

## Relación comunidad y escuela: una propuesta contrahegemónica desde la universidad

Community and school relationships: a contrahegemonical proposal from university

José Ignacio Rivas Flores\*, María Jesús Márquez García\*\*,  
Piedad Calvo León\*\*\*, Virginia Martagón Vázquez\*\*\*\*

**Resumen:** Esta propuesta surge en el marco del Proyecto de Innovación Educativa “Ecologías del aprendizaje, formación y participación comunitaria en educación superior. Articulando saberes académicos y experiencias” (PIE-193, 2019-2021) desarrollado por el grupo de investigación PROCIE en la Universidad de Málaga. En él se presenta la escuela como una comunidad abierta, dialógica y crítica, especialmente en contextos desfavorecidos, como una forma de hacer frente a la hegemonía neoliberal actual. El trabajo se plantea a partir de la experiencia de voluntariado de alumnado de los grados de educación en su trayectoria de formación en la facultad. Planteamos tres mediaciones presentes en la construcción de la comunidad: la práctica docente, la familia y el aprendizaje del alumnado. Cada una de ellas representa una peculiar aportación al funcionamiento de la escuela desde la posición de cada uno de los colectivos que participan en la misma.

**Palabras clave:** Comunidad, Diversidad, Participación, Escuela, Mediación.

**Abstract:** This proposal arises within the framework of the Educational Innovation Project "Ecologies of learning, training, and community participation in higher education. Articulating academic knowledge and experiences" (PIE-193, 2019-2021) developed by the research group PROCIE at the University of Malaga. In it, the school is presented as an open, dialogical, and critical community, especially in disadvantaged contexts, as a way of facing the current neoliberal hegemony. This proposal is presented from experience of volunteering by students of education degrees in their education trajectory in college of Education. We propose three mediations present in the construction of the community: teaching practice, the family and learning of students. Each of them represents a peculiar contribution to how school works from the position of each of the groups that participate in it.

**Key words:** Community, Diversity, Participation, School, Mediation.

Recibido: 5 julio 2021 Aceptado: 12 octubre 2021

### Presentación

---

\* Español, Co-autor. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, correo electrónico: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>

\*\* Española, Co-autora. Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, correo electrónico: [mariajesusmarquez@uma.es](mailto:mariajesusmarquez@uma.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2220-3795>

\*\*\* Española, Co-autora. Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, correo electrónico: [piedy@uma.es](mailto:piedy@uma.es) <https://orcid.org/0000-0002-5704-8617>

\*\*\*\* Española, Co-autora. Miembro del grupo de investigación PROCIE, Universidad de Málaga, correo electrónico: [vmartagon@uma.es](mailto:vmartagon@uma.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1603-9906>

Planteamos en este artículo la necesidad de transformar las relaciones escuela y comunidad, a partir de una mirada crítica acerca del escenario educativo actual. Para ello proponemos actuar desde un planteamiento participativo, que entienda ambas realidades como vinculadas a un mismo proyecto social, cultural, político y educativo. Partimos del trabajo llevado a cabo en el marco del Proyecto de Innovación Educativa, “Ecologías del aprendizaje, formación y participación comunitaria en educación superior. Articulando saberes académicos y experiencias” (PIE-193, 2019-2021) desarrollado por el grupo de investigación PROCIE en la Universidad de Málaga, en el que estudiantes de diferentes grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga acuden como voluntarios a centros educativos ubicados en contextos socio-económicos difíciles y a menudo con situaciones de exclusión y vulnerabilidad. Este grupo de estudiantes participa en los proyectos educativos de estos centros, tomando parte en las diferentes acciones que se llevan a cabo, desde todas las dimensiones, en las que la comunitaria es de las más importantes. En este trabajo desarrollamos una forma de entender la comunidad como proyecto de transformación, en línea con los movimientos sociales, y las mediaciones que puedan estar dándose desde el proyecto de voluntariado.

El sentido de comunidad y escuela que compartimos en este artículo va más allá de la pseudo-participación de la familia predominante a día de hoy, enmarcado en un modelo de participación formal estándar y en un modelo de familias homogéneas. También nos alejamos de un modelo institucional de escuela acorde con la lógica hegemónica y homogeneizadora que avanza en un discurso meritocrático, con prácticas (aparentemente) neutrales. Por otra parte, nos alejamos de planteamientos neoliberales que instrumentalizan la necesidad de acercar la escuela y el entorno, de modo que se mercantilizan las relaciones como necesidad “aislada” y despolitizada. Desde nuestro planteamiento, la participación, la convivencia, el aprendizaje o la inclusión tienen sentido en un marco de construcción de comunidad, es decir en una escuela abierta al entorno, en el entorno y para el entorno en el sentido dialógico que nos plantea Freire (1997<sup>1</sup>; 2006<sup>2</sup>).

En el escenario neoliberal actual, podemos establecer algunas condiciones que afectan a la relación de las familias y la escuela. Una primera sería el modelo de participación formal, de tipo representativo, donde los únicos con capacidad de decidir serían los designados para ello. La democracia directa, con la participación de todas y todos los implicados, supone una respuesta con carácter transformador a partir de la deliberación comunitaria. Una segunda sería el carácter “deslocalizado” de los procesos educativos, que desvincula escuela y comunidad, entendiendo que estos pueden tener lugar en espacios ajenos a los propios de los participantes. Esto supone una educación cerrada, impermeable al contexto y con interés homogeneizante, abierta a la mercantilización y elitización de la educación. Se hace necesario pensar la enseñanza desde el conjunto de relaciones que se establecen entre los distintos agentes y colectivos que la co-instituyen, a partir de las cuales el alumnado construye su posición en el mundo.

Hablamos, por tanto, de una dimensión política necesaria de acuerdo con una construcción pública y democrática del sistema educativo, que rompa con la inercia hegemónica y ofrezca una alternativa al sistema educativo capaz de promover la transformación social<sup>3</sup>, desde la implicación colectiva. El vínculo entre escuela y comunidad se nos antoja no sólo necesario sino clave, para pensar en una ciudadanía crítica y transformadora, que participe activamente en este proceso de construcción social y que promueva movimiento social (Rivas, Márquez y Leite, 2021<sup>4</sup>).

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997).

<sup>2</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Morata, 2006).

<sup>3</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Democracia y transformación social* (Bogotá: Siglo XXI, 2017).

<sup>4</sup> José Ignacio Rivas, M<sup>a</sup> Jesús Márquez, y Analía Leite, «Una mirada política en la relación escuela y comunidad». *Temas de educación* 24, n.º1 (2021): 35.

En esta confrontación entre neoliberalismo y la construcción de un espacio educativo compartido, se hace necesario tomar partido y repensar los fundamentos sobre los que queremos sustentar nuestra propuesta educativa comunitaria. Nos encontramos ante un dilema político e ideológico, a la par que ético, en la medida que pone el acento en las relaciones entre los sujetos<sup>5</sup>. Ponemos en juego principios básicos para la construcción de otra sociedad, como son la equidad, la emancipación y la solidaridad, los cuales suponen los pilares para la construcción del espacio público y colectivo de la escuela. Por tanto, la consideración del territorio, tanto desde el punto de vista físico como social, y la experiencia vivida en el mismo, deben marcar el paso de los procesos escolares y educativos con el paso de una perspectiva institucionalista a una perspectiva de la escuela abierta a la comunidad.

Autoras como Forcadell y Magalló (2016<sup>6</sup>) nos ponen de manifiesto la potencia del asociacionismo de barrio para cambiar la escuela y las aportaciones de las entidades sociales en la construcción de comunidad en torno a la escuela, donde la educación formal e informal van forjando un espacio de diálogo. En este sentido las autoras nos alertan de la importancia de la escuela pública para mantener la semilla de transformación educativa que nace de la espontaneidad, la fuerza y la organización de movimientos sociales que luchan por la dignidad y la justicia.

El modelo comunitario y dialógico, inspirado en los movimientos sociales, involucra a toda la comunidad, alumnado, profesorado, familias, entorno y entidades sociales (Freire, 1997<sup>7</sup>; Giroux, 2001<sup>8</sup>), en un diálogo que religa la historia colectiva a lo educativo. La perspectiva comunitaria avanza cuando acerca universos comunicados desde el propio individuo, dividido por diferentes escenarios, que tiene la necesidad de reconstruir la unidad, re-afirmándose como Sujeto. Esto le sitúa en la condición de creador de sentido y de cambio, y favorece la comunicación entre los sujetos y las instituciones, separadas por experiencias de vida y concepciones distintas del mundo. Desde esta perspectiva, los cambios reales no se esperan desde imposiciones o propuestas normativas e instituidas, sino en el campo de la acción e interacción social, es decir, desde las subjetividades y acciones horizontales inspiradas en los movimientos sociales (Touraine, 1997<sup>9</sup>).

Frente a la segregación que representa la deslocalización la perspectiva comunitaria supone mediar la diversidad con un sentido inclusivo (Includ-Ed, 2011<sup>10</sup>; Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013<sup>11</sup>). Esto supone ver el proceso educativo, siguiendo a Paraskeva (2018<sup>12</sup>) como una conversación complicada en una mesa complicada transgrediendo lo curricular, burocrático y metodológico tradicional, para conseguir unir aprendizaje y experiencia, buscando la oportunidad de globalizar y potenciar los aprendizajes. Construir comunidad significa mediar en el aprendizaje, unir la diversidad de puntos de vista en propósitos de aprendizaje comunes y comprometidos centrados en el sujeto y la emancipación. Esta mediación significa pensar la escuela como oportunidad como mediadora social, contribuyendo al cambio del entorno, ya que propicia la interacción colectiva ciudadana para la inclusión desde el respeto a la diversidad en todas sus posibilidades. La mediación supone una posibilidad de reivindicación y de transformación en tanto que

<sup>5</sup> José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez, Analía Leite y Pablo Cortés, «Narrativa y educación con perspectiva decolonial», *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1, n.º 3 (2020b), 46.

<sup>6</sup> Lucía Forcadell e Isabel Magalló, «La escuela pública como espacio de construcción de nuevos movimientos sociales», *Otras Modernidades, Revista de estudios literarios y culturales*, edición especial (2016).

<sup>7</sup> Freire, *A la sombra de este árbol*.

<sup>8</sup> Henry Giroux, *Cultura, política y práctica educativa* (Barcelona: Graó, 2001).

<sup>9</sup> Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1997).

<sup>10</sup> Includ-Ed Consortium. *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Madrid: Ministerio de Educación, 2011).

<sup>11</sup> Ángeles Parrilla, M<sup>a</sup> Amalia Muñoz-Cadavid y Silvia Sierra, «Proyectos educativos convocación comunitaria», *Revista de Investigación en Educación* 3, n.º 11 (2013): 15.

<sup>12</sup> João M Paraskeva, «¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla», en *Reconocimiento y bien común en educación*, coord. por Rosa Recio (Madrid: Morata, 2018), 191.

sensibiliza contra la exclusión de los colectivos vulnerados. La interacción pública permite la visibilización y esta crea las condiciones para el respeto, la participación y la inclusión, que sientan las bases para la transformación. No obstante, identidad, reconocimiento y participación sientan las bases para la construcción de la comunidad.

Al contrario que las comunidades cerradas y cercadas por barrotes de hierro (reales o simbólicos), una comunidad abierta y diversa, debe pensarse cercada por unas cortinas suaves, en las que entrar y salir las hagan moverse armónicamente. Antes bien, la construcción comunitaria estaría más cerca de la constitución de estas instituciones como movimientos sociales, que desafían el orden existente y utilizan estrategias para conseguir sus fines como logros colectivos basados en el consenso desde la diversidad (Márquez, Cortés y Rivas, 2017<sup>13</sup>).

### Sujeto, la exclusión y lo común

La educación y las escuelas necesitan con urgencia recuperar el sentido de comunidad para romper con la inercia tecnocrática hegemónica y avanzar hacia una perspectiva más humanizadora y transformadora. Bauman<sup>14</sup> plantea su idea de comunidad desde la necesidad de buscar espacios de ayuda mutua y de colaboración. Si bien la posmodernidad neoliberal nos lleva a pensar en instituciones aisladas, actuando de forma independiente, la realidad es compleja y solidaria, de forma que lo que pasa en un ámbito afecta necesariamente al resto. Educativamente hablando, es necesario, en este sentido, pensar y actuar colectivamente.

De hecho, así se plantea en las propuestas de los organismos internacionales como la UNESCO<sup>15</sup>, que orienta las políticas en este terreno. En el informe de 2015 proponen que sean considerados *bienes comunes* tanto el conocimiento como la educación. Ello supone que la creación de conocimiento, así como su adquisición, validación y utilización, sean comunes a todas las personas como parte de una *empresa social* colectiva. La noción de bien común nos permite superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de 'bien público', pues se centra en un proceso participativo a la hora de definir lo que es un bien común que tome en consideración la diversidad de contextos, conceptos de bienestar y ecosistemas de conocimiento (Rivas, Márquez y Leite, 2021<sup>16</sup>).

Tenemos el convencimiento que una buena parte del futuro de los niños, las niñas y los y las adolescentes, que viven en contextos segregados y barrios excluidos, co-dependen de la co-construcción de un "común" que nos interpela cada día, como ciudadanía democrática. Lo que afecta a uno/a nos afecta a todos y a todas. La vulnerabilidad social y educativa de los y las jóvenes excluidas se ha ido haciendo estructural y "normalizando" en una lógica neoliberal que, unido a los prejuicios y estereotipos sociales de gran parte de la ciudadanía, acentúan aún más la lejanía y la exclusión de las llamadas escuela gueto. En las sociedades modernas, especialmente en el ámbito urbano, esta situación lleva a la creación de guetos de tipo social, pero también territorial, con hacinamiento en determinados barrios y espacios urbanos, caracterizados por las bajas condiciones de vida, bajo nivel de recursos y de infraestructura urbana, que se convierten en terreno abonado para conflictos de todo tipo. Este modelo de comunidad supone la construcción de subjetividades marginadas, dependientes y autoexcluidas que dificulta la ayuda mutua y la colaboración. Antes bien, conlleva un mayor individualismo y competitividad; se generan entidades e identidades sociales diferentes y a veces contrarias, que construyen jerarquías y relaciones de poder diferentes, pero igualmente segregadoras y dominantes.

---

<sup>13</sup>M<sup>a</sup> Jesús Márquez, Pablo Cortés, y José Ignacio Rivas Flores, «La escuela como movimiento social. alternativas a la exclusión educativa desde la mediación comunitaria», *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI* (2017).

<sup>14</sup> Zygmunt Bauman, *Comunidad: En busca de la seguridad en un mundo hostil*, (Madrid: Siglo XXI, 2006)

<sup>15</sup> UNESCO. *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* (París: UNESCO. 2015), 11.

<sup>16</sup> Rivas, Márquez y Leite, *Una mirada política*.

La segregación no es un término paraguas, ni da demasiado juego a interpretaciones relativistas. La segregación territorial tiene una historia, una cultura, unas vidas y un código postal que las define y lo sufren. La exclusión no solo es personal, sino colectiva y territorial, con historia, lo que significa sumar a la vulnerabilidad un sistema complejo que lo propicia. El último informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, en febrero del 2020, nos pone sobre la mesa que la vulnerabilidad social vive cerca, en barrios convertidos en guetos de pobreza, ignotos para una gran parte de la población.

“...O una escuela segregada en un barrio pobre con un cuerpo estudiantil 100% gitano y una tasa de abandono escolar del 75%. Me llamaron la atención la capacidad de resistencia y la compasión de las personas con las que me reuní. Todas mostraron una genuina generosidad al compartir conmigo experiencias a menudo muy personales para elaborar este informe” (Informe United Nations human Rights, 2020: 3).

La exclusión se traduce en términos de abandono, invisibilización, barrios estigmatizados y olvidados en suburbios donde se repiten los peores pronósticos de la pobreza, como la falta de empleo, la discriminación estructural o enfermedades crónicas. La exclusión no sólo es real y carnal para quienes la sufren y la viven cotidianamente, sino que además forma parte de la invisibilización de la sociedad en general, aunque apenas están separados por unas cuantas calles. Para gran parte de la sociedad son los “otros/as”. Es decir, la distancia física y social configura una comunidad cerrada, privada y asumida como un desafío que no nos interpela, que no nos pertenece, en la que la educación y la exclusión social se intenta justificar por lógicas individualistas, competitivas y de igualdad en el acceso a un puesto escolar; con una lógica neoliberal de lo común entendido como las condiciones de partida para que individualmente se consigan los objetivos personales, como si lo común significara una fin en sí mismo.

Un número considerable de chicos y chicas en situaciones sociales vulnerables estudian en escuelas segregadas y en situación de pobreza. La segregación en todas sus formas y contextos, como señala una vez más el relator, hace que aumente el fracaso y el abandono escolar. Esta situación se agudiza más en el paso a la educación secundaria, ya que, en muchos casos, supone cambiar de barrio o entorno y, por lo tanto, pasar a ser de nuevo *los otros/as*, los de desventaja, los diferentes, los de “apoyo”, aprendiendo de nuevo a convivir bajo la mirada del o la diferente.

Sin embargo, es inevitable pensar que el planeta está cada vez más interconectado y las personas somos más interdependientes. La interdependencia es el núcleo clave para construir un *nosotros inclusivo*. En cualquier caso, la inclusión solo se puede entender desde este *nosotros* tejido en solidaridad, cooperación, no sólo para compensar las desigualdades sino para construir un común, no sólo como un servicio sino como una responsabilidad social. Como planteamos en otros estudios (Rivas, et al., 2011<sup>17</sup>; Leite y Rivas 2012<sup>18</sup>; Márquez, Leite y Rivas, 2017<sup>19</sup>; Leite, Márquez y Rivas, 2018<sup>20</sup>) la inclusión se construye desde el conjunto de experiencias compartidas por parte de una comunidad colaboradora, entendida ésta en un sentido complejo: profesionales, alumnado, familias, entorno económico y social, tramas culturales, etc.

<sup>17</sup> José Ignacio Rivas, Analía E. Leite y Pablo Cortés, «Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar», *Revista de Educación*, n.º 356 (2011): 161.

<sup>18</sup> Analía E. Leite y José Ignacio Rivas, «De padres y madres a hijas e hijos: los ciclos de la experiencia», *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia*, coord. por José Ignacio Rivas, Fernando Hernández, Juana María Sancho y Claudio Núñez, (Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2012).

<sup>19</sup> Analía E. Leite, José Ignacio Rivas y M<sup>a</sup> Jesús Márquez, (2017) «Familia y Derecho a la Educación: dificultades y posibilidades», *Del derecho a la educación como derechos: reflexiones y propuestas*, (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2017): 145.

<sup>20</sup> Analía E. Leite, María Jesús Márquez, y José Ignacio Rivas, «Aprendizajes emergentes y transformación social. Transformando la Universidad desde las Comunidades de Aprendizaje», *Ecologías de Aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*, ed. por Juan Bautista Martínez y Eduardo Fernández (Madrid: Morata, 2018).

Hablar de lo común, el bien común, los comunes o lo procomún, nos acerca a aquellos bienes que el neoliberalismo ha dejado de lado, como la equidad, la diversidad, la ética, lo colectivo y lo individual, apoyado por comunidades centradas en la confianza y la reivindicación de derechos. Para Subirats y Rendueles (2016<sup>21</sup>) lo procomún pone acción hacia lo *común*. Lo común desde esta perspectiva no es solo lo que afecta al “otro/a” sino la falta de equidad que nos afecta a todos y todas. La concepción sobre qué es lo común, es muy diversa aunque hay cierto acuerdo sobre lo que significa de lucha contra los excesos de la mercantilización sin límites de los territorios, del conocimiento y de las instituciones, para avanzar en la democracia participativa, contra la exclusión y la segregación en cualquiera de sus formas; promoviendo la construcción de comunidades abiertas, diversas e inclusivas; relacionando los bienes comunes, como la educación, el feminismo, la ecología, la economía crítica y el ciberactivismo (Ibidem 2016). En la actualidad cada vez están tomando más espacio proyectos democráticos que surgen en el terreno de la relación, el compromiso en la diversidad, que luchan por cambiar aquello que heredamos, como la vulnerabilidad, por aquello que elaboramos conjuntamente; teniendo en cuenta que la vulnerabilidad sólo puede ser común para superarla. Cabe decir que el bien personal y el bien común están en constante diálogo desde una relación horizontal.

En los últimos tiempos nos venimos preguntando por los bienes pro-comunes materiales e inmateriales, como forma de llegar a acuerdos entre la ciudadanía, basados en la ayuda mutua y en sistemas cooperativos sin las reglas del estado o el mercado. Más bien estarían basados en un movimiento horizontal y diverso de la ciudadanía que implique interacciones interculturales, lo más heterogéneas posibles, con un sentido sociopolítico (Rodríguez, 2014<sup>22</sup>). Con esta preocupación, seguimos preguntándonos por qué se estigmatiza como ignorantes, incultos, fracasados, improductivos, atrasados... y por lo tanto inferiores, a los grupos sociales excluidos y confinados en zonas segregadas. Contra este modo de colonizar el pensamiento social necesitamos replantearnos el mundo desde la acción de cambio, so pena, como diría Freire, de quedarnos sólo en la teoría, inmóvil. Por el contrario, si lo hacemos sin un sentido, una estrategia de compromiso con el “otro/a” y conjunto, caeríamos en puro activismo, a veces efímero, sin unos fines comunes.

Contra la estigmatización que sobrevuela en el imaginario social. Santos (2004<sup>23</sup>), propone una ecología de saberes, de reconocimientos y de interacciones en la diversidad. Como las teorías de redes, debemos construir tejidos sociales en los que, bien por trabajo, formación, cercanía, familias, amistades, etc., compartamos tiempos y espacios; es decir, “habitemos” en diversidad a partir de cierta conciencia de transformación. Los análisis de los movimientos sociales en los últimos años, como plantea Rodríguez (2014<sup>24</sup>), reconocen la importancia y la potencia de las interacciones y las relaciones entre los sujetos “diferentes”. Estas interacciones promueven vínculos y cambios, no tanto de identidades, sino de las posibilidades, de otro modo de eco-relacionarse lo que puede favorecer otras historias personales, otros modos de ver el mundo, a sí mismos y otras formas de movilización interconectada. Estos procesos de relación, vínculo e interacción, también, pueden cambiar identidades, ya que estas, como señala Rodríguez (2014<sup>25</sup>), “son más bien “identificaciones” que son construidas en la práctica” (p. 148).

---

<sup>21</sup> Joan Subirats y César Rendueles, *Los (bienes) comunes ¿oportunidad o espejismo?* (Barcelona: Icaria Editorial, 2016).

<sup>22</sup> Tomás Rodríguez Villasante, *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana* (Madrid: Catarata, 2014).

<sup>23</sup> Boaventura de Sousa Santos, *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004).

<sup>24</sup> Rodríguez, *Redes de vida desbordantes*.

<sup>25</sup> Ibid.



## Creando redes para la comunidad

En los últimos años, autores como Martínez Celorrio (2020<sup>26</sup>); Fernández y Martínez, (2018<sup>27</sup>); Fernández y Anguita (2015<sup>28</sup>) y Márquez, Rivas y Calvo, (2021<sup>29</sup>) han prestado especial atención a las redes de centros y profesores como un nuevo ecosistema de transformación y aprendizaje. En países como Holanda, Portugal, Reino Unido y EE. UU., se han realizado investigaciones sobre las redes socioeducativas que significan la colaboración entre escuelas y agentes educativos y sociales de la comunidad. Esta red supone la antítesis al aislamiento competitivo y segregador que impone el modelo neoliberal y los anteriores modelos cerrados de escuela. Se basa en una perspectiva de ecologías del aprendizaje y una cultura docente colaborativa (Hargreaves y O'Connor, 2020<sup>30</sup>) que abren nuevas formas de trabajo en los centros, desde la co-docencia hasta la eliminación de departamentos para formar equipos de trabajo interdisciplinarios. Se toma el cambio de abajo arriba.

Los cambios de los proyectos educativos rompen los límites de manera radical desarrollando proyectos educativos de Ciudad para potenciar el modelo de aprendizaje conectado en red. En esta misma línea Zafiaurre y Hamilton (2015<sup>31</sup>), nos habla de las escuelas abiertas, es decir, las que tomaron el reemplazo a la organización escolar tradicional y sustituyen a las “escuelas habitación” (P. 13). Para estos autores, la definición en compartimentos estanco de la educación formal y no formal está caduca. La base fundamental de la enseñanza es la recodificación y transmisión de la experiencia. “La experiencia promueve el pensamiento, la reflexión y la cognición” (p.16). Las relaciones múltiples se encaminan hacia diferencias importantes en la organización y la escolarización; Los análisis de escuela pública y escuela común están abiertos al debate de los usos, la infraestructura, los procesos y los recursos para orientarlos hacia un aprendizaje abierto, con una mirada freiriana. Así, “el gran desafío del siglo XXI es el de repensar y reubicar las *infraestructuras* de la escolarización con pretensiones de plantearnos, para el futuro, el desarrollo de seres humanos versátiles, multi-alfabetizados y con capacidad de crear y de cambiar” (ídem, p. 36). La escuela en red y la apertura a la comunidad nos hace pensar en procesos de aprendizajes flexibles, variados y situados en espacios, tiempos y agrupamientos heterogéneos. Combinar el aprendizaje, la enseñanza y el cuidado. Lo presencial y lo virtual. Contando con equipos de docentes y trabajo colaborativo entre ellos y ellas, pensando en formación de grupos amplios y heterogéneos de alumnado que se compartan los procesos, las relaciones y los aprendizajes diversos, cambiantes y complejos.

Consideramos que las relaciones intersubjetivas en la institución escolar, pueden ser el eje central de la dimensión deliberativa de la democracia y por lo tanto, de la construcción de un proyecto sociopolítico liberador propio, conectado con la sociedad. Supone recuperar el diálogo entre las familias, el alumnado y el profesorado, iniciando un proceso común para la construcción de un proyecto educativo útil y superador de las desigualdades, en el que las necesidades individuales dialoguen con las necesidades sociales. Desde la perspectiva dialógica, las posibilidades se centran en recuperar el sentido de comunidad, desde un proceso deliberativo y colaborativo. Cuando las escuelas son comunidades y no organizaciones, empezamos a entender

<sup>26</sup> Xavier, Martínez Celorrio, «Innovando la gramática escolar desde el ecosistema abierto de aprendizajes». En *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella*, ed. por Mariano Fernández Enguita, (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza- ANELE. 2020): 49.

<sup>27</sup> Eduardo Fernández y Juan Bautista Martínez, *Ecología del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples* (Madrid: Morata, 2018).

<sup>28</sup> Eduardo Fernández y Rocío Anguita, «Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y Oportunidades en la sociedad hiperconectada». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado* 19, n.º 2 (2015): 1.

<sup>29</sup> María Jesús Márquez, José Ignacio Rivas y Piedad Calvo, «Comunidades colaborativas. Saberes y experiencias con jóvenes vulnerables en educación no formal». *Revista Complutense de Educación* 32, n.º 2 (2021): 227.

<sup>30</sup> Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor, *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos* (Madrid: Morata, 2020).

<sup>31</sup> Benjamin Zafiaurre y David Hamilton, *Cerrando círculos en educación* (Madrid: Morata, 2015).

el contexto escolar como un espacio común de reflexión sobre los proyectos particulares de los sujetos y el acompañamiento colectivo hacia el éxito compartido. Esto supone pensar en la desigualdad social en los centros y en la heterogeneidad que conforman al colectivo, sin los prejuicios que tienden a mediatizar las relaciones intersubjetivas. Los centros educativos no pueden concebirse escindidos del contexto socio-cultural en el que están inmersos.

“La perspectiva comunitaria surge como una alternativa de escuela que da valor a las personas implicadas y comprometidas con la defensa de valores de igualdad y justicia que tienen que ver a sí mismo con una concepción de lo público que no agota en la estructura estrictamente institucional. El recurso escuela, el recurso y el valor educación estarían en manos de la comunidad dispuesta a defenderlos, dispuesta a generar dinámicas de gobernanza de lo común” (Subirats 2016, p. 80<sup>32</sup>).

### Más allá de lo instituido, la formación del profesorado como parte del proceso de cambio

La propuesta procomún, en la formación del profesorado, nace para la acción socioeducativa en la propia comunidad, incluyendo a la escuela como parte de ella y considerándola el centro para la participación a partir de la cual se vincula lo curricular, lo organizativo y lo social. Desde este punto de vista se plantea como una ecología de saberes donde la escuela, la formación del profesorado y la comunidad componen una misma realidad. Nos movemos, por tanto, en la perspectiva del *conocimiento situado* de Kusch (1978<sup>33</sup>) y la perspectiva socio-constructivista crítica de Kincheloe (2011<sup>34</sup>), Lave y Wenger (1991<sup>35</sup>), entre otros. Esto es, no se puede construir conocimiento relevante que no esté conectado y enraizado en la comunidad y en la experiencia, ya que ésta nos proporciona los marcos sociales, políticos, culturales y económicos que le dan sentido, y permiten transformar las realidades personales y colectivas. Para Tourine (1997<sup>36</sup>), desde una perspectiva comunitaria, los cambios relevantes no tienen lugar desde imposiciones o propuestas normativas, vía reglamentos, programas o diseños preestablecidos, como propone el modelo tecnocrático, antes bien, el cambio viene desde la rearticulación de la instrumentalidad que se vuelve producción y de una comunidad que se vuelve cultura, lo que hace surgir un Sujeto que ya no tiene lugar reservado por encima de la sociedad, pero que puede reapropiarse del conjunto de la sociedad a partir de las conciencias individuales (p. 85).

La individualidad no la vemos como la búsqueda de la diferenciación, ya que nos identificaría con una comunidad cerrada, o bien, en riesgo de caer en las seducciones del mercantilismo en forma de escaparate intercultural relativista. Más bien, lo que se plantea es unir la idea de sujeto al movimiento social, indispensable si queremos contribuir a la comunicación intercultural y a la democracia que en este contexto adquiere una significación política de transformación. Nos situamos en la perspectiva de lo común y procomún para acercarnos con otra mirada a la formación de profesorado en el análisis que presentamos. En nuestra opinión, la perspectiva procomún es la acción en la diversidad por la dignidad común. La acción común nos lleva a un nuevo impulso de la democracia directa en el barrio, en el centro y en la ciudadanía, articulada con las problemáticas cotidianas, con las vidas y los territorios en un sentido local y global. Más allá de la suma de los bienes individuales, el bien común supone una dimensión colectiva moral, que asume el bien de los demás

---

<sup>32</sup> Joan Subirats, «Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época», *La gobernanza escolar democrática*, coord. por Jordi Collet y Antoni Tort, (Madrid: Morata, 2016): 65.

<sup>33</sup> Rodolfo Kusch, *Esbozo de una antropología filosófica americana*, (Buenos Aires: Castañeda, 1978).

<sup>34</sup> Joe L. Kincheloe, *Key Works in Critical Pedagogy* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011).

<sup>35</sup> Jean Lave y Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

<sup>36</sup> Tourine *¿Podremos vivir juntos?*



como propio, que nos lleva a co-implicarnos, en el sentido corporal, relacional y emocional, en el proceso formativo y experiencial como educadores/as y ciudadanía (Garcés, 2013<sup>37</sup>; Yurén 2013<sup>38</sup>).

La formación del profesorado nos la planteamos, en este estudio, con un doble desafío: articular contextos de aprendizaje colaborativo-horizontal de los y las estudiantes de grado, en la observación de experiencias con las que colaboran que contribuyen al común, y al mismo tiempo procurar un proceso para que nos pensemos a nosotros/as mismos/as en el mundo que nos rodea, los vínculos, las relaciones y la interdependencia, en la transformación educativa y social. Estos desafíos nos alejan de pensar en el profesorado como un cúmulo de competencias adquiridas, antes bien, lo pensamos en su relación con los saberes y los contextos de cambio y la emergencia de un sujeto ético (Martínez Bonafé, 2004<sup>39</sup>; Novoa, 2009<sup>40</sup>; Tardif, 2014<sup>41</sup>).

La formación procomún nos lleva a comprometernos con la vulnerabilidad social como una agencia común. En este sentido la escuela se construye como conjunto de relaciones que se establecen entre los distintos agentes y colectivos que la co-instituyen. De la escuela pública tendríamos que ocuparnos toda la ciudadanía, pero el compromiso con las escuelas segregadas es aún mayor y más urgente, por parte de la ciudadanía en general y en particular de las instituciones de educación superior como la universidad. Autores/as como Chomsky, 2005<sup>42</sup>; Nussbaum, 2011<sup>43</sup>; Giroux, 2018<sup>44</sup>, apuntan a las universidades como institución clave para apoyar las transformaciones en las escuelas formando redes democráticas, ecosistemas de co-implicación, participación, aprendizaje e intercambio de saberes en las zonas más excluidas, conectando compromiso social con el sentido ético-político en la formación (Santos, 2019<sup>45</sup>; Díez, 2018<sup>46</sup>).

## Metodología. El contexto de la experiencia

No podemos separar investigación y docencia puesto que pensamos que no son partes inconexas, sino que se nutren la una de la otra y la otra de la una. Nos posicionamos de manera abierta y convencida en la investigación biográfica narrativa y es esta la que se conecta con nuestras aulas. Los relatos que analizamos en este artículo forman parte del Proyecto de Innovación Educativa “Ecologías del aprendizaje, formación y participación comunitaria en educación superior. Articulando saberes académicos y experiencias” (PIE-193, 2019-2021) desarrollado por el grupo de investigación PROCIE en la Universidad de Málaga. La experiencia se lleva a cabo en colaboración con los centros educativos transformados en comunidades de aprendizaje en la provincia de Málaga. Estos centros parten de un proyecto inclusivo orientado a superar el fracaso escolar, centrado en aumentar los aprendizajes, la participación directa en la vida del centro y en el entorno, al mismo tiempo que profundizan en la mejora de la convivencia en las relaciones y los valores sociales comunes (Elboj et al, 2002<sup>47</sup>; Márquez, Ibáñez y Padua, 2014<sup>48</sup>). Las comunidades de aprendizaje plantean abrir las puertas del

<sup>37</sup> Marina Garcés, *Un mundo común* (Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2013).

<sup>38</sup> Teresa Yurén, *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-Política* (México D.F: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013).

<sup>39</sup> Jaume Martínez Bonafé, «Introducción: Escuela pública, democracia y poder», *Ciudadanía, poder y educación*, coord. por Jaume Martínez Bonafé (Barcelona: Graó, 2003).

<sup>40</sup> Antonio Novoa, «Para una formación de profesorado construida dentro de la población», *Revista de Educación*, n° 350 (2009): 203.

<sup>41</sup> Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Madrid: Narcea, 2014).

<sup>42</sup> Noam Chomsky, *Sobre democracia y educación V. I.* (Barcelona: Paidós, 2005).

<sup>43</sup> Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la defensa de la educación liberal* (Barcelona: Paidós, 2011).

<sup>44</sup> Giroux, Henry, *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (Barcelona: Herder, 2018).

<sup>45</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Educación para otro mundo posible* (Buenos Aires: Clacso; Medellín: CEDALC, 2019).

<sup>46</sup> Enrique Javier Díez, *Neoliberalismo educativo* (Barcelona: Octaedro. 2018).

<sup>47</sup> Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y María Rosa Valls, María, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona: Graó, 2002).

centro a una colaboración dialógica con el profesorado en formación, tanto en actuaciones concretas de aula junto al profesorado, como en proyectos de centro o con la comunidad, con un sentido comunitario y democrático. Desde la perspectiva dialógica que las sustentan, se centran en la posibilidad de recuperar el sentido de comunidad desde un proceso deliberativo y colaborativo. Las comunidades de aprendizaje y la iniciativa colaborativa que la acompaña proporciona al proyecto de intercambio de aprendizajes en estudiantes de grado de educación, que analizamos, un marco general pensado para todos y todas en el que se les incluye como parte del camino que se está recorriendo profesional y en común hacia la inclusión, al mismo tiempo que constituyen un pieza importante en actuaciones de aula concretas que tienen un sentido comunitario, de lucha contra la segregación educativa estructural de minorías étnicas, como la población gitana, en sus trayectorias de vida y en la historia colectiva del barrio (Márquez y Padua, 2016<sup>49</sup>).

En el proyecto participan estudiantes de la titulación de los grados en educación primaria, educación social y pedagogía, que voluntariamente deciden participar en un proceso de aprendizaje en las asignaturas vinculadas al proyecto de innovación mencionado. El voluntariado se desarrolla en colaboración con los centros educativos, manteniendo seminarios dialógicos y participando en espacios y tiempos de reflexión narrativa, personales y colectivas en la asignatura. Los textos narrativos que se van produciendo tienen varios tiempos y espacios. Un primer texto espontáneo y personal, breve, que se comparte con los compañeros y compañeras colaboradores/as en un foro, un segundo texto narrativo en formato de diario personal, en el que se va complejizando con observaciones, reflexión sobre la experiencia personal, aportaciones teóricas etc. Y, por último, se crea un metarrelato colectivo en el que dialógicamente los estudiantes colaboradores, en un mismo centro educativo, construyen un texto narrativo polifónico centrado en el meta-análisis de la experiencia o sistematización del hacer, el pensar y el sentir de la experiencia vivida (Guisho, 2010<sup>50</sup>).

## Mediaciones dialógicas para construir comunidad en la formación de profesorado

A partir del trabajo colaborativo de los estudiantes de los grados de educación con los centros educativos relatamos tres tipos de mediaciones que se dan en la acción colaborativa para conseguir desarrollar un proyecto de escuela dialógico y transformador (Rivas, Márquez y Leite, 2021<sup>51</sup>)

### Mediaciones docentes-comunidad

Un elemento que aparece en la experiencia-colaborativa que cambia la perspectiva profesional de los y las docentes es su implicación en dinámicas sociales, culturales, políticas, más allá de su mera actividad docente en el centro educativo, así como la ruptura de prejuicios y estereotipos hacia comunidades desfavorecidas. Esto se puede interpretar en relación con la importancia del *compromiso* docente, en cualquier ámbito de la vida pública y en relación con la comunidad, sobre todo en contextos de exclusión social, de cara a su desarrollo profesional.

“Ir *al centro* ha sido un punto de inflexión tanto en mi formación como en mi vida, conocer otras realidades que una sólo conoce por los medios de comunicación. Me ha dado la

<sup>48</sup> M<sup>a</sup> Jesús Márquez, Luis Ibáñez y Daniela Padua, «Compromiso socioeducativo y metodologías inclusivas», *Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica*, ed. por Alberto Moreno y Marcelo Arancibia (Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Austral de Chile, 2014): 56.

<sup>49</sup> M<sup>a</sup> Jesús Márquez y Daniela Padua, «Comunidad gitana y educación pública: La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Monográfico “Escuela Pública: Su importancia y su sentido”, n.º 85 (2016): 91.

<sup>50</sup> Alfredo Guisho (2010). «La fugaz verdad de la experiencia», *Polis Revista de la Universidad Bolivariana* 9, n.º 25, (2010): 137

<sup>51</sup> Rivas, Márquez y Leite, *Una mirada política*.

posibilidad de reflexionar como tenemos miedo sin conocer y pienso que los medios de comunicación tienen mucha responsabilidad. Para mi ver, cómo trabajan esos maestros me ha motivado sinceramente en mi escuela solo había un niño gitano y mi tutora siempre decía que los gitanos no llegan a nada. Ahora sé que los niños gitanos como los payos pueden ser de muchas formas diferentes y que sus maestros tienen mucho que ver”.

Como venimos diciendo, la educación solo se puede entender desde la complejidad de las relaciones sociales y su implicación con la vida pública en todos sus sentidos. El aprendizaje se sitúa en la cultura y no en el individuo, lo que nos remite a una estructura previa que se emplaza en el plano institucional y comunitario (Rivas, Cortés y Márquez, 2018<sup>52</sup>; Cortés et al., 2020<sup>53</sup>). Esta posición nos remite a una perspectiva humanizadora, desde el punto de vista antropológico y pedagógico. Esto es, la educación es parte del proceso de constitución de la humanidad, y la escuela no es más que la institucionalización de esta necesidad a partir de una particular configuración de la estructura social. Se ofrece de este modo una mirada crítica de la realidad que desvela los estereotipos y creencias presentes en las estructuras dominantes en los contextos en que interviene la comunidad (Chesney, 2008<sup>54</sup>).

“El primer día... He aparcado el coche a las afueras del barrio por las diferentes advertencias que me han llegado debido a la delincuencia que existe. Cada día iba conociendo mejor como eran sus familias, sus costumbres, lo que hacen al llegar a casa, los principales rasgos de su cultura (...), las asignaturas que mejor llevan, los hobbies y gustos que los caracterizan y a la vez, iba analizando la situación”.

Para Santos (2004<sup>55</sup>) el conocimiento contextual es transdisciplinar y se produce extramuros, lo que obliga a un diálogo con otro tipo de conocimientos presentes en estos contextos. De este modo se incorporan los producidos por los movimientos sociales, organizaciones vecinales, colectivos diversos, etc. En definitiva, los procesos pedagógicos de la escuela incorporan la cultura compleja que está participando en la construcción de la comunidad a la que pertenece el alumnado. El docente asume de este modo un rol mediador entre culturas y conocimientos diversos, transformando el currículum en la participación activa en el territorio y en los contextos. Su actuación se mueve tanto fuera como dentro del aula, desdibujando las fronteras y los muros que caracterizan los centros educativos en el proyecto escolar actual. Entendemos que la acción docente tiene un sentido educador de la forma que plantea Freire (1997<sup>56</sup>) que plantea que es imposible hacer una educación democrática que no sea pública y popular a favor de la autonomía de los centros y la autonomía significa reivindicar la voz de su comunidad y no hacer solo visible el poder autoritario y jerarquizado que consulta lo que ya está decidido de modo vertical.

“Es evidente el compromiso con la diversidad cultural que este centro tiene, ya que en cada aula existen diversas nacionalidades donde conviven e interaccionan de una manera muy favorable y de las que se aprovechan para crear contenido significativo donde las niñas y niños aprendan nuevas culturas, diferentes costumbres, conocimiento de nuevas lenguas y la

---

<sup>52</sup> José Ignacio Rivas, Pablo Cortés y M<sup>a</sup> Jesús Márquez, «Experiencia y contexto. Formar para transformar», *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, coord. por Carlos Monge y Patricia Gómez (Madrid: Síntesis, 2018): 109.

<sup>53</sup> Pablo Cortés, José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez y Blas González, «Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía», *Revista Izquierdas*, n<sup>o</sup> 49 (2020): 2351.

<sup>54</sup> Laurence Chesney, «La concientización de Paulo Freire», *Rbec* 11 (2008): 51.

<sup>55</sup> Santos, *La Universidad en el Siglo XXI*.

<sup>56</sup> *Ibíd.*

posibilidad de trabajarlas dentro del aula despertando el interés de los alumnos/as. Con ello, además, fomentan la tolerancia y la aceptación de las diferencias”.

En el ámbito de los entornos vulnerables multiculturales esta es una necesidad si cabe más perentoria, ya que el abismo entre escuela y comunidad es amplio y excluyente. Investigaciones con comunidades multiculturales (Espinosa Torres 2015<sup>57</sup>, Márquez García, 2012<sup>58</sup>, Araca-Quispe, 2016<sup>59</sup>) ponen de manifiesto la necesidad de esta participación, rompiendo con el rol docente técnico, burócrata, neutro y alejado de la vida de los sujetos con los que interactúa. Por el contrario, se destaca la necesidad de docentes mediadores, sensibles y activistas conectados con la complejidad cultural y social de la comunidad.

Del mismo modo, los estudiantes voluntarios y voluntarias forman parte del entramado mediador comunitario. Se constituyen en agentes de cambio a partir de la interacción con el alumnado, las familias y el entorno. En muchos casos van aumentando las expectativas del alumnado, van siendo referentes en las relaciones y conversaciones que se van dando en el día a día:

“... una alumna se te acercaba y nos hacía una pregunta que incluso nos hacía replantearnos y dudar sobre lo que le interesaba. A Amanda, por ejemplo, un día un alumno le preguntó porque se iba algunos días a media mañana y que por favor le explicase “¿cómo va eso de la Universidad? ¿qué tengo que hacer para ir?” ya que el alumno quería ser como su señora Amanda, lo asombroso de dicha situación fue que dicho alumno no mostraba aparentemente tanto interés en el resto de clases”.

Entendemos que la actividad educativa escolar y el trabajo del docente se constituyen en los procesos mediadores para la construcción de comunidad como un puente social, cultural, político y educativo, desde el reconocimiento de la diferencia y la complejidad. Esto implica que la educación va ligada a la lucha de la comunidad por su emancipación en una toma de conciencia de las condiciones de vida que se están dando.

### Mediaciones familiares-escuela

“Solo pude participar en dos sesiones, pero me gustaría destacar la actividad de alfabetización con las madres del Popayán. La escuela debe de ser un lugar que permite y posibilita la transformación tanto para el alumnado como para las familias”.

“Al principio, todas las puertas estaban cerradas, y la premisa de los docentes era la de mantenerlas así y la de no perder las llaves. Parecía cualquier cosa menos un colegio público, pero con el tiempo el centro fue abriendo puertas, y la luz entró con fuerza, abriéndose hacia el exterior e invitando a la colaboración de las familias”.

Las familias son el agente de la comunidad más vinculado con la escuela, si bien, como hemos visto en el punto anterior, no puede ser considerado único ni exclusivo. Igualmente, tampoco podemos pensar que su

---

<sup>57</sup> Iván de Jesús Espinosa, «La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural» (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Málaga, 2015).

<sup>58</sup> María Jesús Márquez, *Mediadoras interculturales en centros educativos. Una perspectiva narrativa* (Almería: Editorial UAL, 2012).

<sup>59</sup> Lenny María Araca Quispe, *La creación de la escuela y experiencia escolar en una comunidad indígena: estudio desde la narrativa de indígenas Aymaras del altiplano peruano* (Trabajo fin de Máster, Universidad de Oporto, 2016).

participación en la vida escolar se circunscribe exclusivamente a su rol de padres y madres. Este escenario, común en las dinámicas escolares actuales, individualizan la actuación de las familias y desmoviliza su actuación en la configuración de la escuela. De hecho, le coloca en un lugar de dominación y sumisión ante un escenario que organizativa e institucionalmente le es ajeno y extraño.

Como pone de manifiesto Bonell (2015<sup>60</sup>), la participación de las familias mejora las relaciones y la democracia del centro, cuando esta es educativa y evaluativa. Esto es, cuando las familias comparten el aprendizaje dentro y fuera del aula en actividades diversas y compartidas. En este sentido la propuesta de "comunidades de aprendizaje", se basa en incluir a los familiares en la vida del centro, tanto en el ámbito organizativo como educativo y evaluativo: participación en grupos interactivos, tertulias dialógicas, gestión de la biblioteca, comisiones mixtas de organización junto a profesorado y alumnado en espacios de decisión y acción, etc. (Elboj, et al., 2002<sup>61</sup>).

Una estudiante relata en su diario la apertura del centro a la familia:

“Cada mañana observábamos cómo los padres y madres podían entrar y salir del centro cuando quisieran. Algunos venían a colaborar, ya sea para traer algún material que la directora le hubiese pedido o para quedarse un rato en el aula de sus pequeños/as ayudando en lo que hiciera falta y aportar su granito de arena en la educación de todos los niños y niñas. Así, hemos aprendido la importancia de que los padres y madres estén presentes en la educación de sus hijos ya que tiene que ser una acción conjunta de ambos (padres/madres y docentes), además he notado que hay un equilibrio en la implicación de sus hijos y no solo son las madres las que vienen a colaborar, sino que, hay muchos padres que también quieren participar con el centro escolar”.

La construcción de comunidad en las experiencias de los centros que relatamos en la experiencia de voluntariado se basa en la apertura del centro educativo y el aula a los familiares compartiendo la centralidad en el aprendizaje. El aprendizaje y la formación es un eje central de la participación de las familias; formación y participación van unidas. Participar en la vida del centro y la mejora de la vida de los familiares a partir de procesos de formación en el centro, mejora las relaciones haciendo que el aprendizaje se expande dentro y fuera del centro. Como relata una voluntaria la participación y formación de familiares media también en el aprendizaje de los niños y niñas:

“la comunidad y las familias son parte ineludible para dar sentido al hecho educativo, añadiendo al currículum la experiencia y la reflexión. La participación familiar tiene mucho que aportar a la escuela. Son personas significativas para el alumnado, lo que construye una identidad académica positiva, o lo que es lo mismo, son los modelos a seguir más cercanos e importantes del estudiantado. Lo que hace que el aprendizaje sea mucho más significativo”.

“Lo más importante es que se sienten motivados con el aprendizaje sabiendo que sus padres, abuelos, tíos, hermanos, vecinos o amigos, los apoyan y se establece una buena conexión entre todos. Algo que he observado es que cuando las familias están presentes en alguna actividad que se realiza en el centro, la mayoría de alumnos aumenta su participación cuando ven que hay alguien de su entorno que está disfrutando viéndolos”.

---

<sup>60</sup> Lara Bonell, «Siete claves sobre la participación familiar en la escuela», *El desafío de educar en un mundo incierto*, coord. por Víctor M. Rodríguez y Ana del Pozo, (Madrid, FUHEM, 2015).

<sup>61</sup> Elboj et al., *Comunidades de Aprendizaje*.



La participación familiar supone una mediación esencial en el aprendizaje de la diversidad, de la autonomía, del reconocimiento y de la conformación de las subjetividades. De hecho, son las que ponen en evidencia las diferentes formas de ser, actuar, relacionarse, dialogar, conocer, saber y sentir. Si bien la escuela se empeña en homogeneizar el alumnado, en un sistema único y uniforme, entendiendo a las familias como un obstáculo, es justamente su participación la que garantiza una educación emancipadora y crítica (Leite, Rivas y Márquez, 2017<sup>62</sup>). La participación de las familias media en el aprendizaje del alumnado, pero también en la convivencia y cultura del centro y el entorno social. Las relaciones colaborativas entre familiares generan un proceso de construcción comunitaria transformador:

“En el centro, todas las familias encuentran un refugio ante cualquier problema que les pueda surgir, encuentran formación, incluso algunas madres y padres que tienen formación superior se ofrecen como voluntarios para ayudar a los que necesitan una formación básica. Otro de los elementos clave de las familias es el poder participar en diversas actividades que el centro proponga o proponer ellos y ellas mismas algún taller para explicar en qué consiste su trabajo, como por ejemplo una madre que el año pasado impartió un taller de costura en los ambientes que suscitó un verdadero interés en el alumnado”.

Estas experiencias apuntan hacia un proyecto común y deliberado entre el profesorado, el alumnado, las familias, agentes sociales y contexto. Desde esta perspectiva de mediación esto supone constituir una alternativa organizativa en la que la comunicación y cohesión interna entre docentes, familias y otros educadores formales y no formales, puedan construir un proyecto reivindicativo de una participación colectiva (Rivas y Leite, 2017<sup>63</sup>).

La participación de las familias, desde esta perspectiva constituye un eje clave de mediación educativa en la construcción de una comunidad más democrática y emancipadora. No obstante, la participación de las familias no solo se circunscribe a la vida del centro, sino que median con el entorno y el territorio, en tanto que forman parte del mismo. Es desde la pertenencia, el reconocimiento y la identidad en estos entornos que afrontan su vínculo escolar. Si se pierde este vínculo se deja al alumnado desprovisto de uno de sus pilares emocionales para su participación en lo escolar y sin referentes desde los que afrontar su aprendizaje (Rivas, Márquez y Leite, 2021<sup>64</sup>).

### **Mediaciones alumnado-escuela-comunidad**

Cerrando los círculos concéntricos en los que nos estamos moviendo, en el centro de los mismos situamos al alumnado, en tanto que constituyen el sentido de la propia existencia de lo escolar. Por tanto, lo que podamos apuntar aquí viene rodado de lo presentado en las mediaciones anteriores. En cualquier caso, nos interesa resaltar esta dimensión en un intento de reivindicar el papel activo y participativo también del alumnado como colectivo. Esto es, poco se puede conseguir si los niños y las niñas, los y las jóvenes, no se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje. La construcción de una comunidad emancipadora y democrática implica un cambio también en la actividad del aula y las relaciones que van cambiando el modo de mirar al alumnado y su comunidad:

“Ese cole es un contexto diferente yo iba con la perspectiva de ayudar mucho a niños y niñas algún maestro enseñarle lo que estábamos aprendiendo en la facultad el tercer día se me cayeron todas las expectativas las situaciones que pasaban me hacían reflexionar ¿si iba a

---

<sup>62</sup> Leite, Rivas y Márquez, *Familia y Derecho a la Educación*.

<sup>63</sup> José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez y Analía E. Leite. «Una mirada política en la relación escuela y comunidad», 35.

<sup>64</sup> Rivas, Márquez y Leite, *Una mirada política*.

ayudar a enseñar o aprender ... Yo aprendí estrategias que no aprendí en la facultad también aprendí que es la empatía que el alumnado tenía conmigo en vez de yo con ellos y con los maestros igual. Aprendes viviéndolo”.

El alumnado en las comunidades de aprendizaje tiene un papel activo, participativo en todos los ámbitos organizativos, en el aprendizaje y la convivencia. Tanto es así que es uno de los aspectos que sorprenden al voluntariado al compartir experiencias dialógicas y assemblearias en los centros en los que colaboran:

“En segundo lugar, hicimos una asamblea de delegados, con el objetivo de conocer los principales conflictos que se dan en el centro. Los encargados de hablar y hacer reflexionar a los alumnos y alumnas fuimos los voluntarios de la universidad. Tenemos que decir, que nos sorprendió gratamente la participación del alumnado, puesto que las expectativas de muchos de nosotros eran nulas y pensábamos que apenas iban a comunicarnos sus problemas. Por otro lado, nos llamó la atención como los conflictos no se limitaban al momento del recreo, el cual es uno de los más difíciles, sino que se mostraban preocupados por el desarrollo de la clase y por todo...”

La apertura de la escuela al exterior en esta ruptura de los muros reales o simbólicos, que estamos defendiendo. La capacidad de construir otro relato de escuela que genere condiciones de transformación de la realidad y de inclusión, implica generar un marco de experiencias suficientemente amplio, abierto, complejo y diverso. En tanto el marco de la experiencia de aprendizaje esté constreñido a un espacio reducido y restringido, con una orientación homogénea y excluyente, los aprendizajes no van a traspasar los límites de lo exclusivamente curricular y competitivo. En otro sentido relata una voluntaria:

“Desde mi punto de vista, considero que tras haber estado en el voluntariado he podido ver la gran diversidad a la que se enfrentaba el colegio, y como podemos sacar partido de estas diferencias, ya que todos los alumnos pueden aprender de los otros”.

El compromiso que representa esta forma de aprendizaje vincula centro y comunidad a través de la mediación del alumnado, mejorando situaciones relevantes de la vida de la comunidad y el territorio. Por tanto, además del valor de aprendizaje de un contenido académico, el alumnado se ve inmerso en un sistema de relaciones, afectos, sentimientos, valores, etc. que abre de forma significativa sus referencias y sus opciones, conformando otro modelo de ciudadanía. La acción comprometida, la producción útil para toda la comunidad y la participación en debates con la comunidad como parte de la ciudadanía activa tienen un potencial mediador entre el aprendizaje y la dimensión socio emocional comunitaria.

“... desde la entrada podemos observar lo diverso que es el centro, la entrada está decorada por el alumnado en el que hay muchos colores presentes, las puertas están abiertas y todo el barrio forma parte de dicha comunidad ¡no puede haber nada más inclusivo! Los niños y las niñas entran sonriendo al colegio”.

## Concluyendo

El trabajo desarrollado por este grupo de estudiantes, en estos entornos, puede entenderse como una propuesta de cambio y transformación que conecta el mundo de la escuela con la comunidad, mediado por su intervención en ambas. Si bien supone una experiencia singular de aprendizaje y de socialización profesional,

fundamentalmente representa un relato de escuela diferente a partir de los vínculos que se generan con la comunidad en la que se ubica.

En este trabajo hemos podido visualizar la forma como estas escuelas establecen sus relaciones con la comunidad desde la peculiar mirada de la formación docente. Esto supone aproximarse al escenario desde la perplejidad, el escrutinio atento, los prejuicios establecidos y las expectativas de una educación diferente. De este modo, asistimos a un tipo de alumbramiento educativo, que se abre hacia nuevas esperanzas de cambio y de transformación en pos de una sociedad más democrática, desde la participación y el respeto. Comunidad supone, como hemos visto, la construcción de una realidad basada en la diferencia, pero como una forma de construir un futuro compartido, y no aislado en parcelas independientes de vida social, que solo contribuyen a la reproducción, la domesticación y la exclusión.

Pensar la escuela como movimiento social, en el sentido que se plantea desde la pedagogía crítica (Giroux, 2018<sup>65</sup>) tiene que ver con un proyecto político para la misma. Comunidad y escuela, tal como hemos ido presentando, deben pensarse como parte de una misma realidad, de tal forma que una su destino a la acción de los colectivos presentes en su entorno, de los cuales las familias forman parte. De este modo la realidad social entra a formar parte de los procesos educativos. No se trata solo de un referente con el que generar disputas acerca de la responsabilidad, sino que comparten proyecto; más aún, deberían formar una unidad indivisible. Este relato de escuela debería estar presente en los procesos de formación docente de cara a generar un relato de escuela “otro”, como parte de los procesos de transformación social.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes impresas

- Bauman, Zygmunt. *Comunidad: En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI, 2006.
- Bonell, Lara. «Siete claves sobre la participación familiar en la escuela». En *El desafío de educar en un mundo incierto*. Coordinado por Víctor M. Rodríguez y Ana del Pozo. Madrid: FUEM, 2015.
- Catarsi, Enzo. *Pedagogía de la familia*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- Chomsky, Noam. *Sobre democracia y educación* V. I. Barcelona: Paidós, 2005.
- Dabas, Elina. «Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela». En *Viviendo Redes, Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social*. Editado por Elina Dabas, 94-101. Buenos Aires: CICCUS, 2007.
- Díez, Enrique Javier. *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro, 2018.
- Elboj, Carmen, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y María Rosa Valls. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- Fernández, Eduardo y Juan B. Martínez, *Ecología del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata, 2018.
- Freire, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morat, 2006.
- Garcés, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2013.
- Giroux, Henry. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.
- Giroux, Henry. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder, 2018.
- Hargreaves, Andy y Michael T. O'Connor. *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata, 2020.
- Includ-Ed Consortium. *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.
- Kincheloe, Joe L. *Key Works in Critical Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

<sup>65</sup> Giroux, *La guerra del neoliberalismo*.

- Kush, Rodolfo. En *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda, 1978.
- Lave, Jean y Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leite, Analía E. y José Ignacio Rivas. «De padres y madres a hijos e hijas: los ciclos de la experiencia». En *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Coordinado por José I. Rivas, Fernando Hernández, Juana M. Sancho y Claudio Núñez. Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2012. [Http://hdl.handle.net/2445/32345](http://hdl.handle.net/2445/32345)
- Leite, Analía E., María Jesús Márquez y José Ignacio Rivas. «Aprendizajes emergentes y transformación social. Transformando la Universidad desde las Comunidades de Aprendizaje». En *Ecologías de Aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Editado por Juan Bautista Martínez y Eduardo Fernández. Madrid: Morata, 2018.
- Leite, Analía E., José Ignacio Rivas, y M<sup>a</sup> Jesús Márquez. «Familia y Derecho a la Educación: dificultades y posibilidades». En *Del derecho a la educación como derechos: reflexiones y propuestas*. 145 – 149. España: Grupo Editorial Universitario (GEU), 2017.
- López de Maturana, Silvia (compiladora). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena, Ch.: Universidad de La Serena, 2017.
- Márquez, M<sup>a</sup> Jesús, Luis Ibáñez, y Daniela Padua. «Compromiso socioeducativo y metodologías inclusivas». En *Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica*. Editado por Alberto Moreno y Marcelo Arancibia. 56-74. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Austral de Chile, 2014.
- Márquez, María Jesús. *Mediadoras interculturales en centros educativos. Una perspectiva narrativa*. Almería: Editorial UAL, 2012.
- Martínez Bonafé, Jaume. «Introducción: Escuela pública, democracia y poder», en *Ciudadanía, poder y educación*, coord. por Jaume Martínez Bonafé. Barcelona: Graó, 2003.
- Martínez Celorrio, Xavier. «Innovando la gramática escolar desde el ecosistema abierto de aprendizaje». En *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella*. Editado por Mariano Fernández Enguita, 49-61. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza-ANELE, 2020.
- Nussbaum, Martha C. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la defensa de la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2011.
- Paraskeva, João M. «¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla». En *Reconocimiento y bien común en educación*. Coordinado por Rosa Recio, 191-230. Madrid: Morata, 2018.
- Rivas, José Ignacio, Pablo Cortes y María Jesús Márquez. «Experiencia y contexto. Formar para transformar», en *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Coordinado por Carlos Monge y Patricia Gómez, 109-124. Madrid: Síntesis, 2018.
- Rivas, José Ignacio y Analía E. Leite. «Dirección, institución educativa y democracia». En: *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Editado por Estela Miranda y Nora Lamfri, 113-126. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.
- Rodríguez Villasante, Tomás. *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Madrid: Catarata, 2014.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo XXI, 2017.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires. Clacso; Medellín: CEDALC. 2019.
- Santos, Boaventura de Sousa. *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

- Stainback, Susan y William Stainback. *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea, 1999.
- Subirat, Joan y César Rendueles. *Los (bienes) comunes ¿oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria Editorial, 2016.
- Subirats, Joan. «Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época», en *La gobernanza escolar democrática*. Coordinado por Jordi Collet y Antoni Tort, 65-83. Madrid: Morata, 2016.
- Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2014.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- UNESCO. *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. 2015.
- Wrigley, Terry. *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata, 2007.
- Yurén, Teresa. *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-Política*. México D.F: Juan Pablos Editor. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013.
- Zufiaurre, Benjamin y David Hamilton. *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata. 2015.

### Fuentes electrónicas

- Bereiter, Carl. «Toward a Solution of the Learning Paradox». *Review of Educational Research* 55 (1985): 201-226.
- Chesney, Laurence. «La concientización de Paulo Freire». *Rbec* 11 (2008): 51-72.
- Cortés, Pablo, José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez y Blas González. «Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía». *Revista Izquierdas*, n.º 49 (2020): 2351-2377.
- Fernández, Eduardo y Rocío Anguita. «Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y Oportunidades en la sociedad hiperconectada». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado* 19, n.º 2 (2015), 1-19.
- Forcadell, Lucía e Isabel Magalló. «La escuela pública como espacio de construcción de nuevos movimientos sociales». *Otras Modernidades, Revista de estudios literarios y culturales*. Università degli Studi di Milano. (2016).
- Guisho, Alfredo. (2010). «La fugaz verdad de la experiencia». *Polis Revista de la Universidad Bolivariana* 9, n.º 25 (2010): 137-163. <http://journals.openedition.org/polis/372>
- Márquez, Mª Jesús, Analía E. Leite, y José Ignacio Rivas. «Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje en entornos interculturales». *Revista Devenir Revista de Estudios Culturales y Regionales* Número Monográfico: Mediación, Minorías y Culturales Decoloniales 32 (2017): 151-173.
- Márquez, Mª Jesús y Daniela Padua. «Comunidad gitana y educación pública: La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Monográfico “Escuela Pública: Su importancia y su sentido”, n.º 85 (2016): 91-103.
- Márquez, Mª Jesús, William Kirsch y Analía E. Leite. «Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service learning experience at Andalusian public schools». *Teaching and Teacher Education* 96 (2020): 103187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103187>
- Márquez, Mª Jesús, José Ignacio Rivas y Piedad Calvo. «Comunidades colaborativas. Saberes y experiencias con jóvenes vulnerables en educación no formal». *Revista Complutense de Educación* 32, n.º 2 (2021): 227-236.
- Novoa, Antonio. «Para una formación de profesorado construida dentro de la población». *Revista de Educación*, n.º 350 (2009): 203-218.
- Parrilla, Ángeles, María Amalia Muñoz-Cadavid y Silvia Sierra. «Proyectos educativos convocación comunitaria». *Revista de Investigación en Educación* 3, n.º 11 (2013): 15-31.



- Rivas, José Ignacio, Analía E. Leite y Pablo Cortés. «Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar». *Revista de Educación* 356 (2011): 161-183.
- Rivas, José Ignacio, María Jesús Márquez, Analía E. Leite, y Pablo Cortés. «Narrativa y educación con perspectiva decolonial». *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1, n.º 3 (2020b): 46-62.
- Rivas, José Ignacio. «La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo». *SOCIOTAM*, XXVII 1 (2017): 211-222.
- Rivas, José Ignacio, María Jesús Márquez, y Analía E. Leite. «Una mirada política en la relación escuela y comunidad». En *Temas de educación* 24, n.º1 (2021): 35-52.

### Otros

- Araca Quispe, María Lenny. «La creación de la escuela y experiencia escolar en una comunidad indígena: estudio desde la narrativa de indígenas Aymaras del altiplano peruano». Trabajo fin de Máster. Universidad de Oporto, 2016.
- Espinosa, Iván de Jesús. «La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural». Tesis Doctoral Inédita. Universidad Autónoma de Chiapas. Universidad de Málaga, 2015.
- Informe United Nations Human Rights, 2020.
- Márquez, M<sup>a</sup> Jesús, Cortés, Pablo y Rivas Flores, José Ignacio «La escuela como movimiento social. alternativas a la exclusión educativa desde la mediación comunitaria». En *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*. 2017