



COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Learning community and educational transformation: educational experiences of democratic participation

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA ¹, EULOGIO GARCÍA VALLINAS ²

¹ Universidad de Cádiz, España

² Universidad de Cádiz, España

KEYWORDS

*Participation
Hegemony
Learning community
Democratic education
Inclusive education*

ABSTRACT

Learning Communities are recognized for their strategies of inclusion and democratic participation. The objective of this text is to know the strategies of democratic participation that are carried out in a school constituted as a Learning Community. The results show the experiences of educational success, coexistence and involvement of the educational community that arise as a result of the transformation of the school towards a more inclusive and participatory project. In short, democratic participation represents an educational and claiming strategy that aims to end the inequalities that converge in educational spaces.

PALABRAS CLAVE

*Participación
Hegemonía
Comunidad de Aprendizaje
Educación democrática
Educación inclusiva*

RESUMEN

Las Comunidades de Aprendizaje son reconocidas por sus estrategias de inclusión y participación democrática. El objetivo de este texto es conocer las estrategias de participación democrática que se llevan a cabo en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje. Los resultados muestran las experiencias de éxito educativo, convivencia e implicación de la comunidad educativa que surgen como consecuencia de la transformación de la escuela hacia un proyecto más inclusivo y participativo. En definitiva, la participación democrática representa una estrategia educativa y reivindicativa que pretende acabar con las desigualdades que convergen en los espacios educativos.

Recibido: 20/ 04 / 2022

Aceptado: 25/ 06 / 2022

1. Introducción

La democratización de los espacios educativos acostumbra a plantearse como una propuesta o acción transformadora de las estructuras y marcos de representación de los diferentes actores de la comunidad escolar, ampliando sus oportunidades de participación individual y colectiva, tanto en la toma de decisiones como en la construcción/producción/recreación del conocimiento, la experiencia y la cultura en el entorno escolar. Responde también a la necesidad de consolidar la democracia en nuestras sociedades, ofreciendo la posibilidad de conocerla y practicarla en los procesos de socialización, como procedimiento alternativo a la violencia para regular las interacciones y conflictos sociales, contribuyendo al afianzamiento de una sociedad más cooperante y pacífica, al tiempo que democrática. En sí mismo contiene la promesa de viabilidad para otras aspiraciones como la profundización y ejercicio de los derechos; inclusión, igualdad, equidad, justicia... en contextos sociales atravesados a menudo por desigualdades, inequidades e injusticias que los hacen excluyentes.

En esta aportación compartiremos los hallazgos sobre las experiencias de participación democrática en una escuela de Educación Infantil y Primaria constituida como Comunidad de Aprendizaje (CdA) en Andalucía, parte de un estudio más amplio sobre inclusión educativa. Aquí nos preguntaremos sobre el sentido atribuido a la participación por los diferentes actores de la comunidad educativa, en el contexto de un modelo de escuela considerado por la literatura científica como de buenas prácticas, con el propósito de contribuir al debate sobre las posibilidades inclusivas y transformadoras de la participación en el desarrollo del currículo y el devenir escolar. Planteamos la investigación como estudio de caso, dentro de la perspectiva interpretativa, con enfoque fenomenológico-etnográfico, nos apoyaremos en la metodología cualitativa de recolección/producción y análisis de datos, utilizando procedimientos como la observación participante, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Los resultados ponen de manifiesto los beneficios de las experiencias participativas, que se vinculan con el éxito en los aprendizajes, la mejora de la convivencia escolar y la deconstrucción de jerarquías sociales que comprometen la igualdad, la equidad y la justicia social.

No obstante, la percepción general de la ciudadanía suele reflejar que la mayoría de las escuelas sólo han adaptado a su estructura de organización y funcionamiento el patrón de la democracia formal, avalando de este modo las políticas escolares de siempre, con escaso impacto en la mejora de la calidad de la participación o en la ampliación de las oportunidades educativas de las personas y colectivos menos representados (Martínez, 2010; Arzola, Loya y González, 2016). En línea con la posición subordinada de la educación que ponen de manifiesto autores como Apple (2013) o Torres (2019 y 2022) respecto a los intereses neoconservadores, neoliberales y capitalistas de los grupos que controlan el poder económico, político y cultural. Análisis que conectan las consecuencias de los discursos políticos y el modo en que estos se proyectan en las leyes, contenidos, metodologías y prácticas educativas; ofreciéndonos una representación más profunda de la educación al revelar su incidencia política, alertando sobre el modo en que el poder hegemónico permea la cultura institucional, condicionando la estructura, la organización y las formas de relación para reproducir privilegios. De aquí que el foco crítico en las innovaciones dirigidas a ampliar y profundizar la cultura democrática se ponga en el sentido dialógico de las micropolíticas, los proyectos y las prácticas educativas de las escuelas. Las actuaciones preferentes y coordinadas en estos ámbitos, orientadas a la inclusión educativa, identifican los casos de buenas prácticas de educación democrática en los centros educativos (Susinos y Rodríguez, 2011).

Entre ellos, son un referente las escuelas que se transforman en Comunidad de Aprendizaje (CdA) para ofrecer una respuesta educativa democrática que sea inclusiva, comprometiendo en las decisiones y experiencias escolares a la comunidad interna y externa a la escuela, con frecuencia en poblaciones y entornos socialmente degradados, vulnerables y/o en riesgo de exclusión (Agencia Andaluza de Evaluación - AGAE, 2014 y 2015). Aunque representan un modelo educativo de éxito contrastado en la superación del fracaso escolar, avalado por numerosas investigaciones y por sus propios resultados de escolarización, son aún pocas las escuelas que lo adoptan por el vértigo que produce en el profesorado los exigentes criterios de participación y el protagonismo que en ellas adquiere el alumnado, las familias y otros colectivos del entorno escolar como voluntariado, asociaciones e instituciones locales (Vallespir y Morey, 2019). No obstante, es una red que ha ido creciendo en los últimos años en España, como respuesta de algunas escuelas públicas a las necesidades educativas detectadas de esa población más vulnerable en el contexto de la crisis económica de 2008. En Andalucía estos centros consiguen el apoyo institucional de la Junta en 2012, con la creación de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje (Junta de Andalucía, 2012) a la que se van incorporando nuevos centros cada curso académico, con proyectos que se renuevan cada cuatro años. En 2019 constituían la red 73 centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Central Sindical Independiente de Funcionarios - CSIF, 2019).

Los estudios sobre Comunidades de Aprendizaje y participación democrática son numerosos y variados. Aportan descripciones y análisis de experiencias socio-pedagógicas diversas, relacionadas con la inclusión educativa; aunque estos estudios no siempre profundizan en las causas socioculturales, económicas y políticas de las desigualdades socioeducativas que se manifiestan en las escuelas, producto de una sociedad jerarquizada, desigual e injusta; por lo que consideramos relevante también mostrar las relaciones escuela-sociedad que justifican la necesidad de democratizar los espacios educativos.

Respecto a las reticencias del profesorado para involucrarse en proyectos y prácticas más participativas que involucren a las familias en la escuela, el estudio de Vallespir y Morey (2019) las relaciona con la escasa formación universitaria del profesorado sobre modelos, metodologías y prácticas de participación democrática. También con el hecho de que los recursos sobre educación democrática y participativa que se les ofrece en la formación inicial sean reducidos o dependan del interés personal. La carencia de formación democrática y de recursos para promover la participación, generan reticencias y falta de confianza en los docentes para aventurarse en modelos educativos que desconocen.

Chocarro y Sáenz (2016) analizan los grupos interactivos como estrategia de participación democrática, poniendo de relieve los beneficios socioeducativos de la apertura de la escuela a la comunidad local para el desarrollo de la convivencia, la motivación del alumnado y el interés social del conocimiento escolar, así como hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la misma línea, Aguerri y Aguilar (2019) constatan que las Comunidades de Aprendizaje representan espacios educativos abiertos al diálogo y a la cooperación, en los que toda la comunidad educativa se siente partícipe del proyecto educativo. Asimismo, relacionan las experiencias de participación democrática con el éxito escolar del alumnado.

Por otro lado, el estudio de Domínguez (2018) describe el proceso de constitución de una escuela en Comunidad de Aprendizaje en un contexto de vulnerabilidad social, junto a los beneficios educativos y sociales que motivaron el proyecto educativo. Los resultados revelan la reducción del absentismo escolar mediante estrategias de participación democrática, así como la mejora del rendimiento escolar favoreciendo aprendizajes más cooperativos mediante los grupos interactivos y la participación de personal voluntario. Amaro et al. (2020) profundizan en la figura del voluntariado y en su papel en las actividades de los grupos interactivos, como ejemplo de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), en cinco escuelas con proyectos educativos propios de Comunidades de Aprendizaje. En sus resultados muestran que la participación de los grupos de voluntariado motiva la atención y el aprendizaje del alumnado, además de representar una fuente de diversidad para la escuela. Del mismo modo, coinciden en que facilitan la labor docente.; aunque un grupo reducido de docentes considera que esta metodología de trabajo es más lenta y dificulta el orden y la organización.

Las investigaciones en el campo coinciden en destacar los efectos positivos de la participación democrática, vinculándola con el éxito educativo del alumnado. Además, señalan la problemática a la que se enfrenta el equipo docente para desarrollar proyectos de inclusión y participación democrática sin haber recibido formación previa al respecto, lo que les obliga a buscar colectivamente formación específica, así como apoyos sociales e institucionales para ponerla en práctica con ciertas garantías de éxito, frente al rigor normativo o la rigidez administrativa de orientación vertical que condicionan, cuando no determinan, la organización y gestión de las escuelas; en definitiva, las políticas y lo que se puede hacer o no y de qué modo en dichos espacios.

A continuación, nos referiremos al marco conceptual del objeto de estudio, con referencias a la evolución de la educación inclusiva y las Comunidades de Aprendizaje en términos históricos, socioeducativos y políticos.

2. Educación inclusiva: participación democrática en la escuela

Dialogar sobre educación inclusiva es hacer visibles cuestiones referentes a las desigualdades e injusticias sociales que se reproducen diariamente en las escuelas. Tomando como referencia el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental...” en el que la educación se recoge como un derecho humano universal, la educación inclusiva aporta las reivindicaciones necesarias para que esa educación sea de calidad inclusiva para todos y todas. Así se manifiesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS. 4).

La necesidad de promover políticas, metodologías y prácticas inclusivas es reconocida por la comunidad internacional, sin embargo llevarlas a la práctica es una tarea más compleja. La educación inclusiva es un proyecto educativo continuo y flexible, que pretende atender a la diversidad y reducir las desigualdades sociales a través de propuestas participativas, democráticas y transformadoras (Crisol, 2019).

El término “participación” se refiere, por su parte, a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la institución educativa; que incorpora puntos de vista del alumnado y estudiantado, y valora su bienestar personal y social. La participación denota el componente más dinámico de la inclusión, donde todos se involucran activamente de la vida de la institución, y son reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad educativa. (Crisol, 2019, p. 3)

Para ello, la educación inclusiva no comprende un único manual de carácter universal, sino que, desde la diversidad, se plantean y elaboran estrategias atendiendo a las características y singularidades de cada escuela. En este sentido, Crisol (2019) menciona algunos aspectos a tener en cuenta:

- Micropolíticas inclusivas. Las políticas educativas que se desarrollan en las escuelas deben seguir los principios de igualdad, equidad y justicia social, de forma que las propuestas y la toma de decisiones se lleven a cabo desde la participación democrática de toda la comunidad educativa.
- Culturas inclusivas. Las escuelas deben construirse como espacios seguros de convivencia y transmisión de valores inclusivos: solidaridad, igualdad, equidad, respeto, participación...
- Prácticas inclusivas. Las prácticas socioeducativas de índole inclusiva son consecuencia de las micropolíticas inclusivas. Con ellas, se fomentan valores inclusivos mediante la convivencia, el aprendizaje cooperativo y la democratización de los contenidos, las metodologías, las prácticas y los espacios educativos.
- Equipos de trabajo compuestos por toda la comunidad educativa. Este apartado responde a la participación de toda la comunidad (profesorado, Junta Directiva, personal administrativo, familias, alumnado, personal voluntario...) mediante la creación de grupos de trabajo.
- Aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo comprende propuestas metodológicas fundamentadas en el aprendizaje democrático y dialógico, donde toda la comunidad participa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos didácticos que se adapten a las singularidades del alumnado, proporcionando recursos específicos según las necesidades manifestadas.

“La inclusión educativa es inseparable del compromiso por promover el derecho de todos a formar parte de una comunidad escolar acogedora” (Susinos y Rodríguez 2011, p. 18). En otras palabras, la educación inclusiva es sinónimo de participación democrática. Para el proyecto de educación inclusiva es necesario reconocer tanto las barreras que dificultan la participación democrática como los mecanismos que la facilitan. La noción hegemónica de control y poder ha obstaculizado la participación democrática de toda la comunidad educativa en la escuela, situando a los grupos más privilegiados en la cúspide de la pirámide y vulnerando los derechos de los grupos oprimidos. En cierto sentido, los espacios educativos representan réplicas de los espacios sociales, donde se reproducen los mismos estereotipos, prejuicios y mecanismos de control.

Desde los movimientos sociales hasta la comunidad educativa, la “voz” ha sido reconocida como el término reivindicativo de la participación democrática. En este sentido, la voz alude al derecho a opinar y a denunciar las desigualdades sociales que mantienen las relaciones de poder. Durante décadas, las decisiones educativas eran tomadas por la Junta Directiva de la escuela y, en menor medida, el profesorado. Asimismo, estos grupos debían ajustarse a la legislación educativa vigente, la que, a su vez, era planteada y aprobada siguiendo dudosos estándares de participación democrática. No obstante, tras años de lucha social la participación de la comunidad educativa se ha instaurado en los debates sobre educación (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Siguiendo las reflexiones de Paulo Freire (1968) sobre las voces silenciadas de los grupos oprimidos y la educación bancaria, se entiende el proyecto de educación inclusiva, transformadora y democrática como una reivindicación de carácter universal, que está tomando fuerza mediante la cooperación y la organización de la comunidad educativa a escala internacional.

La participación democrática es una parte fundamental de la educación inclusiva que centra sus esfuerzos en detectar, denunciar y destruir las barreras consecuentes de las relaciones desiguales de poder y establecer relaciones horizontales construidas desde los valores de la inclusión educativa.

La instrumentalización de la educación al servicio de los intereses capitalistas, neoliberales y conservadores abarca todos los niveles educativos, desde las primeras etapas hasta la formación del profesorado. De esta forma, se garantiza la permanencia del sistema sociopolítico mediante la transmisión de los ideales capitalistas, neoliberales y conservadores a través del sistema educativo (Torres, 2019). La educación inclusiva y democrática se presenta como alternativa a la opresión y represión educativa del sistema político actual, por ende, es rechazada por los grupos que ostentan el poder (Torres, 2022). No obstante, siguiendo a Torres (2019, p. 5):

No podemos olvidar que educar implica enseñar a ser personas críticas, reflexivas, creativas, y no seres reproductores mecánicos de verdades de la autoridad. Esta es la manera óptima de capacitar a las personas frente a los intentos de adoctrinamiento y al pensamiento dogmático. Ser personas críticas y reflexivas conlleva poner en cuestión informaciones, teorías, paradigmas, opiniones, verdades, tradiciones, etc., de una manera reflexiva, aportando y debatiendo democráticamente argumentos y buscando una coherencia moral y ética. Ser ciudadanas y ciudadanos informados, capacitados y creativos obliga a saber que los problemas, los dilemas, las dudas, las situaciones en las que nos encontremos tienen múltiples soluciones.

Unaciudadanía crítica presenta la capacidad de reconocer las estrategias de opresión y represión de las ideologías conservadoras y actuar en consecuencia, siendo conscientes de sus derechos y libertades y comprometidas con el desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas. Para ello, la educación debe contemplarse desde el aprendizaje dialógico, crítico y reflexivo (Torres, 2019; 2022).

En este sentido, la educación toma una dirección socio-política y económica en cuanto que los intereses de los grupos poderosos dirigen el sistema educativo hacia la hegemonía del conocimiento occidental y productivo. La educación inclusiva desafía el modelo educativo tradicional hegemónico, rompiendo la estructura jerárquica

de transmisión de conocimientos y de validación de los mismos. Es por esto, por lo que la inclusión educativa se enfrenta a ciertas resistencias desde los grupos políticos más conservadores, la propia comunidad educativa y la ciudadanía ante la perspectiva de proyectos educativos novedosos que rompen con la seguridad de lo conocido. De modo que las palabras que aquí se expresan pretenden sustentar, desde la evidencia de las investigaciones socioeducativas, que la educación inclusiva es un proyecto de liberación y reivindicación social.

3. Comunidades de Aprendizaje y transformación socioeducativa

Las Comunidades de Aprendizaje responden al ideal de comunidad educativa sugerido por la educación inclusiva. Este proyecto de transformación y metamorfosis socioeducativa hace uso de los recursos que ofrece la comunidad local para incluirlos en la escuela como parte de la comunidad educativa. Es decir, las Comunidades de Aprendizaje se construyen a partir de las ideas y los planteamientos de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

El desafío de las Comunidades de Aprendizaje consiste entonces, en conseguir dicha escuela inclusiva, aprovechando los recursos que ofrece la propia comunidad, mediante la utilización de recursos y agentes externos e internos provenientes de la propia escuela o de organismos externos colaboradores como asociaciones, ayuntamientos, entidades sin ánimo de lucro... que colaboran con la escuela, todo ello basándose en el aprendizaje dialógico propio de una Comunidad de Aprendizaje. (Domínguez, 2018, p. 29)

En España podemos situar el inicio de las Comunidades de Aprendizaje en 1978, mediante la transformación de una antigua sección femenina franquista en un centro de educación para personas adultas en Barcelona, constituido mediante la implicación y participación de la comunidad local. La constitución de una escuela como Comunidad de Aprendizaje concuerda con los principios de la educación inclusiva mencionados en el apartado anterior. Siguiendo a Álvarez y Torras (2016), las fases de constitución de una escuela en Comunidad de Aprendizaje son las siguientes:

- Sensibilización. Esta fase actúa como presentación de los principios y valores inclusivos y democráticos propios de las Comunidades de Aprendizaje a la comunidad educativa de la escuela.
- Toma de decisiones. Tras la fase de sensibilización y conocimiento se decide si quieren llevar a cabo el proyecto de transformación educativa.
- Sueño. El proyecto se comienza invitando a los/as miembros de la comunidad educativa a soñar y a manifestar sus ideas sobre la escuela que desean.
- Selección de prioridades. La comunidad educativa selecciona los objetivos a desarrollar, estableciendo un orden de prioridades según las necesidades de la escuela.
- Planificación. En la última fase se planifican las acciones a llevar a cabo para conseguir los objetivos marcados. Una vez conseguidos, se plantean los siguientes objetivos a abordar para conseguir el sueño de transformación socioeducativa planteado por la comunidad educativa.

Asimismo, las Comunidades de Aprendizaje presentan una serie de actuaciones comunes que solidifican su fiabilidad y validez como proyecto de calidad educativa. Por un lado, el aprendizaje dialógico comprende el desarrollo de una metodología cooperativa para la comunicación, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la resolución pacífica de conflictos. Por otro lado, los grupos interactivos hacen referencia a grupos cooperativos que se realizan en las aulas para profundizar en el aprendizaje mediante el trabajo en equipo, donde suelen participar equipos de voluntarios/as. Las tertulias dialógicas se entienden como espacios de debate y reflexión que permiten que el alumnado le otorgue sentido propio al contenido que se está compartiendo en la clase. Por otra parte, la formación del profesorado en materia de inclusión, aprendizaje dialógico y cooperativo es fundamental para conseguir los objetivos planteados en la fase de sueño ya que, los planes de estudio de Educación no suelen profundizar en estos temas, al menos, en asignaturas de carácter obligatorio. Del mismo modo, se ofrece formación para las familias, de forma que puedan participar en el proyecto educativo. Por último, se señala la participación de toda la comunidad educativa en todas las actuaciones mencionadas con anterioridad debido al carácter participativo y democrático de las Comunidades de Aprendizaje (Álvarez y Torras, 2016).

Para finalizar este apartado, cabe reflexionar sobre las semejanzas entre educación inclusiva y Comunidades de Aprendizaje, considerando a las segundas la materialización de la primera. Las Comunidades de Aprendizaje se han ligado a la educación inclusiva y comprenden los espacios educativos formales que representan proyectos de transformación socioeducativa en materia de calidad inclusiva para todos y todas. Por consiguiente, la investigación que en estas líneas se refleja comprende el conocimiento de las estrategias y prácticas de participación democrática propias de la educación inclusiva y las Comunidades de Aprendizaje. Del mismo modo, los proyectos de Comunidades de Aprendizaje representan proyectos políticos, en tanto que comprenden un ejercicio de reivindicación, empoderamiento y capacitación socioeducativa.

4. Objetivos y Metodología

Los objetivos de esta investigación derivan de los interrogantes socioeducativos que nos surgieron en relación con la orientación metodológica y práctica de la educación formal, así como de las relaciones político-educativas que de ella se derivan. En este sentido, algunas cuestiones iniciales a las que deseábamos dar respuesta fueron: ¿cuáles son las consecuencias socioeducativas de las estrategias de participación democrática en las escuelas?, ¿qué aporta el análisis crítico de las políticas educativas al entendimiento de la educación inclusiva? y ¿cuál es el papel de la Academia en el desarrollo del compromiso social de la comunidad educativa y la población general para la construcción de un proyecto educativo inclusivo, participativo y democrático?

Para responder a los interrogantes formulados nos propusimos el objetivo general de *conocer y comprender* las estrategias socioeducativas en materia de participación democrática que se llevan a cabo en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje.

En cuanto a los objetivos específicos, responden a inquietudes más concretas como, por un lado, *indagar* en las vivencias educativas relacionadas con la participación democrática de la comunidad educativa (alumnado, familia, profesorado, personal voluntario y alumnado en prácticas). Por otro, *reconocer* las experiencias de éxito educativo consecuentes con la participación democrática. Por último, *invitar a la reflexión* sobre la necesidad de transformar la educación hacia propuestas más inclusivas, participativas y democráticas.

La propuesta metodológica de esta investigación se enmarca en la perspectiva interpretativa, siguiendo un enfoque fenomenológico-etnográfico, que se concreta en el Estudio de caso de una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje.

La investigación es un proceso activo, en el que los relatos sobre el mundo se producen mediante la selectiva observación y la interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas, escribiendo notas de campo y transcribiendo grabaciones de audio y vídeo, así como escribiendo las conclusiones de la investigación. (Hammersley y Atkinson, 1993, p. 32)

Siguiendo a Berger y Luckmann (1995), la perspectiva interpretativa en investigación cualitativa profundiza en el estudio de la vida cotidiana desde el análisis del sentido y los significados que la comunidad educativa atribuye a las experiencias y vivencias escolares; considerando que la realidad es una construcción social e histórica, producto de las interacciones humanas, espacial y temporalmente situadas, en contexto. De esta forma, la realidad socioeducativa de la escuela se plantea como objeto de estudio amplio, que en esta aportación hemos delimitado en las cuestiones y objetivos planteados.

La etnografía surge como el estudio de las culturas y grupos sociales en la Antropología, no obstante, acaba por extenderse al estudio de los fenómenos sociales como alternativa a métodos cuantitativos y positivistas que silenciaban las singularidades y subjetividad de las experiencias humanas. El personal investigador participa de forma activa en el proceso de investigación y en el devenir diario de la comunidad objeto de estudio (Hammersley y Atkinson, 1993). En otras palabras, el enfoque etnográfico describe, analiza e interpreta las relaciones y normas sociales, los valores, roles y prácticas que surgen en un contexto social concreto y que pueden observarse en las conductas individuales y colectivas de los grupos sociales que frecuentan ese contexto social (Stake, 1999). Asimismo, la etnografía invita al personal investigador a acudir al entorno social con la mente libre de prejuicios e ideas preconcebidas, como una *tabula rasa*, de modo que, sean los significados que los grupos sociales atribuyen a sus experiencias los que generen el conocimiento de la investigación. En este sentido, la etnografía presenta una actitud propia de la fenomenología (Martínez, 2005).

El enfoque fenomenológico nace de la Filosofía, aportando subjetividad al proceso investigador en investigación cualitativa, que había estado eclipsado por la objetividad de las ciencias naturales. En este sentido, la fenomenología atiende a las “voces” de los colectivos y grupos sociales que participan en el estudio, se orienta a la comprensión de la problemática social objeto de estudio desde la perspectiva de los grupos implicados (Pérez et al., 2019). *Grosso modo*, la fenomenología aporta el estudio de los significados que la comunidad educativa atribuye a sus experiencias, mientras que la etnografía busca el conocimiento de la cultura organizativa que se observa en el cotidiano devenir de la escuela. Combinar ambas perspectivas ofrece una percepción integral a la investigación de un fenómeno educativo. Asimismo, lo planteamos como un estudio de caso porque se aborda la realidad socioeducativa de una escuela en un espacio histórico-temporal determinado (Cerrón, 2019), un contexto bien delimitado no sólo en términos espacio-temporales; las personas y colectivos participantes comparten también metas, acciones, intercambios en los que se genera una determinada cultura (Simons, 2009).

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre de 2020 hasta abril de 2021, período reconocido como el de la crisis socio-sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19. Para la recogida de información se hizo uso de diversas técnicas e instrumentos. Se realizaron registros de *observación* en el cuaderno de campo durante el periodo de estancia, incluyendo en ellos también el contenido de *conversaciones informales* con profesorado, alumnado y futuros docentes en prácticas; *entrevistas* en profundidad a profesorado, Junta Directiva y familias con una duración entre 45 minutos y 1 hora, en las que se plantearon preguntas abiertas sobre sus experiencias de participación democrática en la escuela. Se organizaron *grupos de discusión* con alumnado de los

cursos de 3º, 5º y 6º de Educación Primaria para indagar sobre las dinámicas de participación del alumnado y su conocimiento sobre valores propios de la educación inclusiva y la participación democrática como el respeto, la paz, la igualdad o la no violencia. En los grupos de discusión se pudieron plantear cuestiones controvertidas sobre el objeto de estudio que emergieron del análisis del *cuestionario* 6 de la “Guía para la Educación Inclusiva” de Booth y Ainscow (2015) que se les había pasado con anterioridad, con el propósito de recoger las opiniones anónimas del alumnado respecto a la educación inclusiva y la participación democrática en la escuela, siguiendo una serie de indicadores que se muestran en el Anexo I. En total se recogieron 46 cuestionarios entre alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. Asimismo, se utilizó un *cuestionario de elaboración propia* y respuesta abierta para el profesorado sobre el proyecto de Comunidad de Aprendizaje de la escuela.

La diversidad de técnicas nos permite indagar en las opiniones, sentimientos y significados que las personas atribuyen a sus experiencias, construyendo los resultados a partir de sus discursos, así como triangular dicho contenido, las fuentes de información y las técnicas a través de las que se obtuvo, aportando credibilidad a la investigación. El análisis cualitativo de la información recogida comprende el resultado de un proceso reflexivo de lectura, revisión, contraste y establecimiento de relaciones entre los datos; siguiendo las fases de reducción, disposición y elaboración de datos y verificación de conclusiones propuestas por Miles, Huberman y Saldaña (2014).

5. Resultados

Los resultados se expresan en categorías analíticas emergentes de carácter inductivo, vinculadas a los procesos observacionales y a las narrativas o contenido de los discursos que se pusieron de manifiesto en el trabajo de campo. A continuación exponemos las que hemos considerado más pertinentes para el contenido y el sentido de esta aportación.

5.1. Educación es política

Las opiniones del profesorado respecto a las políticas educativas son desesperanzadoras, las sienten alejadas de las preocupaciones y necesidades situadas de las escuelas. María, tutora de Infantil de 3 años, comenta “Falta de responsabilidad, no nos escuchan”. Del mismo modo, Estefanía, tutora de 2º de Primaria añade “nunca somos escuchados. Las normas no son creadas por personal ligado a la educación, por lo tanto, es como trabajar en paralelo, nuestros caminos no están unidos”. En la misma línea, Rafael, tutor de 4º de Primaria, especifica “me siento engañado, los políticos no saben que es una escuela y como se trabaja..., ellos no cuentan con los profesionales educativos para crearlas”. Rocío responde con el mismo argumento, “para qué, siempre lo mismo”.

En líneas generales, el ambiente escolar respecto a las políticas educativas es de desesperanza y falta de motivación. Tanto es así que ningún/a docente se muestra satisfecho/a con la legislación educativa. El profesorado entiende que las variaciones normativas que siguen a los cambios de gobierno han situado a la educación como materia política transaccional y como una herramienta más del partidismo político, sin que se perciba voluntad de consenso. Esta lucha de intereses ha desembocado en leyes inconclusas, excluyentes y descontextualizadas, perjudicando los avances educativos en materia de inclusión y participación democrática que reclaman la comunidad educativa y los movimientos de reivindicación social.

Por consiguiente, el profesorado manifiesta sentimientos de soledad y abandono, pues el mismo sistema educativo que debería velar por los derechos y libertades de la comunidad educativa, discrimina y excluye, más allá de las declaraciones, a través de sus leyes, objetivos y estrategias de gestión, fomentando un sistema educativo crecientemente desigual, competitivo y mercantilizado.

5.2. Constitución como Comunidad de Aprendizaje

Este centro educativo está ubicado en un contexto social vulnerable, en riesgo de exclusión, ha sido históricamente rechazado por la comunidad local debido a los prejuicios y estereotipos vinculados con el barrio. La Junta Directiva, el claustro y el equipo administrativo eran conscientes de esta situación que caracterizaba a la escuela, por lo que decidieron embarcarse en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje con el propósito de transformarla en un espacio de convivencia, mejorar los resultados de aprendizaje reduciendo el fracaso escolar y cambiar la percepción que la comunidad local tenía de ella. La apertura de la escuela a la participación de las familias y a otros actores del entorno contribuyó pronto a reducir los estereotipos y prejuicios sociales. María, administrativa de la escuela desde su apertura, hace más de 30 años, se refiere a esta transformación de la percepción social:

Nadie quería venir... decían que aquí los niños traían navajas, se pegaban... unas cosas que no eran verdad... pero tú sabes los prejuicios de la gente... [...] mira, desde que empezamos como Comunidad de Aprendizaje, que es mucho antes de 2013, la gente empezó a verlo de otra forma y el año pasado fue el primer año con lista de espera.

A continuación comenta los beneficios del proyecto de Comunidades de Aprendizaje para el alumnado y las familias:

Entusiasmo a los niños y vienen, aquí había mucho absentismo escolar, todavía hay, pero mucho menos [...] a los grupos les gusta mucho porque se divierten, viene gente de fuera... las familias también aprenden, hemos tenido abuelas que han aprendido a leer aquí y han seguido viniendo hasta después de que sus nietos se fuesen.

Sus años de experiencia en la escuela y el entusiasmo de sus palabras transmiten la importancia que el proyecto de CdA ha tenido para la comunidad educativa y local. La participación ha acercado recursos educativos a familias que no tuvieron acceso a los mismos en su infancia, fomentando el aprendizaje a lo largo de todas las etapas de la vida.

Para profundizar en la historia de la escuela como Comunidad de Aprendizaje, conversamos con maestras que participaron en los inicios del proyecto. Ángela, tutora de 2º de Primaria, recuerda:

Fue difícil, muy difícil, y todavía lo es, porque cuesta, es mucho trabajo de más, pero merece la pena, a mí me gusta, es mi forma de educar, pero como no es lo típico, no todo el mundo está dispuesto.

Estefanía comenta “si lo básico no está cubierto, no se puede educar, a mí me da igual tardar más, pero que se haga bien”, refiriéndose a las actividades participativas y los proyectos que llevan a cabo en la escuela. En general, el profesorado coincide en que el alumnado se siente motivado y participa activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los grupos interactivos y de actividades más dinámicas y participativas. No obstante, encontramos ciertas reticencias en dos miembros del claustro. En sus discursos, consideran ciertas prácticas educativas como formas de trabajo más lentas y que no aportan los conocimientos necesarios para superar las siguientes etapas educativas. Sergio, tutor de 5º de Primaria opina que “llevan muchos años perdiendo el tiempo, ahora les voy a dar caña, porque si no, no llegan al instituto”. Aunque estos docentes no manifiestan directamente su rechazo hacia metodologías más participativas, en sus aulas imponen estilos autoritarios de relación, unidireccionales, dependientes de la autoridad del profesor, en contraste con la filosofía y las dinámicas de la CdA que el resto del profesorado proyecta en sus respuestas al cuestionario específico que se les pasó sobre este tema.

Ángela, una de las maestras que comenzó en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje comenta: “Mi formación fue presencial y transcurrió de una manera muy atrayente, todo el claustro apostábamos por este proyecto junto a las familias”. Todo el claustro afirma haber recibido formación sobre Comunidades de Aprendizajes, ofrecida cada año por la escuela. En este sentido, la formación continuada es fundamental para el proyecto de transformación educativa, ya que ofrece recursos pedagógicos sobre inclusión educativa.

En cuanto a la metodología y dinámicas de clase, Estefanía comenta: “la dinámica de las clases me encanta. Coincide con mi filosofía de la educación”. Del mismo modo, Belén, tutora de 6º de Primaria, añade que “con esta metodología se mejora la adquisición de conocimientos ya que todos se nutren de aportaciones de distintos miembros de la comunidad escolar: familiares, docentes, personal y el propio alumnado. Se mejora la convivencia”. Por otra parte, Ana reconoce la labor de las familias en el proyecto educativo como “muy positiva, porque existe mayor implicación de las familias en la labor educativa”.

En líneas generales, el profesorado coincide en sus discursos sobre participación democrática. Belén, una de las tutoras de 6º de Primaria, hace referencia a la metodología en el aula como “participativa, agradable, que aporte seguridad, que respete la intimidad y de la oportunidad de compartir, descubrir y avanzar juntos”. En esta línea, Sofía, tutora de 5º de Primaria, añade “la metodología que utilizamos es inclusiva, los alumnos están en grupos heterogéneos y se ayudan al realizar los trabajos”. Igualmente, Laura, tutora de 3º, hace referencia al aprendizaje cooperativo “basado en proyectos con centro de interés y aprendizajes cooperativos que parten de los intereses del alumnado y de sus conocimientos”.

Respecto a los beneficios de la participación: Laura, tutora de 3º de Primaria, responde que “la motivación y el crecimiento personal, se trabajan los valores y las emociones, se preparan para el tránsito de etapa...” Para Estefanía, la metodología participativa es beneficiosa para el alumnado porque “se crea una cohesión de grupo muy positiva.” Por otro lado, Ángela hace referencia a la mayor motivación del alumnado cuando se promueven estilos de enseñanza democráticos: “Reciben más atención. Se convierten ellos mismos en los protagonistas, siempre están motivados, participan tutorizando a otros compañeros”. Sofía destaca los beneficios en el rendimiento escolar: “si, se ve en los resultados, en las ganas que tiene el alumnado de acudir al cole. Escuchas que se lo pasan bien aprendiendo, tanto de ellos mismos como de sus familias”.

Nuestras observaciones durante la estancia en el campo reflejan cómo el alumnado de las clases con estilos educativos más autoritarios está sometido a una mayor presión, presentan un pronunciado desnivel en el rendimiento y los resultados curriculares no son satisfactorios, excepto para el grupo más aventajado de la clase. Gran parte del alumnado se encuentra perdido y saturado por la sobrecarga de trabajo individual, en condiciones poco favorecedoras del aprendizaje. Los docentes responsables de estos grupos coinciden con aquellos cuya situación laboral es menos estable, interina o de sustitución, su estancia en el centro es temporal, de pocos meses o de un curso escolar a lo sumo, están de paso y, por lo tanto, se sienten menos vinculados al proyecto de CdA o no les da tiempo para formarse y profundizar en su desarrollo.

Frente a estos casos, el panorama general del resto de docentes y grupos de aula, que han asumido e implementado la filosofía de CdA, con estilos participativos y democráticos, han mejorado sus resultados académicos y su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante actividades colaborativas, en las que la ayuda mutua y la cooperación evitan que el alumnado menos aventajado se desconecte, pudiendo seguir el ritmo de las clases, recibiendo en cada momento la ayuda que necesitan de otros compañeros/as, del profesorado u otras personas colaboradoras de apoyo al aula. En palabras de Laura: “nadie se queda atrás”.

5.3. Estrategias de participación educativa

En esta categoría se exponen los resultados relacionados con la observación de estrategias socioeducativas de participación democrática impulsadas por la Junta Directiva y el profesorado.

Por un lado, la Junta Directiva fomenta micropolíticas de carácter inclusivo en las que participan profesorado y familias. Para ello, el proyecto educativo del curso 2020/21 incluye un apartado que especifica los “compromisos educativos y de convivencia con las familias”, en el que plantea la colaboración entre familias, alumnado y profesorado como un requisito imprescindible para el éxito educativo y la convivencia. Las líneas generales de actuación se encuentran atravesadas por la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de las actuaciones para la convivencia y el éxito educativo.

Por otro lado, el profesorado estimula la participación del alumnado en clase mediante estilos educativos democráticos. El devenir diario de la escuela se caracteriza por un ambiente cálido y comprensivo, donde el alumnado se siente libre de participar y opinar. A modo de ejemplo, las tutoras de los cursos de 3º planifican el temario de las asignaturas por proyectos, atendiendo a las ideas manifestadas por el alumnado. Para la asignatura de naturales construyeron de forma compartida un terrario para invertebrados pues, en sus observaciones, habían percibido que los invertebrados eran más difíciles de comprender. Cada estudiante podía traer insectos, lombrices u otros invertebrados, los alimentaban diariamente, explicando los procesos de nutrición. El alumnado acogió la propuesta con entusiasmo, en el recreo permanecían atentos a los insectos que se encontraban en el patio, tomando conciencia de los seres vivos más pequeños, aprendiendo a cuidarlos y respetarlos. Una de las docentes comenta: “Estela ha venido porque quería ver el terrario, le ha pedido a la madre que la traiga, porque si no la madre... no la trae”, destacando la motivación que la actividad había despertado en la niña hacia la naturaleza. Tratándose de alguien que solía faltar a clase con frecuencia, la profesora añadió que el problema de absentismo no residía en que la alumna no deseara asistir, sino en la familia, que no se preocupaba por traerla a la escuela. Para abordar el problema, en este caso, la tutora abrió una vía de contacto con la familia a través del teléfono, con llamadas o mensajes de WhatsApp, facilitando la comunicación rápida, fluida y efectiva entre ambas partes. Al escuchar este relato pudimos observar que el tono de la profesora era amable y comprensivo, alejado de reproches o imposiciones, invitando a la familia a participar en mayor medida en la educación de su hija, haciéndoles ver el interés de esta por la escuela.

Del mismo modo, para el estudio de la historia se crea un proyecto para trabajar, en pequeños grupos de cuatro estudiantes, sobre una etapa del desarrollo de la especie humana, que posteriormente deberán presentar a toda la clase y, colectivamente, establecer una línea cronológica; cada grupo tendría que realizar una pequeña investigación sobre su etapa, buscar, seleccionar y sintetizar la información que debían presentar al grupo clase. Este proyecto gustó mucho por el protagonismo que sintieron en las diferentes fases del proceso, creando el propio contenido de la asignatura. La profesora comentó que “nadie había sacado menos de un notable”, destacando el éxito académico que revela el aprendizaje cooperativo.

Como estos, son numerosos los ejemplos que podemos hallar en la escuela de actividades participativas y colaborativas de todo tipo: la creación de un huerto ecológico que es mantenido por todo el alumnado, la radio de la escuela en la que participan por grupos todas las clases, actividades sobre igualdad de género, discapacidad, cultura de paz, resolución de conflictos...

Cabe destacar la colaboración entre el personal docente para el apoyo a dos clases de 1º de Primaria, que necesitaban de una segunda figura educativa en el desarrollo de las clases, pues ellas había niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo que demandaban mayor atención. El profesorado se organizó solidariamente para dar respuesta a esta situación, generando un horario que priorizaba esta actividad frente a otras suyas de tutoría o gestión. La cooperación docente ayudó al alumnado con necesidades específicas a desarrollar una rutina escolar, atendiendo a las necesidades manifestadas y que, de otro modo, una sola docente no habría podido atender.

Esta colaboración no es posible entre docentes (dos casos) que trabajan aislados, con un estilo autoritario y, a pesar de participar en las actividades colectivas organizadas por la escuela, los niños y niñas de sus grupos aula se manifiestan menos dispuestos a la participación y a la colaboración, disruptivos, con menos interés por aprender. Los tutores justifican sus imposiciones y estilo autoritario de enseñanza por las actitudes “rebeldes” del alumnado, que se “resiste” a comportarse adecuadamente; aunque la literatura clásica las relaciona con las relaciones asimétricas de poder que caracterizan la interacción en el aula durante sus clases.

Las actividades para días conmemorativos son planificadas y organizadas por el claustro, la Junta Directiva, las familias y otras personas invitadas como referentes de la localidad, con el objetivo de hacer las propuestas más interesantes, dinámicas y participadas.

Para el día de la igualdad de género cada clase investigó y elaboró una presentación sobre una mujer de la localidad que fuera referente en su campo (futbolista, maestra, abogada, arquitecta...). Posteriormente, las clases se reunieron en el salón de actos para exponer sus presentaciones. Del mismo modo, en el día de la ciencia se contactó con una joven científica gaditana para que expusiera el papel de la mujer en dicho campo. En el Día Mundial del Síndrome de Down, cada clase trabajó el cuento escrito por una maestra de la localidad, en el que su hijo narra el modo en que siente las emociones. Para cerrar el proyecto, la autora presentó el libro en la escuela y contó la historia de su hijo. En la presentación todos los niños y niñas participaron exponiendo, haciendo preguntas y compartiendo las emociones que les había transmitido el libro. Por último, en el Día Mundial contra la Violencia de Género las clases trabajaron sobre viñetas de Mafalda, reinterpretándolas y creando sus propias viñetas.

En definitiva, son muchos los ejemplos de participación democrática impulsados por la Junta Directiva y el profesorado que observamos en la escuela, tanto en la organización diaria como en las actividades puntuales. No cabe duda de que planificar y ejecutar este tipo de propuestas conlleva un mayor esfuerzo, compromiso e implicación en la acción educativa por parte de toda la comunidad, que se ve compensado con la mejora de resultados académicos y la percepción de un ambiente escolar amable y cohesionado.

5.4. Actuaciones de participación educativa del alumnado

Habiendo transcurrido más de siete años de CdA, el alumnado ha naturalizado su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma que no se siente intimidado o cohibido a la hora de expresar su opinión. En líneas generales, participa, solicita ayuda, pregunta sus dudas e interviene en clase de forma recurrente. La cultura de participación se manifiesta en la naturalidad con la que el alumnado recurre al trabajo en equipo para hacer las tareas o resolver dudas de clase. En el devenir escolar, es habitual escuchar a quien ha terminado la tarea expresar su disponibilidad, preguntar quién necesita ayuda, siendo reclamados a continuación con la misma normalidad, sin necesidad de esperar el permiso expreso de la maestra, al tratarse de la dinámica habitual del trabajo en el aula. Este solía estar organizado en grupos heterogéneos de cuatro estudiantes, manteniendo las distancias de seguridad exigidas por la crisis socio-sanitaria del Covid-19, donde el alumnado podía comunicarse con sus compañeros/as con facilidad, apoyarse y resolver dudas entre sí.

En concreto, los *grupos de discusión sobre igualdad, violencias, respeto y paz* resultaron un buen ejemplo para observar las dinámicas participativas del alumnado, diferentes según los estilos de interacción, democrático vs autoritario, prevalentes en las aulas de referencia. En el primer caso caracterizadas por un mayor interés y participación, realizando propuestas propias; mientras que en el segundo se mostraban dispersos, disruptivos y con disposición escasa a la colaboración o al trabajo en equipo. En este sentido, las clases de 3º, 5º y 6º desarrollaron elaboradas propuestas para la reducción de las violencias en la escuela, en las que solicitaban la participación de toda la clase. Por ejemplo, una niña 5º propuso crear una patrulla contra la violencia en la escuela, propuesta a la que se unieron varias alumnas más de la clase. La tutora y la directora les dieron permiso para difundir su idea por el resto de las aulas para transformarla en una actividad colectiva. Finalmente la propuesta había adquirido tanta fuerza que la escuela en pleno estaba implicada. Todos los miércoles, a la hora del recreo, el alumnado se sentaba en grupos y comentaba las situaciones que habían vivido y les habían hecho sentir mal para buscar alternativas en equipo. El profesorado actuaba de apoyo, ofreciendo libertad al alumnado para expresarse y buscar sus propias soluciones mediante la cooperación, la solidaridad y el compañerismo. Por otro lado, aunque el alumnado de las aulas menos participativas no elaboró propuestas, sí colaboró con el proyecto y denunció numerosos ejemplos de feos comentarios, insultos y actitudes negativas a diario en sus clases; vivencias que no tenían los niños y niñas de otras aulas.

Otra iniciativa que la escuela tenía en marcha era el *proyecto de tutela* del alumnado de 5ª y 6ª hacia los niños y niñas de las clases de 3º y 4º. El proyecto consistía en situar un buzón en la entrada de cada clase para comunicarse entre ellos y ellas por escrito, con mensajes que contenían respuestas a dudas planteadas, vivencias, consejos, expresión de sentimientos... Cada niño y niña de los grupo de 3º y 4º tenía su tutor o tutora en 5º y 6º, ofreciendo una comunicación y comprensión bidireccional entre niños y niñas de diferentes edades. Las familias participaron fabricando los buzones y alentando el proyecto.

En sus respuestas al cuestionario sobre inclusión el alumnado valora positivamente la participación democrática en la escuela. De los 20 indicadores sobre educación inclusiva de los que se compone el cuestionario, la mayoría puntúa de forma favorable o muy favorable dicha dimensión, destacando los indicadores “a mi profesor le gusta escuchar mis ideas”, “a mi profesor le gusta ayudarme en mi trabajo”, “creo que las reglas de nuestra clase son justas”, “cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa” y “me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo” (Anexo I). Los resultados concuerdan con la información recogida a través de las entrevistas, los grupos de discusión y la observación participante, de forma

que se manifiesta el trabajo cooperativo que se lleva a cabo en la escuela. Asimismo, el cuestionario cuenta con un apartado de expresión libre, donde el alumnado puede detallar lo que le gusta y no le gusta de la escuela, entre los resultados más destacados, encontramos: “me gusta el trabajo en equipo”, “me gusta el estilo educativo”. Además, el alumnado muestra su disconformidad con los estilos autoritarios de relación, que consideran negativos y expresan que no les gustan ciertos profesores “porque chillan” o “castigan a toda la clase cuando las peleas son de dos”. En contraste, el alumnado de las clases con estilos educativos más autoritarios valora de forma menos favorable la participación democrática en la escuela, y se siente menos satisfecho con la misma. En definitiva, la mayoría de los grupos-aula se ponen de manifiesto interesantes experiencias de participación del alumnado consensuadas, ya surjan por iniciativa del profesorado, de las familias y personal voluntario o del propio alumnado.

5.5. Actuaciones de participación educativa del personal voluntario

En una CdA el personal voluntario es imprescindible en la transformación educativa de la escuela hacia pedagogías más inclusivas y cooperativas. En este caso, se señala la participación de las familias y del alumnado en prácticas, por ser los casos de personal voluntario cuya participación se observó durante la estancia en el campo.

5.5.1. Familias

Aunque las familias es un sector de la escuela tradicionalmente silenciado si no se requiere su apoyo frente a la administración, las CdA entienden que las familias son un pilar básico en las posibilidades de éxito educativo de los niños y niñas, por lo que se reclama su implicación no sólo en el hogar sino acompañando y apoyando también, en la medida de lo posible, los proyectos educativos de la escuela participando activamente; proceso que debe ser facilitado por el profesorado y el Equipo Directivo, como estamos viendo.

La Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) es la entidad que representa a las familias en la escuela. En este caso, conscientes de la situación de vulnerabilidad social del barrio, la cuota de inscripción es simbólica, para que todas puedan sentirse partícipes de la escuela. La presidenta del AMPA comenta que: “antes éramos 13 familias en el AMPA y cada vez somos más, ya vamos por las cuarenta y pico.... Hay familias que no están en el AMPA pero participan también”. La participación de las familias en el AMPA ha aumentado desde la constitución como CdeA, así como la implicación de las mismas. “Hay días que nos pasamos todo la jornada aquí ¿verdad? Entre una cosa y otra, no paramos, estamos para todo”; comenta la Presidenta, mientras incluye en la conversación a la secretaria. La escuela ha habilitado un aula para las labores que requieren un espacio concreto, como reuniones, manualidades... En su relato se pone de manifiesto cómo las familias no solo participan en los grupos interactivos y en las actividades lúdicas o en las extraescolares, sino que son un apoyo para el profesorado, “muchas veces hemos venido a echar una mano a una maestra porque tenía un proyecto y necesitaba decorar las paredes, dibujar, hacer algo y siempre viene alguien a ayudar”. Tutores y tutoras se comunican con ellas a través del familiar elegido como delegado de cada clase, quien actúa de enlace e informa sobre las actividades, proyectos o propuestas específicas del grupo-aula o generales de la escuela. Un ejemplo de su participación en actividades de aula puede ser el *proyecto profesiones*, en el que varios familiares contaron sus experiencias profesionales en las clases de 3º, que alentaron la elaboración de proyectos personales de niños y niñas sobre su profesión favorita.

Entre otros ejemplos podemos citar el de una madre titulada en yoga, que acudía a las clases cuando las tutoras se lo solicitaban para realizar prácticas de meditación con los niños y niñas. Otro, una exalumna de origen magrebí, participaba como intérprete voluntaria para facilitar la comunicación entre Junta Directiva y profesorado con familias magrebíes que no se desenvolvían de forma fluida en español. La tutora del Aula Específica destaca el gran apoyo que supone esta figura para ella, ya que tiene varios alumnos de origen magrebí y sus familias tienen dificultades para comunicarse en español, “cuando tengo una tutoría, la llamo y ella viene”. Este es un ejemplo de cómo la comunidad educativa mantiene los lazos con la comunidad local, siempre una fuente de recursos para la escuela.

En sus respuestas al cuestionario sobre inclusión, 38 de 48 estudiantes afirman que su familia considera la escuela un buen centro educativo. En definitiva, la inclusión de las familias en la escuela comprende estrategias variadas de participación que fomenta la convivencia y las experiencias de éxito educativo para toda la comunidad educativa.

5.5.2. Alumnado universitario en practicas

El proyecto de CdA de la escuela atrae a numerosos estudiantes de magisterio para realizar sus prácticas de formación vinculadas a los títulos de Maestro de Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social. Durante el curso académico que coincidió con nuestra investigación, recibió a más de 10 estudiantes que, por acuerdo del profesorado y de la Junta Directiva, tuvieron la oportunidad de pasar por todas las aulas para obtener un conocimiento más profundo sobre el trabajo que se hace en la escuela, antes de asignarles a un nivel y grupo específico como apoyo, por su especialidad y preferencia. Después de un periodo de adaptación, tutores y tutoras de los diferentes grupos-aula ofrecieron a los estudiantes la posibilidad de dirigir las clases bajo supervisión, participando activamente en su desarrollo, respondiendo a las preguntas que los niños y niñas les planteaban,

ayudando en la realización de tareas... Una alumna en prácticas comenta “Me siento como en casa, desde el primer momento nos han dejado movernos, hacer cosas... que no es como en otros sitios, que te quedas sentada y ya”. Otra estudiante de la especialidad de Educación Infantil ha vuelto a la escuela en la que se formó para realizar sus prácticas de Maestra, para ella es “una forma de devolver lo que me ha dado”, expresa con cariño, recordando su paso por la escuela. Los comentarios de estos/as estudiantes respecto a este período son de satisfacción con la elección de esta escuela, de agradecimiento por el trato recibido y por los aprendizajes que se llevan.

5.6. Participación y solidaridad

Junto a la participación, la solidaridad es uno de los valores fundamentales de la educación inclusiva, que en esta comunidad a menudo trasciende los límites de los espacios internos de la escuela, articulando actuaciones de apoyo o respuesta a necesidades expresadas por algunas familias en situación de vulnerabilidad, relativas a artículos básicos (comida, ropa, libros, material escolar...), que son donados por la comunidad y entregados de forma confidencial por la Junta Directiva. Dos veces al año el centro organiza recogida de alimentos, solicitando específicamente los más necesitados y, durante todo el curso, se puede donar ropa, juguetes o material escolar, depositándolos en las aulas para que miembros de la Junta Directiva los seleccionen y organicen en bolsas de contenido compensado que se entregan a las familias receptoras.

En este proceso el alumnado es consciente de que los alimentos, ropa y otros recursos van dirigidos a familias de compañeros y compañeras, pero no hemos podido observar que ello sea objeto de burla o de actitud discriminatoria alguna entre niños y niñas de la escuela. Sí era frecuente escuchar en conversaciones de personas adultas que se tenía preparada alguna bolsa de productos para traer a la escuela. Además del contacto con las familias, este tipo de compromisos y redes solidarias se sustentan en relaciones cooperativas, discretas y confiables por ambas partes. En ellas, la escuela conecta con la comunidad y los problemas sociales, más allá de los procesos educativos internos

6. Discusión y conclusiones

Los hallazgos expresados ponen de manifiesto las aportaciones organizativas y de gestión del modelo de CdA para ofrecer una respuesta participativa e inclusiva coherente con las necesidades educativas de la población en un entorno de alta vulnerabilidad social y diversidad cultural, con efectos positivos en los resultados de aprendizaje y en el clima de convivencia de la escuela, basadas en el apoyo, implicación y participación activa de la comunidad interna y externa; en concordancia con los resultados de otras investigaciones como la de Chocarro y Sáez (2016), Domínguez (2018), Arregui y Aguilar (2019) o Amaro et al. (2020) sobre la caracterización y el sentido de las transformaciones de la escuela en este modelo, centrado en ampliar y profundizar la participación, trascendiendo el modelo de democracia formal que rige en otros centros, mostrando cómo la democracia escolar es posible (Martínez, 2010) mediante la representación directa de los participantes en relaciones sociales y aprendizajes dialógicos (Freire, 1982) en la escuela.

Las experiencias de éxito educativo y mejora de la convivencia como consecuencia de los proyectos de educación inclusiva y democrática se consolidan como argumentos sólidos ante los prejuicios conservadores sobre los cambios educativos. Los proyectos educativos hacia la inclusión surgen en contextos desfavorecidos como consecuencia de la desconexión, absentismo y relaciones problemáticas o conflictivas del alumnado en dichos contextos, en los que la escuela se percibe como una institución ajena y alejada de sus necesidades educativas y sociales, se sienten rechazados por la cultura organizativa de corte autoritario, excluidos de la cultura académica percibida como elitista y presentada para ellos de forma escasamente comprensiva. Por ello, el éxito educativo en estos proyectos debería ser un referente importante que se extendiese a otras escuelas, con independencia del nivel económico o cultural de la población, ya que la educación/cultura democrática, inclusiva, comunitaria y solidaria no debería ser sólo para pobres, sino también o especialmente para aquellos sectores más privilegiados, para que tomen conciencia de sus privilegios y su responsabilidad en la reproducción de desigualdades e injusticias.

Coincidimos con Amaro et al. (2020) en lo referido al profesorado que no se muestra de acuerdo con las metodologías participativas y prefieren estilos educativos más autoritarios y tradicionales porque, desde su perspectiva, les aportan la seguridad de lo conocido frente a la aventura de conocimiento, formación y desarrollo que requieren estas otras alternativas que la CdA plantea. Igualmente, les proporciona mayor control de las actividades y procesos. También la toma de decisiones unilaterales, impositivas, ahorra el tiempo y la dedicación que demanda la actividad, el aprendizaje y la educación deliberativa, a pesar de ser esta la formación y las herramientas que todos y todas necesitamos para desenvolvernos en sociedades democráticas y en un mundo incierto, complejo, cambiante y controvertido. Coincidimos con Vallespir y Morey (2019) en la necesidad de que se incluyan estos contenidos de educación democrática e inclusiva en la troncalidad de la formación inicial del profesorado, así como en las alternativas de formación permanente y en los proyectos formativos de las propias escuelas, como se pone de manifiesto en nuestro caso con los cursos sobre educación inclusiva y CdA, ofreciendo la oportunidad de formación al profesorado nuevo que se incorpora a la escuela, aunque la oferta de recursos

no fuera suficiente para desmontar los prejuicios, formas de relación y metodologías trasnochadas/tradicionales en las que se socializaron en su larga vida como estudiantes. Quizá dicha formación deba orientarse a la reflexión sobre el sentido de la educación, de las políticas educativas, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, metodologías y prácticas educativas para desmontar las estructuras dominantes que sostienen las metodologías más conservadoras y la reproducción de desigualdades. El modelo educativo tradicional mantiene relaciones de poder jerárquicas que excluyen, reproduciendo desigualdades a través de sus políticas, contenidos, metodologías y prácticas. De modo que nos encontramos ante sociedades educadas desde y para la exclusión de colectivos históricamente silenciados y vulnerados, por ello la transformación educativa de las escuelas hacia propuestas más democráticas e inclusivas es una realidad necesaria.

Los resultados de este artículo manifiestan el abandono político que sufre la educación inclusiva y los esfuerzos de la comunidad educativa de la escuela para activar sus propias estrategias de participación democrática. Además, el profesorado manifiesta sentimientos de desesperanza por lo alejadas que perciben las políticas educativas de su realidad profesional, de las necesidades educativas situadas, en contexto, que debe afrontar. En este sentido, coincidimos con Torres (2019), que invita a debatir la falta de transparencia y participación de las políticas educativas, según este autor el conservadurismo, el capitalismo y el neoliberalismo son los tres pilares de una política opresiva que devora cualquier perspectiva alternativa a la ideología dominante.

Referencias

- AGAE (2014). *Estudios sobre conocimiento y difusión de prácticas educativas de éxito en centros reconocidos como comunidad de aprendizaje*. Agencia Andaluza de Evaluación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- AGAE (2015). *Estudio cualitativo de las transformaciones producidas en la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje*. Agencia Andaluza de Evaluación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Agudo, A. A., Domínguez, T. G., & Ceballos, J. M. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Aguerri San Rafael, L. M. R., & Aguilar Gil, M. (2019). La participación de las familias en los centros educativos: un estudio de casos. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 6(116-127), 197-213. <https://n9.cl/t3wua>
- Álvarez, P. y Torras, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>
- Apple, M.W. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis*, 17 (1 y 2), 27-35. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/3114>
- Arzola, D. M., Loya, C. G., & González, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 273-279. <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/210>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A)*. <https://dudh.es/26/>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Chocarro, E., & Sáenz, M. (2016). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- CSIF. (2019). *Centros de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje*. <https://n9.cl/ljgi7>
- De Paiva, A. F., Fetzner, A. R. & Torres Santomé, J. (2022). Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 14-39. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p14-39>
- Dominguez, F.J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 28-39.
- Martínez, J.B. (2010). *El currículum como espacio de participación: la democracia escolar es posible*. Morata.
- Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Miles, M.B.; Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A methods sourcebook (Edition 3)*. SAGE Publications.
- Naciones Unidas. (2022). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez, J.J., Nieto, J.A. & Santamaría, J.E. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. *Civilizar* 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Simons, H. (2009). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata.
- Susinos, T. & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (70), 15-30.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 34(enero-abril), 83-110.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Vallespir, J., & Morey, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>

Referencias de obras clásicas:

- Berger, P.L. & Lyckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Ediciones Paídos Ibérica.

Anexo I

Tabla 1. Resultados Cuestionario 6 para el alumnado de Booth y Ainscos (2015)

	Completamente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo
Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo	28	15	3
Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar	27	14	5
Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados	32	12	2
Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado	38	7	1
Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean	19	16	11
A mi profesor le gusta escuchar mis ideas	35	8	3
A mi profesor le gusta ayudarme en mi trabajo	37	8	1
Me gusta ayudar a mi profesor cuando tiene trabajo	28	11	7
Creo que las reglas de nuestra clase son justas	35	9	2
Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables	18	15	13
Algunas veces soy intimidado en el patio	4	8	34
Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí	27	15	4
Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa	39	7	
Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo	34	10	2
Algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer	20	14	12
Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo	37	8	1
Cuando tengo deberes para casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer	22	21	3
A mi profesor le gusta que le cuente lo que hago en casa	15	24	7
Mi familia piensa que es un buen centro	38	6	2
Si no he ido a clase mi profesor me pregunta donde he estado	24	19	3