot, J.P.; Establet, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris: Maspero.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2006). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- 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

- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- OCDE. (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results form PISA 2006, No. 1. Disponible en:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- Purcell-Gates, V. (1995). Other people's words: The cycle of low literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Purcell-Gates, V.; Degener, S.; Jacobson, E.; Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices en *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, Núm. 1, pp. 70.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Soler, M. (2004). Reading to Share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. En Marie-Cécile Bertau (Ed.). *Aspects of the Dialogic Self*. Berlin: Lehmanns, 157-183.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.