

## Una mirada política de la relación escuela y comunidad

José Ignacio Rivas–Flores\*  
María Jesús Márquez–García\*\*  
Analía Elizabeth Leite Méndez\*\*\*

Recibido: 18/03/2018

Aceptado: 08/06/2018



### Resumen

Hacer frente a la corriente neoliberal hegemónica requiere pensar la escuela como una comunidad abierta, dialógica y crítica, especialmente en contextos desfavorecidos. Esta posición implica otra forma de entender el conocimiento, la organización de los centros escolares, la participación social y política y las relaciones con las familias. Planteamos tres mediaciones que están presentes en la construcción de la comunidad: 1) la participación social y la práctica docente, 2) la familia y la organización escolar y, 3) el alumnado y la dimensión socio–emocional. Esto supone entender la educación desde su perspectiva política, a partir de la cual la comunidad se estructura como la interconexión de estas mediaciones en un territorio determinado.

### Palabras clave

Comunidad, diversidad, participación, escuela, mediación.

### A Political View of the Relationship of School and Community

### Abstract

To face the hegemonic neoliberal mainstream needs to think of the school as an open, dialogical, and critical community especially in disadvantaged contexts. This position implies another way of understanding the knowledge, organization of school centers, the social and political participation, and the relationships with the families. We state three mediations which are present in the construction of the community: 1) social participation and teaching practice, 2) the family and the school organization, 3) the students and the socio-emotional dimension. This supposes to understand education from its political perspective on the basis of which the community is structured as the interconnection of these mediations in a specific area.

### Key Words

Community, diversity, participation, school, mediation.

\* Universidad de Málaga, España. E–mail: i\_rivas@uma.es

\*\* Universidad de Málaga, España. E–mail: mariajesusmarquez@uma.es

\*\*\* Universidad de Málaga, España. E–mail: aleite@uma.es

*“Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el diseño de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres, como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el diseño del mundo en el que nos gustaría vivir. Esto es la utopía o el sueño que nos estimula para luchar. El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por eso, corremos el riesgo tanto de idealizar el mundo mejor, desligándonos del nuestro concreto, como de —demasiado adheridos al mundo concreto— sumergirnos en el inmovilismo fatalista” (Freire, 2006, p. 145)*

### **1. Comunidad y escuela: una realidad por construir**

Sin ánimo de minusvalorar otros aspectos de la escuela, estamos convencidos que una buena parte de su futuro como proyecto social y colectivo, se dirime en la comunidad. Más allá de las intenciones políticas partidistas y de los intereses particulares de diferentes grupos, la escuela adquiere sentido de acuerdo al conjunto de relaciones que se establecen entre los distintos agentes y colectivos que la co-instituyen. La dimensión política de la escuela es esencial para entender esta relación, especialmente cuando estamos planteando una construcción pública y democrática del sistema educativo. En el actual escenario neoliberal, que padece la sociedad, es importante situarnos en una perspectiva que ofrezca una opción de cambio que rompa con la inercia hegemónica y ofrezca una alternativa al sistema educativo capaz de promover la transformación social, desde la implicación colectiva de los diferentes agentes que actúan en la misma. 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.

Avanzamos de forma casi ineludible, desde esta propuesta neoliberal, hacia una ruptura de la escuela con sus marcos sociales, culturales, políticos y económicos. Esto representa un modo de entender la educación y la enseñanza muy particular: se reduce a una actividad técnicamente construida, de acuerdo a prescripciones dadas, fruto de procesos políticos y culturales determinados. Los sujetos se vinculan con un currículum definido en un formato preestablecido, homogéneo y ajeno a su propia realidad. Lo anterior contradice plenamente una visión de la educación antropológicamente concebida como un proceso de construcción colectiva en una realidad social particular, como forma de darle sentido y hacer a los sujetos partícipes de su construcción, tal como formula Freire (2006) en la cita que encabeza este artículo.

El actual escenario socio-político en educación, de corte neoliberal, supone una serie de rupturas que caracterizan el actual sistema. Una de las principales es la que tiene lugar entre la escuela y el territorio, lo que podríamos denominar como «deslocalización» de los procesos educativos. De acuerdo a esta lógica, la enseñanza puede tener lugar en espacios ajenos a la cotidianidad de los sujetos, en marcos cerrados, impermeables al contexto y a las condiciones del medio. Esta perspectiva se impone en las políticas educativas actuales y está permeando el imaginario social sobre la educación. Así, no importa donde tenga lugar el acto educativo, siempre que se garantice el acceso al «éxito académico».

Desde nuestro punto de vista este pensamiento nos acerca más a la instrucción que a la educación. No puede existir tal, sin el vínculo con un territorio particular y un contexto social, cultural y económico que dé sentido al aprendizaje escolar. Por tanto, sólo es posible pensar en educar, en un sentido real, en comunidad, sin la cual el conocimiento escolar no deja de ser sino un conjunto de contenidos asépticos y sin sentido, más allá del

puro «adiestramiento» social y político. Desde nuestra perspectiva el foco está en el sujeto y en su realidad, y no en un currículum ajeno y externo.

En esta confrontación entre la dinámica emergente neoliberal 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. Nos encontramos, pues, ante un dilema político e ideológico, a la par que ético, en la medida que acentúa las relaciones entre los sujetos. Ponemos en juego, por tanto, principios básicos en 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 consiguiente, 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.

No es posible considerar el conocimiento como individual y su adquisición como un proceso privado. Pensado de este modo se convierte en un instrumento de control que organiza la vida de los sujetos desde una lógica ajena a su realidad, y orientada desde una intencionalidad establecida. Antes bien, el contexto de producción de este conocimiento, en tanto que social, es parte del conocimiento mismo. No conocemos hechos, sino contextos. No aprendemos lecciones, sino experiencias. En consecuencia, no es admisible aislar o encapsular el aprendizaje del alumnado, sino pensarlo desde los márgenes de la comunidad en la que se desarrolla. Afirma Pinar (2015) que el currículum no es más (ni menos) que una conversación complicada, que tiene lugar en la experiencia, la comunicación y la confrontación. Esto supone pensarlo desde un sentido más amplio que el que ofrecen los textos académicos, complacientes con una visión simplista, reducida e instrumental.

Otra dimensión necesaria para valorar la relación escuela y comunidad nos remite al sistema emocional en el que se sustenta el aprendizaje de los seres humanos. Sin sentimiento no hay experiencia y sin experiencia no hay aprendizaje ni conocimiento. Necesariamente las niñas y los niños participan de complejos sistemas emocionales y afectivos, a partir de los cuales aprenden a vivir y estar en el mundo y a transformarlo. Estas tramas se construyen en los diversos escenarios de la vida del niño; desde los familiares, más cercanos, a los comunitarios y diversos escenarios que median en la vida de los sujetos. Esto implica, necesariamente, que existan vínculos emocionales y afectivos entre escuela y comunidad, participando de redes sociales y culturales compartidas en sus entornos. No tiene sentido trasladar al alumnado a centros fuera de esos entornos vitales, donde las tramas emocionales se rompen y se reconstruyen sólo en función de los marcos institucionales. Esta ruptura apoya procesos tecnocráticos del funcionamiento de la escuela, más centrados en el adiestramiento, la instrucción y el control que en generar una comprensión significativa del mundo y de su realidad a partir de la cual originar acciones de cambio y transformación. Algo que la etología nos mostró hace tiempo para el comportamiento de primates, y otras especies de animales, parece olvidarse para el caso de los seres humanos.

Esta perspectiva es relevante de cara a entender el derecho a la educación como algo más que sólo un puesto escolar. Tal como planteamos en otros trabajos previos, es importante revalorizar el papel de la escuela pública en la construcción de una escuela inclusiva y participativa, donde la comunidad adquiere un papel relevante. Entendemos tal, *“como parte de la lucha histórica por los derechos sociales y universales, que nos constituyen como sujetos políticos dentro de una sociedad justa y equitativa”* (Rivas, 2017, p. 214). Desde esta posición

nos alejamos de las perspectivas más tecnocráticas que están configurando las políticas educativas actuales, que destacan el individualismo, el aislamiento y la instrumentalización y banalización del aprendizaje y el conocimiento escolar. Antes bien, resaltamos el valor de la construcción colectiva en un ejercicio de soberanía de la comunidad de cara a tomar las riendas de los procesos educativos. La educación y la escuela deberían estar en el centro de esta construcción colectiva.

Esta forma de entender la escuela y la educación pública reconfigura las perspectivas institucional y curricular, ya que habría que plantearse desde su contextualización y localización en un entorno social, cultural, político y económico determinado. Desde una perspectiva global y holográfica de la realidad, su comprensión es posible a partir de la experiencia reflexiva en cualquiera de sus posibilidades, ya que todo es parte de un proceso único. Por tanto, la contextualización del currículum no limita el acceso al conocimiento como un mero localismo. Antes bien, accedemos a la comprensión del mundo a partir de la experiencia que tenemos de éste en un escenario particular. Hay una diferencia entre información, que proporciona un currículum, entendido como un conjunto de temas, contenidos y conocimiento, que como una comprensión del mundo construida desde la propia subjetividad en un marco colectivo. Como planteábamos en otro momento (Leite & Rivas 2012; Rivas, Leite & Cortés, 2011a) la escuela se construye desde el conjunto de experiencias compartidas por parte de una comunidad, entendida ésta en un sentido complejo: profesionales, alumnado, familias, entorno económico y social, tramas culturales, etc.

La complejidad que representa esta forma de entender lo escolar y lo comunitario es importante de cara a conseguir una comprensión significativa de la realidad. Pensar lo educativo, de esta forma, es aceptar la discrepancia, el conflicto, la diferencia y la incertidumbre, como parte del proceso, tanto como las certezas, los consensos o los saberes establecidos. De hecho, es romper con la perspectiva ingenua que caracteriza el currículum oficial, y entrar en la lógica compleja propia de la realidad social. Así, si los docentes y la escuela aportan su competencia profesional y los saberes oficiales, la comunidad pone sobre la mesa el pensamiento social, político, cultural, económico, etc., del que forma parte, a partir del cual es posible para el alumnado una reconstrucción de la realidad y la posibilidad de su transformación. Lo importante no se sitúa en buscar un punto medio, por decirlo así, sino en buscar el diálogo para construir un espacio común, aunque diverso, que tenga en cuenta la diferencia, la discrepancia y el conflicto. La concepción comunitaria de la educación permite, de este modo, abrir un amplio abanico de posibilidades que dé lugar, precisamente, a esta reconstrucción y transformación de la realidad por parte del alumnado, tal como entendemos la educación. Y por qué no, también la reconstrucción y transformación de la comunidad en su conjunto (Leite, 2014).

## 2. Sujeto, comunidad y educación

En orden a avanzar, en esta perspectiva, nos situamos en relación al sentido de la comunidad en su vinculación con el sujeto, espacio éste en el que entendemos acontece lo educativo. De hecho, sostenemos que la educación y la escuela necesitan, perentoriamente, recuperar el sentido de comunidad para romper con la inercia tecnocrática y avanzar hacia una perspectiva más humanizadora y transformadora. Adoptamos la perspectiva de Bauman (2006) acerca de la comunidad, cuando la plantea desde la carencia y la necesidad de buscar espacios de ayuda mutua y de colaboración. En definitiva, nos sitúa en una perspectiva colectiva, en la que no es posible actuar desde la unilateralidad. 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, que orienta las políticas en este terreno. En el informe de 2015, expresamente se plantea lo siguiente:

Los autores 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. (p. 11)

Más allá de lo cuestionable de algunos planteamientos de este informe se postula una apertura de la concepción de la educación en un sentido global y abierto a la comunidad desde una perspectiva contextual; el bien común, entendido como inherente a las personas y que forma parte de la construcción de un modelo solidario de relaciones entre ellas. Esto significa, por tanto, otro modelo de relación entre profesorado, familias y entorno, al sentirse todos parte de un mismo proyecto, aun con las diferencias y conflictos propios de cualquier colectivo humano. La construcción de la subjetividad, que se encuentra a la base de todo proceso educativo, sólo tiene sentido desde la comunidad y lo colectivo (Harré, 1984). Sostenemos, por tanto, la necesidad de reconsiderar los supuestos institucionales de construcción de la ciudadanía, los valores democráticos y la conciencia crítica.

Así pues, nuestra propuesta comunitaria en educación, nace de la acción socioeducativa en la propia comunidad, incluyendo 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 y conocimientos donde escuela y comunidad componen una misma realidad. Nos movemos, en consecuencia, en la perspectiva del *conocimiento situado* de Kush (1978) y en la perspectiva socio-constructivista crítica de Kincheloe (2011) así como en la de Lave y Wenger (1991), entre otros. Esto es, no se puede construir conocimiento relevante que no esté conectado y enraizado en la comunidad, ya que ésta nos proporciona los marcos sociales, políticos, culturales y económicos que le dan sentido, y permiten transformar las realidades personales y colectivas.

Consideramos que la perspectiva de sujeto propuesta por Touraine (1997) adquiere especial relevancia en este debate sobre la construcción de comunidad. Plantea este autor cómo el sujeto se construye en la lucha entre la instrumentalización del mercado y la identidad, destacando su deseo de ser actor y protagonista de sus propias acciones. Por tanto, se sitúa frente a la escuela neoliberal hegemónica con una cultura etnocentrista. Su papel frente a las minorías, en tanto que la escuela se organiza desde una cultura particular, radica en ubicarlas en comunidades construidas al margen de la institución educativa. Por tanto, las excluye en la medida que los marcos de referencia no son compartidos. El desafío de la perspectiva comunitaria, en la que nos situamos, consiste en acercar univer-



son incomunicados desde el propio individuo que no puede soportar sentirse dividido consigo mismo. Por consiguiente tiene la necesidad de reconstruir la unidad, reafirmando como *sujeto*, como creador o creadora de sentido y de cambio, así como propiciar una comunidad ideal de comunicación entre los sujetos y las instituciones. Ambos, en el caso de la mayoría de los colectivos sociales, están separados por experiencias de vida, prejuicios y concepciones distintas del mundo.

Siguiendo con el pensamiento de Touraine (1997), desde esta perspectiva comunitaria, los cambios relevantes no tienen lugar desde imposiciones o propuestas normativas, vía reglamentos o diseños preestablecidos, como propone el modelo tecnocrático neoliberal. 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)

Esta individualidad no hay que verla como la búsqueda de la diferenciación, que nos identificaría con una comunidad cerrada, o bien con riesgo de caer en las seducciones del mercantilismo en forma de escaparate intercultural. 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.

La construcción de una subjetividad crítica y transformadora, desde la perspectiva comunitaria, plantea el desafío de una mirada abierta y heterogénea, que conlleva la aceptación de la diferencia, la complejidad, el conflicto y la discrepancia como base y fundamento para entender la cooperación, la colaboración, la solidaridad y el apoyo mutuo. Ello nos ofrece un enfoque diferente a la parodia que suele ponerse en juego, con los colectivos centrados en la mismidad, cerrados sobre sus tradiciones y sin ninguna opción de cambio y transformación. La escuela, como institución conformada culturalmente, desde una perspectiva de clase socio-económica burguesa, asume esta última posición, excluyendo a los colectivos marginados a partir de la imposición de una propuesta única y homogénea, que se ofrece desde una relación de poder establecida. El currículum escolar tradicional y los modelos organizativos convencionales y legalmente sancionados, son representantes de una cultura particular que se ofrece como única y verdadera.

### 3. Comunidad, democracia y escuela

Bauman (2005) plantea la necesidad de diferenciar, claramente, aquellas comunidades por las que las personas optan, de aquellas otras en las que están determinadas a vivir por circunstancias ajenas a su voluntad, las cuales finalmente se convierten en el único refugio en el que sentirse reconocidas, en tanto que están excluidos de la sociedad mayoritaria (a menudo más hegemónica que mayoritaria). Es el caso de las minorías étnicas marginadas y confinadas en guetos, que tienden a conservar la pertenencia comunal. De este modo, el objetivo es la reproducción continua de la comunidad y no su transformación. Adscribirse o no a esta comunidad no es una elección, sino el producto de una imposición social. Así, se convierte, finalmente, en un acto de confinamiento, administrado por las colectividades dominantes y; por lo tanto, no tienen control sobre su destino, ni sobre su acción, ni sobre sus expectativas. En la mayoría de los casos la necesidad de supervivencia impide generar una identidad de resistencia o contrahegemónica, ya que esto implica una conciencia de la propia posición en la relación de poder.

La escuela, generalmente, juega legitimando las prácticas de dominación en la medida en que actúa desde una posición de autoridad. De esta manera, perpetúa la situación de desigualdad y de exclusión de estos colectivos, incluso desde lo que podemos denominar como autoconfinamiento; esto es, colectivos que se encierran en su territorio por miedo a los prejuicios externos, la amenaza de la represión, la exclusión, etc. Para Bauman (2005) el gueto es un contexto en el que es fácil entrar, pero difícil salir, no sólo por razones identitarias, sino a menudo por otras categorías, como son las económicas, sociales y culturales, relacionadas con la exclusión.

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 el principio que establecíamos anteriormente de ayuda mutua y 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.

Desde una mirada más cerrada si cabe, podemos hablar también de la comunidad entendida como «mismidad», es decir, una comunidad de quienes piensan como ellas y ellos o actúan como ellas y ellos, generando una cultura que reproduce acciones monótonas, justificadas y reiteradas por quienes están en el mismo entorno. No admiten la diversidad porque les haría perder mucho de su «idiosincrasia». Estas comunidades centradas en la mismidad, aunque se dan en muchos contextos, recuerdan bastante a la cultura escolar hegemónica: la solidez que inspira, la confianza que actualmente tanto se echa de menos, al no seguir siendo únicas y selectivas, es decir, en la tensión entre seguridad y libertad. Si la seguridad se impone, sigue siendo una comunidad cerrada en el sentido que ya hemos explicado. En este caso estaríamos hablando de minorías étnicas o culturales que se recrean en sus propias tradiciones, cerrándose a cualquier atisbo de mestizaje o de apertura a otras opciones. Hablamos entonces de fundamentalismo, radicalismo, fanatismo, etc., de diferente índole.

En un estudio previo (Cortés, Rivas & Leite, 2017), a partir de una investigación narrativa y etnográfica, analizábamos la posibilidad de construir identidades resilientes, con oportunidad de transformar su destino y su realidad, que se pueden convertir en agentes de cambio de este escenario. En definitiva, presentábamos la eventualidad de construir comunidad desde la capacidad de sobreponerse a la situación de exclusión y generar prácticas colaboradoras y solidarias. Esto es viable a partir de un cambio en el sistema de relaciones y la consolidación de un proyecto compartido, aún desde la diferencia. Lo educativo y lo pedagógico pueden jugar un papel importante en este sentido, una vez que abandonan su posición de autoridad desde la jerarquía y empiezan a formar parte desde la horizontalidad y la solidaridad, de la construcción de este espacio común.

La escuela puede ocupar un lugar privilegiado en la construcción de una comunidad abierta, en el sentido indicado al principio de este trabajo, en la medida en que su actividad tiene que ver con las relaciones, el conocimiento, el sentido y los valores antropológicos básicos relacionados con la humanización. Esto nos lleva al concepto de «comuni-

dad abierta», a partir de la aceptación de la diversidad y la igualdad ante las diferencias. Bauman (2005), al respecto, insiste en que hay que concebir el *reconocimiento* sin una visión relativista, para no caer en el vacío de convertirlo en un adorno o en una moda. En definitiva, se posiciona contra la posición ingenua del pluralismo y la multiculturalidad entendida como la mera exhibición de la diferencia, pero desde la exclusión mutua. A menudo los centros educativos convierten la diversidad cultural en un escaparate de prácticas diferenciadas, pero impermeables unas respecto de otras, negando la posibilidad de una construcción conjunta en un proyecto de comunidad. Por el contrario, desde nuestra perspectiva, hay que situar la cuestión del reconocimiento en el marco de la justicia social y la democracia. De este modo se puede contribuir, decididamente, a la elaboración de los proyectos de vida de las niñas, niños, las y los jóvenes y de la comunidad, y no convertirnos en un contexto de la autorrealización, sin proyecto inclusivo para sentirnos momentáneamente bien. Las demandas de reconocimiento para la igualdad son políticas de inclusión, mientras que las reivindicaciones reducidas a la pura distinción cultural promueven la división y la ruptura del diálogo igualitario.

En palabras de Nancy Fraser (en Bauman, 2005), lo ideal sería equilibrar la política cultural de la diferencia y la política social de la igualdad, ya que la justicia social requiere tanto de redistribución y cambio como de reconocimiento. En el terreno de los centros educativos esto debemos pensarlo desde la perspectiva de la creación de un contexto democrático, en el que todos los valores sean iguales y todas las diferencias sean consideradas en cuanto tales; esto es, que sean reconocidas e integradas. Esto pasa por el derecho a la participación de las familias y el alumnado, que haga patente en la dinámica de las escuelas las cuestiones de justicia social y de desigualdad educativa. Así, las reivindicaciones y la política de exigencia de este reconocimiento, se convierten en un terreno de compromiso mutuo entre las partes y en un diálogo con-sentido. Al contrario que las comunidades cerradas y cercadas por barrotes de hierro, una comunidad abierta y diversa, debe pensarse cercada por unas cortinas suaves, en las que entrar y salir las hagan moverse armónicamente.

En la organización de las escuelas, hemos de tener en cuenta que todos los actores que intervienen en la tarea de educar, son interdependientes en el proceso educativo y que ninguno de los alumnos y alumnas, en situación de vulnerabilidad social, puede ser dueño de su destino de forma independiente y competitiva, como desafía la escuela «disciplinar». Por el contrario, cumplir con el cometido de la emancipación será más fácil si en la construcción de una comunidad hay una interacción de todos y todas los participantes, es decir, profesorado, educadores, educadoras, trabajadoras y trabajadores sociales, trabajadoras y trabajadores culturales, dinamizadoras y dinamizadores comunitarios, familias, etc., en un sistema complejo de educación formal, no formal e informal, unido a un movimiento social para luchar contra las desigualdades educativas y sociales.

De esta manera, la escuela, en su proceso de construir comunidad conjuntamente con los otros agentes, se posiciona contra las prácticas individualizadoras, que ponen el foco de la responsabilidad y la culpabilidad en el alumnado, actuando como fuerza contrahegemónica frente al modelo neoliberal. Las relaciones que se establecen en los centros escolares de primaria y secundaria, más allá de las normativas externas e internas, están basadas en el mundo de las relaciones y el diálogo que se establece entre los actores implicados. Sin embargo, en la escuela actual y, como consecuencia de su estructura normativa, tecnocrática y que entiende la democracia como sanción a la norma, las relaciones intersubjetivas



están mediadas por la asunción en solitario de las competencias, o los requisitos que demanda la institución al estudiante, al padre o la madre. 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, lo cual no quiere decir exclusivo, sino conectado con la sociedad. Supone, consecuentemente, recuperar el diálogo en los centros educativos 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 esta 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 el contexto escolar, como un espacio común de reflexión sobre los proyectos particulares de los sujetos y el acompañamiento colectivo hacia el éxito. 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. Antes bien, la construcción comunitaria estaría más cerca de la constitución de estas instituciones como movimientos sociales (Hargreaves, 1996; Rivas, 2007, 2009), que desafían el orden existente y utilizan estrategias para conseguir sus fines como logros colectivos basados en el consenso desde la diversidad.

La escuela neoliberal, al contrario de lo que venimos diciendo, ofrece un proyecto aislado, que no tiene en cuenta cómo se desarrolla el aprendizaje en contextos naturales y familiares; por este motivo, en ocasiones organiza prácticas educativas contrarias a como se producen los aprendizajes en las actividades más cotidianas de las personas. Imaginemos a las chicas y chicos inmigrantes que llegan a las escuelas: su fracaso es mayor si no se tiene en cuenta cómo y desde qué contextos naturales, escolares y experienciales, han desarrollado sus aprendizajes; o bien, los chicos y chicas gitanos, cuyas familias históricamente han sido excluidas de la institución educativa. Si no tenemos en cuenta su forma natural de aprender, contribuimos a un mayor riesgo de fracaso, pues los grupos sociales que cuentan con un clima cultural próximo a la práctica pedagógica académica tienen una situación de ventaja con respecto a otros grupos.

Los estudiantes «desiguales», cuyas biografías sociales y culturales, están lejos de la biografía estándar del estudiante «prototipo», y que pertenecen a una clase social, cultural y económica desfavorecida, tienen grandes dificultades para seguir, con garantías de éxito, el proceso educativo que se plantea en las escuelas. Los sujetos, alumnado, familia y profesorado, responden de forma despersonalizada, no implicándose en el proyecto aun a sabiendas que las relaciones subjetivas son el principal motivo de transformación. Desde el multiculturalismo crítico, la base del proyecto de transformación es el significado y el diálogo que se construyen conjuntamente, desde una pedagogía de la emancipación o liberación (Apple, 1986, 1996, 2002; Flecha, 1994, 1997; Freire, 1970, 1997; Giroux, 1994, 2001; McLaren, 1984). En este mismo sentido, Habermas (1987) plantea que, desde el mundo de la vida, es posible el cambio del mundo del sistema, volviendo a situar al sujeto como el eje central de la acción y transformación humanas.

#### 4. Mediaciones dialógicas para construir comunidad

Avanzando desde la posición que estamos presentando, nos resulta relevante apoyarnos en otras miradas que se orientan en esta perspectiva política y crítica. Las aportaciones latinoamericanas al movimiento pedagógico orientadas a la justicia social y el giro decolonial en la intervención socioeducativa nos proporcionan un punto de vista significativo. Existen contribuciones valiosas en este campo desde hace décadas, como la investigación–acción–participativa de Fals Borda (1999) y la educación popular de Paulo Freire (1970, 1997) que suponen un referente para las comunidades excluidas en el Estado español, como ha sido históricamente la comunidad gitana, y siguen siendo los pilares principales de un proyecto de mediación decolonial. Desde esta perspectiva, se plantea reconstruir la historia desde abajo, a partir de una práctica educativa mediadora, centrada en la vida de las personas y vinculada a las problemáticas sociales y educativas. Las vidas personales y sus proyectos están conectadas con las narrativas sociales, políticas y educativas que, muy a menudo, suponen un obstáculo para su presencia en el mundo educativo y social en un plano de igualdad.

Se debería, por tanto, cambiar estas narrativas excluyentes para avanzar en una propuesta de comunidad escolar abierta, que suponga la plataforma par una cultura relacional, social y educativa dialógica, que defienda los valores universales de la inclusión. De este modo estaríamos entrando en una propuesta educativa que no sólo permite, sino que impulsa, la participación activa de todos los sujetos, en tanto que entra a formar parte de sus vidas y sus vidas entran a formar parte de ella. Por tanto, hablamos de una propuesta escolar como parte de un proyecto social y colectivo, de todas y todos los que habitan ese territorio. La vida del alumnado se construye en el cruce entre lo que ocurre fuera y dentro de la escuela. Por consiguiente, el aprendizaje, las expectativas, los conflictos personales, familiares y culturales están afectados en este encuentro. Demandar a las familias, una preocupación por lo escolar y un apoyo a su trabajo, no es sino una forma de aumentar la distancia entre ambas instituciones, en la medida en que perpetúa una jerarquía y una relación de autoridad y de poder excluyente, lo que no favorece la participación, sino la sumisión.

Superar esta situación supone pensar escuela y contexto (familia, entorno social, cultural, productivo, etc.) como parte de una misma realidad y co–responsables en la construcción social y educativa. *“Lo opuesto de intervención es adaptación, señalaba Freire que es acomodarse o simplemente adaptarse a la realidad sin cuestionarla”* (Wals, 2013, p. 38). De nuevo, por tanto, apuntamos a la necesidad de potenciar un proyecto colectivo, como palanca para sumar las diferentes formas de ver la comunidad y desear mejorarla. De esta forma transformamos la queja en acción como parte del proyecto personal. Todos y todas tienen algo que decir, algo que desear para cambiar personal y colectivamente, este es el principal mediador dialógico para iniciar la construcción de una comunidad abierta, sin formas de funcionamiento tácitas ni cerrada en su mismidad.

Planteamos tres tipos de mediaciones que actúan para conseguir este proyecto compartido dialógico y transformador. Por un lado, las mediaciones de la participación social y la práctica docente, que apuntan a la implicación de las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas en su trabajo y en la vida de la escuela. Por otro, las mediaciones familiares y la organización escolar, que plantean una revisión de los modos de participación en las organizaciones escolares. Por último, planteamos una mediación del alumnado y la dimensión socio–emocional, atendiendo a las condiciones personales de los sujetos y sus modos de hacer, ser y sentir.

#### **4.1. Mediaciones en la participación social y la práctica docente**

Un elemento que aparece en la investigación que suele cambiar la perspectiva profesional de los docentes es su implicación en dinámicas sociales, culturales, políticas, o incluso deportivas, más allá de su mera actividad docente (Hargreaves, 2000; Rivas, Leite & Cortés, 2011b). Esto se puede interpretar en relación a la importancia del *compromiso* docente, en cualquier ámbito de la vida pública, de cara a su desarrollo profesional. Si bien, no es el tema de nuestro trabajo en este momento, este aspecto nos pone sobre la mesa la relevancia de vincular el trabajo docente y la actividad educativa con la actividad en la comunidad, sea ésta del tipo que sea. Como venimos insistiendo, la educación sólo se puede entender desde la complejidad de las relaciones sociales y su implicación con la vida pública en todos sus sentidos. Tal como se establece desde el socio-constructivismo crítico, el aprendizaje primero es colectivo, y el individuo se apropia de él, en un proceso de interiorización a partir de las experiencias particulares (Bereiter, 1985). 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.

El hecho de que la experiencia escolar tenga lugar de acuerdo a una estructura establecida conlleva unas condiciones previas para el aprendizaje controladas institucionalmente, pero fuera del control de la comunidad. En parte podemos situar aquí el conflicto escuela-familia y la instrumentalización política de la escuela para el desarrollo de las propuestas hegemónicas; neoliberales y capitalistas en nuestro caso. El cambio viene, entonces, generando contextos de aprendizaje abiertos y complejos, que garanticen una participación más fluida y democrática. De este modo se crean condiciones para otros modos de socialización y de apropiación de la cultura y del conocimiento. En definitiva, esta posición nos remite a una perspectiva humanizadora, desde el punto de vista antropológico. 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 devela los mitos, creencias y saberes presentes en las estructuras dominantes en los contextos en que interviene la comunidad (Chesney, 2008).

Para Boaventura de Sousa Santos (2006) el conocimiento contextual es transdisciplinar y se produce extramuros, lo que obliga a un diálogo con otro tipo de saberes 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 esta manera, un rol mediador entre saberes culturales 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 sugiere Freire (1997) en tanto 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 la comunidad y no hacer sólo visible el poder autoritario y jerarquizado que consulta lo que ya está decidido de modo vertical.

En el ámbito de los entornos vulnerables esta es una necesidad, si cabe más, perentoria, ya que el abismo entre escuela y comunidad es amplio y excluyente. Investigaciones con comunidades multiculturales (Araca-Quispe, 2016; Espinosa, 2015; Márquez, 2012)

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. Como afirma Rivas:

De este modo, el ejercicio de nuestra profesión, en cuanto moral, supone el compromiso con este conocimiento de lo deseable, dentro de una construcción compartida. Lo cual nos lleva, haciendo una drástica división, a pensar en dos tipos de compromisos desde los que se puede caracterizar el trabajo docente. Por un lado el compromiso por la consolidación de los modelos preestablecidos, entendiendo que el sometimiento a un modelo normativo es una opción moral por la consolidación. Por otro lado, el compromiso por la transformación, que parte necesariamente por un compromiso por el cambio y la transformación de la sociedad. El valor profundo de este planteamiento nos lo descubre Sockett (1993) al referirse al rol del profesor como mucho más amplio de las paredes propias del aula, estando su trabajo incardinado en la construcción y en la mejora de la sociedad. (2001, p. 70)

Así pues, 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. Por ello, de acuerdo al planteamiento emancipador freireano, presente a lo largo de toda su obra, la transformación y revolución tiene un *“carácter eminentemente pedagógico”*.

#### **4.2. Mediaciones familiares y organización escolar**

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 participación en la vida escolar se circunscribe exclusivamente a su rol de padres y madres. Este escenario, común en las dinámicas escolares actuales, individualiza la acción de las familias y desmoviliza su actuación en la configuración de la escuela. De hecho les coloca en un lugar de dominación y sumisión ante un escenario que, organizativa e institucionalmente, le es ajeno y extraño, delegando así su responsabilidad educadora en una entidad profesionalizada y técnicamente organizada, pero poco educativa en el sentido que venimos defendiendo.

Como pone de manifiesto el estudio de Includ-Ed Consortium (2011), la participación de las familias mejora las relaciones y la democracia del centro, cuando ésta es educativa y evaluativa. Esto es, cuando las familias comparten el aprendizaje dentro y fuera del aula en actividades diversas y colaborativas. La propuesta de «comunidades de aprendizaje», por ejemplo, les incluye en una serie de actividades en la vida de los centros, tanto de índole organizativo como educativo: participación en grupos interactivos, gestión de la biblioteca, comisiones de trabajo junto a profesorado y alumnado en espacios de decisión y acción, etc. (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002).

De acuerdo a esta misma propuesta, las comisiones mixtas se constituyen como una forma organizativa en las que las familias forman parte de todas aquellas instancias que surgen a partir del sueño común de toda la comunidad, para construir la escuela que quieren. Una forma de pasar del sueño a la acción es constituir grupos de trabajo para conseguir los objetivos emanados desde el profesorado, alumnado, familias y otros agentes sociales. El



debate en grupos heterogéneos y las interacciones desde diversos puntos de vista enriquece el trabajo, produce aprendizajes y transformaciones. En las Comunidades de Aprendizaje existen aquellas comisiones que se consideran necesarias por consenso. Pueden ser la comisión de voluntariado, la comisión de convivencia, la comisión de infraestructura, la comisión de currículum, la comisión de biblioteca, etc. Estas estrategias organizativas son mediaciones para construir comunidad desde la escuela y para la escuela.

Más allá de esta posición, que entiende la participación de las familias como parte de la construcción democrática de la escuela, Catarsi (2011) plantea que ésta hay que entenderla como una ocasión de emancipación humana y una respuesta a la necesidad de conocimiento del alumnado. 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 al 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, Márquez & Rivas, 2017). De hecho, como estamos viendo, cuando los centros educativos apuestan por propuestas alternativas, la participación de las familias se convierte en el foco central para el cambio, la transformación y la construcción de la comunidad. Como afirma Dabas, es difícil el cambio si no *“cambiamos cada uno de los actores que participamos en el proceso educativo, desde las formas de relación entre los docentes hasta las concepciones arquetípicas acerca de la familia”* (2007, p. 95).

En este campo nos encontramos con una inquietante paradoja, ya que quizás nunca antes se había hablado tanto en educación de la participación de las familias. De hecho, en el terreno legislativo, éste es un aspecto siempre presente. En cambio, entendemos que el cierre institucional que estamos viviendo es realmente preocupante. La escuela se configura como un espacio profesional, en el cual las familias (y el entorno) no tienen entrada. Desde nuestra perspectiva buena parte del fracaso escolar está asentado sobre esta exclusión.

En este sentido, un proyecto educativo no puede ser el proyecto de un equipo docente o de un equipo de dirección de un centro, tal como ahora parece configurarse la gobernanza escolar. Esta política coloca lo educativo en el terreno de la competencia de mercado y de la oferta diferenciada de acuerdo a las distintas creencias, lo cual nos aleja de la idea de una comunidad democrática y emancipadora. Insistimos, nuevamente, en que se precisa un proyecto común y deliberado entre el profesorado, el alumnado, las familias, agentes sociales y contexto. Desde tal 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 & Leite, 2017).

En este mismo sentido apunta Wrigley (2007), cuando plantea que la pobreza y el nivel educativo pasan, necesariamente, por un cambio en el currículum y en lo organizativo, basado en una mayor participación del alumnado y sus familiares, que se implican en una transformación desde el mundo relacional de la escuela. Todo ello nos conduce a repensar la participación de las familias como mediación educativa en la construcción de una comunidad más democrática y emancipadora. No obstante, las familias median con el entorno y el territorio, en tanto que forman parte del mismo. Es desde la pertenencia y el reconocimiento, 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.

#### ***4.3. Mediaciones del alumnado y de la dimensión socio-emocional***

Cerrando los círculos concéntricos en los que nos estamos moviendo, en el centro de los mismos situamos al alumnado, en tanto que constituye el sentido de la propia existencia de lo escolar y; consecuentemente, 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 el 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 de aula y en el tipo de relaciones que se plantean en la misma.

Por un lado podemos hablar de propuestas de cambio curricular, ya mencionadas, que nos introducen en lo que se denomina, en lenguaje freireano, «aprendizaje dialógico». Esto supone horizontalizar las relaciones y el sentido del conocimiento, poniendo en valor aquel con el que el alumnado accede al escenario educativo. El bagaje cultural y epistemológico con el que llegan al aula es el modo como comprenden el mundo y planifican su acción en el mismo (López de Maturana, 2017). Por tanto responde a una teoría de la realidad; el alumnado tiene su propio relato con el que vive y que ha construido en su experiencia en los diferentes escenarios vividos. Comunicar este conocimiento activa mecanismos de solidaridad y respeto con los que afrontar un aprendizaje compartido. La valoración de los otros y las otras, la inclusión de las diferencias en un diálogo en igualdad y el establecimiento de un proceso reflexivo colaborativo, representa una mediación emocional necesaria para construir otro relato de la realidad con valor de transformación.

En este nuevo relato del aprendizaje juega de nuevo 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, sin más valor que superar los estadios académicos. En la perspectiva socio-constructivista, que estamos defendiendo, es importante que la cultura, a partir de la cual se afronte la apropiación individual, sea lo más abierta y compleja posible. La emergencia de una ciudadanía emancipada y crítica viene dada por esta posibilidad.

En este sentido se mueve un buen número de propuestas actualmente en marcha en centros educativos y entornos comunitarios. Una buena muestra es el aprendizaje-servicio con la comunidad, por medio del cual el alumnado participa directamente de acciones en la comunidad y contribuye a cambios relevantes en la misma. 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.

En este marco es relevante pensar la educación también como un ejercicio de soberanía, tanto individual como colectiva. Entendemos ésta como la capacidad de autogobierno de los pueblos y los individuos, que en el campo de la educación supone colocar al sujeto en el centro, con autonomía y control sobre sí mismo y sus actos. Desde el punto de vista del funcionamiento de la escuela, en la actualidad, el conocimiento infantil está sometido a la prescripción del currículum, anulando su capacidad de entender el mundo y su experiencia. Eso hace que su valor quede mediatizado por una racionalidad instrumental, pero no tiene relevancia para la transformación de la vida individual y colectiva. Frente al currículum prescrito y la enseñanza regulada (hiper-regulada en realidad) hay que colocar al sujeto y su necesidad de comprender y actuar en el mundo como condición para su emancipación personal, cultural, social y política (Rivas, 2017). La consecuencia de la soberanía del conocimiento del alumnado es la de construir una relación educativa desde la horizontalidad (de nuevo), la participación y la autonomía, permitiendo que los sujetos sean copartícipes del proceso de aprendizaje, a partir de los compromisos derivados de sus decisiones. Por tanto, nos referimos a la soberanía como un principio de acción y de pensamiento.

## 5. Concluyendo

Estas mediaciones, que acabamos de explicar, intentan situar nuestra posición respecto a la construcción de una idea de comunidad desde una perspectiva política y cultural. Habría otras de las que hablar, pero éstas pueden representar, de forma clara, nuestra posición, yendo desde el círculo más amplio, político y social, al más concreto, centrado en el alumnado. Entendemos que esta perspectiva nos permite reconstruir el valor de lo escolar y de lo educativo en un sentido más amplio, retomando una perspectiva compleja situada en la globalidad de la realidad socio-cultural. Asumimos así que, más allá de las prescripciones y protocolos que intentan situar lo educativo en el terreno de la homogeneidad y la estandarización, el aprendizaje y el conocimiento sólo pueden acontecer partiendo de las realidades particulares de los sujetos. Esto es, desde sus experiencias, y los relatos que hacen de éstas. Situándonos en una perspectiva holística y holográfica de la realidad planteamos que el problema no está en la prescripción de unos contenidos, sino en establecer una conexión entre las vidas y los significados. La comunidad sería el marco en el que esta conexión tiene lugar, ya que es el escenario de actuación inmediato de los sujetos y, por tanto, a partir del que construyen sentido.

En este trabajo hemos intentado establecer esta conexión a partir de lo que consideramos que es un sistema de comprensión pertinente: el político. No obstante, la política es la posibilidad de actuación en lo público, a través de la participación, el posicionamiento y la reflexión. La construcción de nuestra subjetividad acontece en un espacio público, por lo tanto político, enmarcado en un escenario colectivo: la comunidad.

**Referencias bibliográficas**

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educar «como Dios manda»: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Araca-Quispe, L. M. (2016). *La creación de la escuela y experiencia escolar en una comunidad indígena: estudio desde la narrativa de indígenas Aymaras del altiplano peruano* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Oporto, Oporto, Portugal.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bereiter, C. (1985). Toward a Solution of the Learning Paradox. *Review of Educational Research*, 55(2), 201–226.
- Catarsi, E. (2011). *Pedagogía de la familia*. Barcelona: Octaedro.
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rbec*, (11), 51–72.
- Cortés, P., Rivas, J. I. & Leite, A. E. (2017). Education and Social Change in Spain: from Crisis to Opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204–221.
- Dabas, E. (2007). Compartiendo territorios: relaciones familia–escuela. En E. Dabas (Ed.), *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social* (pp. 94–101). Buenos Aires: Ciccus.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Espinosa, I. de J. (2015). *La escuela habitada: experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 71–88. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf>
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 55–82). Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.



- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Ediciones S. A.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97–128). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 30(2), 221–234.
- Harré, R. (1984). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Includ-Ed Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Kincheloe, J. (2011). *Key Works in Critical Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kush, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, A. E. (2014). Familia y escuela: sí, se puede. *Cuadernos de Pedagogía*, (444), 56–59.
- Leite, A. E., Márquez, M. J. & Rivas, J. I. (2017). Familias y derecho a la educación: dificultades y posibilidades. En J. A. Caride, E. Vila & V. Martín (Coords.), *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas* (pp. 145–160). Granada: GEU.
- Leite, A. E. & Rivas J. I. (2012). De padres y madres a hijos e hijas: los ciclos de la experiencia. En I. J. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho & C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia* (pp. 211–217). Barcelona: Disposit Digital UB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- López de Maturana, S. (Ed.). (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil: la magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena—Chile: Ediciones de la Universidad de La Serena.

- Márquez, M.– J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos: una perspectiva narrativa*. Almería: Editorial UAL.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Pinar, W. (2015). *Educational Experience as Lived. Knowledge, History, Alterity*. New York, NY: Routledge.
- Rivas, J.– I. (2001). Cultura institucional y responsabilidad individual. *Cardo*, (7), 68–73.
- Rivas, J.– I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111–145). Buenos Aires: Noveduc.
- Rivas, J.– I. (2009). Cotidianidad y democracia en la vida escolar. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 3(59–60), 41–48.
- Rivas, J.– I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa: una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Sociotam: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1), 211–222.
- Rivas, J.– I. & Leite, A. E. (2017). Dirección, institución educativa y democracia. En E. Miranda & N. Lamfri (Eds.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 113–126). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rivas, J.– I., Leite, A. E. & Cortés, P. (2011a). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, (356), 161–183.
- Rivas, J.– I., Leite, A. E. & Cortés, P. (2011b). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 67–79.
- Santos, B. de S. (2006). *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales–UNMSM/Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Wals, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito: Abya-Yala.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.