



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Cabornero, Silvia Gómez; Fernández-Hawrylak, María
La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación1
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270087, 2022
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270087>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174056>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

ARTÍCULO

La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación¹

Silvia Gómez Cabornero¹ 
María Fernández-Hawrylak¹ 

RESUMEN

Se presenta una investigación cuyo objetivo es recabar ideas, percepciones y expectativas sobre el voluntariado en las Comunidades de Aprendizaje (CAp), con el fin de analizar la evolución de sus funciones y cómo afecta al desarrollo del proyecto transformador de una CAp en Burgos (España) que ha venido concentrando un elevado número de familias migrantes. Se utiliza una metodología cualitativa bajo el paradigma de la Metodología Comunicativa Crítica. Participan representantes de los diferentes grupos de agentes educativos. Se utiliza la entrevista de orientación comunicativa. Los participantes destacan el papel de la CAp como modelo innovador frente a la escuela tradicional. Se hace necesario desarrollar estrategias de aproximación a las familias de culturas minoritarias que no acceden de forma consistente al voluntariado.

PALABRAS CLAVE

voluntario; multiculturalismo; participación comunitaria; cambio social; desigualdad cultural; desigualdad social.

1 El trabajo que se presenta es parte de un proyecto más amplio dirigido por la Dra. Beth Wassell de la Universidad de Rowan (NJ-US) sobre la inclusión de niños de diversas culturas en colegios en España y en los Estados Unidos, en el cual han participado las autoras. La Dra. Wassell obtuvo una beca Fulbright para llevar a cabo este proyecto. El estudio etnográfico examina las experiencias y prácticas de estudiantes, familias y educadores en una escuela comunitaria de aprendizaje en una zona urbana del norte de España, un centro constituido Comunidad de Aprendizaje. También examina la participación de otros agentes colaboradores en el aprendizaje como el voluntariado, dentro de la estructura de la comunidad escolar.

¹Universidad de Burgos, Burgos, España.

THE OPEN SCHOOL OR VOLUNTEERING AS A PARADIGM OF PARTICIPATION

ABSTRACT

This paper is aimed at analyzing how the evolution of the functions of volunteering affects the development of a learning community in Burgos (Spain). This research gathers ideas, perceptions and expectations about volunteering in the learning communities, specifically in one that has concentrated a high number of migrant families. A qualitative methodology under the paradigm of Critical Communicative Methodology is used. Representatives of the different groups of educational agents were interviewed. An educational guidance interview was used. The participants highlight the role of the learning community as an innovative model compared to the traditional school. It is necessary to develop strategies for approaching the families from minority cultures that join irregularly in volunteering.

KEYWORDS

volunteers; multiculturalism; community participation; social change; cultural inequality; social inequality.

A ESCOLA ABERTA OU VOLUNTARIADO COMO PARADIGMA DE PARTICIPAÇÃO

RESUMO

É apresentada uma investigação cujo objetivo é recolher ideias, percepções e expectativas sobre o voluntariado nas Comunidades de Aprendizagem (CAp), a fim de analisar a evolução das suas funções e como isso afeta o desenvolvimento do projeto transformador de um CAp em Burgos (Espanha) que vem concentrando um elevado número de famílias de migrantes. Uma metodologia qualitativa é utilizada sob o paradigma da Metodologia Comunicativa Crítica. Participam representantes dos diferentes grupos de agentes educacionais. A entrevista de orientação comunicativa é usada. Os participantes destacam o papel do CAp como um modelo inovador em relação à escola tradicional. É necessário desenvolver estratégias de aproximação das famílias de culturas minoritárias que não acessam o voluntariado de forma consistente.

PALAVRAS-CHAVE

voluntário; multiculturalismo; participação comunitária; mudança social; desigualdade cultural; desigualdade social.

INTRODUCCIÓN

La escuela del siglo XXI se desarrolla en el contexto posterior a una profunda crisis económica transnacional, con todas las huellas dejadas en los ámbitos político, social y económico. La ciudadanía parece haber tomado conciencia de su papel en el desarrollo del bienestar social y lo muestra en manifestaciones en las calles por sus derechos y por la mejora de los servicios públicos. Hay una mayor visibilidad de los movimientos sociales y nuevos partidos políticos han llegado al Parlamento en España, “(...) un triple movimiento de destrucción, emergencia y evolución del capital social en nuestra sociedad” (Zubero, 2016, p. 6). De la misma forma, se producen movimientos migratorios entre países: de los más empobrecidos a los países ricos y de países como España hacia otros con mayores oportunidades laborales. Las fronteras vuelven a dibujarse, especialmente las económicas. Booth (2010, p. 16) habla de “tiempos críticos” mientras que Elboj *et al.* (2006) ya se referían a una sociedad en transformación.

Pero, ¿cómo asumir desde el sistema educativo todas estas realidades de las que, como conglomerado social, forma parte? La escuela debe ser “un instrumento capaz de erradicar las desigualdades sociales que provocan la exclusión” (Elboj *et al.*, 2006, p. 14). En la sociedad actual, el acceso a la información y la capacidad para su procesamiento son factores determinantes para el desarrollo social.

Según el Informe FOESSA (2014), la cualificación a través de la educación a lo largo de la vida genera acceso a oportunidades frente a la falta de éxito o el abandono de la educación, que provocan inaccesibilidad con dimensiones tanto individual como familiar o motivacional. Se pone de relieve la correlación entre la formación académica, la precariedad laboral y la vulnerabilidad ante la pobreza.

Esos argumentos sitúan a la educación como un factor clave de inclusión social y de prevención de desigualdades, tal y como establece la Estrategia Europa 2020, cuyo objetivo “es converger en un modelo común de crecimiento inteligente, mediante el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación; sostenible, a través de la promoción de un uso más eficiente de los recursos, e integrador, con el fomento de un alto nivel de empleo y de cohesión social y territorial.” (Llano, 2018, p. 46)

Desde esta perspectiva, es imprescindible que la escuela del siglo XXI tome un papel relevante en la transformación de la sociedad, poniendo la semilla de un modelo participativo e igualitario donde alumnado, familias, profesorado, equipos de gestión de las escuelas y agentes sociales se encuentren y construyan el mundo en el que quieren vivir.

A este perfil responden las Comunidades de Aprendizaje (CAp) cuyo origen conceptual se sitúa en el grupo *Community of Research on Excellence for All* (CREA) de la Universidad de Barcelona. En los centros que han desarrollado un proceso de transformación hacia CAp, se destaca la figura del voluntariado como ejemplo de apertura de la escuela, de participación cotidiana de la comunidad en ella, y de aportación del saber experiencial ligado al curricular.

El objetivo de la investigación que se presenta es recabar las ideas, percepciones y expectativas sobre el voluntariado en las CAp por parte de los agentes

educativos, con el fin de analizar la evolución de sus funciones y cómo afecta al desarrollo del proyecto transformador de una CAp en España. Las CAp llevan más de veinte años de experiencia en España, por lo que se considera importante seguir actualizando la investigación sobre ese modelo, dado que las estrategias y teorías en las que se fundamenta se encuentran vigentes, son reconocidas por instituciones educativas nacionales e internacionales y responden a la necesidad de transformación social de nuestro mundo. El cambio de paradigma en la educación se está produciendo y así lo confirma la dirección de las investigaciones e innovaciones pedagógicas actuales centradas en la participación y la democratización de la escuela. Por otro lado, los estudios referidos específicamente al voluntariado en las CAp y, en general, en la escuela en España, así como los relacionados con los cambios y las perspectivas de todos los agentes educativos, son escasos o necesitan de actualización (Vieira y Puigdellívول, 2013).

El estudio se ha diseñado en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué papel desempeñan en la actualidad los voluntarios en la CAp?, ¿qué relevancia confieren los propios voluntarios, las familias, el alumnado y el profesorado a las personas voluntarias dentro de la CAp?, ¿ha cambiado el rol del voluntariado en los años que el centro educativo lleva funcionando como una CAp?, ¿a qué necesidades/situaciones debería responder el voluntariado en un futuro cercano desde la visión de las familias/alumnado/profesorado/voluntariado?

REFERENTES CONCEPTUALES

DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), en el contexto de las nuevas perspectivas de la Educación 2030, plantea una educación “basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.” (art.5)

Teniendo en cuenta la tradición de la escuela en España, se trataría del paso de “una cultura individualista a una cultura colaborativa” (Moliner *et al.*, 2016, p. 120) en el contexto educativo. Para ello, se apuntan tres elementos clave: la implicación de toda la comunidad en el proyecto educativo; la pluralidad de opiniones, propuestas y escucha de diversos colectivos y sectores; y la fluidez y transparencia de la comunicación entre los diversos participantes, generando una corresponsabilidad entre ellos (Traver, Sales y Moliner, 2010). Por tanto, sin un intercambio constante entre el mundo social y la escuela, no se da la transformación (Moliner *et al.*, 2016). Desde esa óptica, los principales factores de democratización de la escuela son: la generación de estrategias que favorezcan el éxito escolar de niños y niñas, su participación en la toma de decisiones y la inclusión de la comunidad educativa en tareas de gestión y control de los centros (Feito y López, 2008).

López, Mancila y Sole (2016) definen los principios en los que se apoya la escuela participativa y democrática desde la perspectiva del Proyecto Roma, abogando por respetar las peculiaridades del alumnado, la construcción social del conocimiento, la cualificación de la relación entre familias, profesorado y alumnado, la correlación entre la democracia y la calidad educativa, y la diferencia como valor. Para ellos, tanto las familias como los responsables de las políticas educativas y el profesorado deben adquirir un compromiso moral para conseguir realizar los cambios necesarios. Plantean la necesidad de que la escuela vuelva a una senda de humanismo y humanización.

PARTICIPACIÓN E IGUALDAD: LOS AGENTES EDUCATIVOS

Una escuela participativa es un centro donde todas las personas son protagonistas o agentes. Frente a la didáctica tradicional, donde el alumnado es un mero “receptor pasivo, consumidor y reproductor de lo transmitido” (Venegas, 2013, p. 78) y el profesorado es el transmisor de los conocimientos, la escuela se desliga del contexto social, generando un modelo reproductor, homogeneizador y jerárquico. Por contraste, Agud (2018, p. 13), sostiene que una escuela con una cultura de participación supone “un sistema de orientaciones compartidas por todos los miembros de la comunidad educativa, patrones de significado que serán transmitidos históricamente (normas, valores, creencias etc.).”

Según la denominación de Habermas (1987), en la escuela confluyen el sistema y el mundo de la vida, la estructura institucional y la vida cotidiana. La estructura social puede ser transformada gracias a la interacción entre las personas. Giddens (1996) enfatiza sobre el aspecto de agencia humana, es decir, sobre la capacidad de modificar la estructura a través de la acción. Aubert *et al.* (2013, p. 77) afirman que “nosotros y nosotras creamos la institución educativa, y nosotros y nosotras podemos ahora cambiarla.”

Las diferentes perspectivas de los agentes educativos dan lugar al enriquecimiento del proyecto a través del diálogo (Moliner *et al.*, 2016). Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), fruto de la adaptación del estudio de Epstein *et al.* (2009), la colaboración entre el centro educativo y las familias se desarrolla en varias vertientes: desde el voluntariado, a través de la toma de decisiones del centro educativo (asociaciones de padres y madres, órganos de gobierno del centro), e integrando recursos de la comunidad que supongan un aprendizaje para familias y alumnado.

En cuanto al alumnado, no se encuentra implicado en decisiones relacionadas con la gestión o sobre el currículum y sus opiniones son consideradas como anecdoticas o sin valor (Gribble, 2006). Frente a eso, Agud (2018) habla de favorecer y reforzar un diálogo intergeneracional y promover la comprensión del pensamiento del ciudadano infantil.

Rogoff (1995) y Bruner (2000) afirman que el aprendizaje cultural se realiza en el propio contexto de la cultura a través de la interacción; cualquier persona tiene un papel relevante en la educación. Se ha comprobado que las colaboraciones efectivas son fundamentales para ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales, emocionales y académicas, especialmente en los procedentes de comuni-

dades desfavorecidas (Paik *et al.* 2019). La interacción con la comunidad ayuda al alumnado a generar sentido de pertenencia e inclusión para todos, superando las barreras escolares, en su forma actitudinal, organizativa o didáctica (Aubert *et al.*, 2013). Así, la participación de la comunidad (familias, voluntariado...) se presenta como elemento clave para desarrollar un Aprendizaje Dialógico orientado al éxito e inclusión de todo el alumnado.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje son entornos escolares donde las familias y otros agentes de la comunidad participan de forma igualitaria con el profesorado, el equipo directivo y el alumnado. Se trata de centros donde se persigue que todo el alumnado acceda a aprendizajes y se produzca una educación de calidad a través de la interacción entre los agentes educativos.

Valls, en el año 2000, define una Comunidad de Aprendizaje como “un proyecto de transformación social y cultural dentro de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (p. 8). En la actualidad, se entiende Comunidad de Aprendizaje como un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas tanto a la transformación educativa como a la transformación social, destacando dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad (Comunidades de Aprendizaje, 2019). En ambas conceptualizaciones se puede encontrar la transformación, la importancia del contexto y la participación como elementos clave.

El proyecto de CAp parte de dos “pre-fases”: la sensibilización y la toma de decisión para, posteriormente, pasar al “sueño” y a la “selección de prioridades”, donde todos los agentes proponen su escuela deseada y se establecen las líneas de trabajo para los años siguientes, resaltando el objetivo de “una escuela para todas las personas” (Cifuentes y Fernández, 2010, p. 62). A continuación, el proceso de consolidación se extiende a lo largo de la vida de la CAp (Elboj *et al.*, 2006) con la formación de familiares para favorecer la participación de estos, compartiendo su saber cultural, la reflexión y promoviendo una transformación personal (Núñez *et al.*, 2017). También se realizan investigaciones y evaluaciones constantes y participadas con el fin de detectar cambios, necesidades y propuestas para dar continuidad al proyecto de la CAp.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

A partir del s. XXI y partiendo de teorías sociales, culturales y del aprendizaje como la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987), la Teoría de la Estructuración de Giddens (Giddens, 1996), la Teoría de la Acción Dialógica de Freire (1970) y las teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje de Rogoff (1993), Bruner (2000) o Vigotsky (1979) se comienza a hablar del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997).

El Aprendizaje Dialógico surge con la interacción entre las personas. Las relaciones de poder se soslayan, otorgando valor a las intervenciones de los inter-

locutores cualquiera que sea su procedencia o papel. Las intervenciones se caracterizan, por tanto, por tener pretensiones de validez (Habermas, 1987). Se produce una doble transformación: los aprendizajes que son generados en el propio diálogo y la transformación sociocultural porque el conocimiento llega y se comparte con todos (Aubert *et al.*, 2013).

La Teoría del Aprendizaje Dialógico se desarrolla a partir de los principios que Flecha (1997) propone y que son desarrollados por el equipo CREA y puestos en práctica en las CAp: diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación frente a reproducción social; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad; igualdad; e igualdad de diferencias. Esos principios sustentan el proyecto de las CAp y, para su puesta en práctica, toma sentido la participación de cualquier persona en la escuela.

EL VOLUNTARIADO EN ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO: GRUPOS INTERACTIVOS

La entrada del voluntariado en el centro es relevante desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico y es por ello por lo que las CAp suponen un paradigma de participación. En los centros que han desarrollado un proceso de transformación hacia Comunidad de Aprendizaje, destaca la figura del voluntariado, como ejemplo de apertura de la escuela al *mundo de la vida* (Habermas, 1987) de participación cotidiana de la comunidad en ella, y de aportación del saber cultural ligado al curricular. Según Venegas (2013, p. 7):

Se establece un nuevo tipo de relación didáctica en la cual se incorpora un nuevo agente al aula: los colaboradores de aprendizaje. Estos agentes se posicionan como nuevos referentes alternativos al educador, con diversa biografía y formación académica, que contribuyen con su heterogeneidad a la igualdad de aprendizajes.

Generalmente, el voluntariado está formado por miembros de las familias, alumnos, estudiantes universitarios y otros adultos relacionados con otras organizaciones de la comunidad. Con ellos se desarrolla diversidad de interacciones y surgen nuevas fuentes y tipos de aprendizajes desde la vida cotidiana o la forma de entender el mundo de las propias personas voluntarias, que hacen que el alumnado pueda conectar mundo escolar y social. Además, cuando la persona voluntaria pertenece a una cultura minoritaria, ayuda al estudiante a eliminar estereotipos y promueve la colaboración entre culturas (Valls y Kyriakides, 2013).

El voluntariado participa en la CAp especialmente a través de los Grupos Interactivos (GI), una Actuación Educativa de Éxito (INCLUD-ED, 2009) por la que el alumnado y la comunidad se benefician de un Aprendizaje Dialógico, una concepción social de la cognición (Vygotsky, 1979) que convierte a las personas participantes en agentes de transformación profunda del contexto a través de la interacción. Al respecto puede convenirse en que:

[...] el tema del voluntariado dentro de la escuela es un tema de interés, poco estudiado en nuestro entorno que puede abordarse desde muchas perspectivas

[...]. Abrir la escuela a la comunidad constituye un aliciente para el profesorado [...], y una estrategia eficaz para la superación de las desigualdades que tanto limitan el progreso del alumnado perteneciente a grupos vulnerables. (Vieira y Puigdellívol, 2013, p. 52)

La acción del voluntariado se centra en generar diversidad de interacciones para el aprendizaje (Tellado y Sava, 2010), la convivencia intercultural en el aula, y el fomento de la solidaridad y la participación (Elboj *et al.*, 2006; Aubert *et al.*, 2013; Valls y Kyriakides, 2013). Para Saldaña (2009) los colaboradores de aprendizaje coordinan la actividad pedagógica planificada, el compromiso con el aprendizaje del alumnado, y promueven buenas relaciones intergrupales. Se puede afirmar que la tarea del voluntariado influye en el acceso del alumnado a la cultura, en el reconocimiento de culturas minoritarias, impulsa un rol activo de los estudiantes y genera altas expectativas sobre ellos. El voluntariado contribuye a la igualdad (de oportunidades y resultados) y facilita los aprendizajes académicos (Vieira y Puigdellívol, 2013).

Con la entrada en las aulas de esos adultos y el trabajo en pequeños grupos se reduce la ratio y, por tanto, resulta más fácil generar diálogo y cooperación entre estudiantes (Herrero y Brown, 2010); de esta manera, se favorece el aprendizaje de todos, incluido el alumnado con dificultades (García *et al.*, 2016), pero además, los aprendizajes se ven incrementados por la participación de un familiar o una persona de la comunidad dentro y fuera de la escuela (García-Carrión y Díez-Palomar, 2015).

METODOLOGÍA

Los diferentes agentes educativos de la Comunidad tienen perspectivas diferentes de la función del voluntariado. Se plantea la necesidad de una visión común del voluntariado como pilar fundamental para el desarrollo y mantenimiento del modelo dialógico de la pedagogía en las CAp. A través del presente estudio se aspira a dar luz a esos aspectos en diálogo con los propios participantes de la CAp y apoyados en la fundamentación teórica anterior. Se investiga desde una perspectiva cualitativa, siempre sin olvidar que “durante el proceso se generan hipótesis que se actualizan paulatinamente. La metodología cualitativa está orientada al descubrimiento más que a la verificación.” (Sáez, 2017, p. 27)

DISEÑO

Se utiliza una metodología cualitativa bajo el paradigma de la llamada Metodología Comunicativa Crítica (MCC) (Gómez *et al.*, 2006) que responde a la necesidad de un cambio en la investigación hacia la dialogicidad en las Ciencias Sociales. Ese prisma propone la investigación con un enfoque transformador, es decir, que la generación de conocimiento sea útil y revierta en la sociedad. La confianza en que cada persona puede realizar aportaciones desde su perspectiva y experiencia y el diálogo igualitario entre investigador y participantes configuran los cimientos de la MCC. Todo el mundo tiene el derecho a ofrecer argumentos,

usando su propia forma de hablar y su propio lenguaje (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). En la comunicación se genera el conocimiento que supone un cambio de paradigma desde el modo científico tradicional y mediado por una serie de normas sociales (por elementos extracientíficos, por tanto) a un conocimiento dialógico que aúna el bagaje académico del investigador y el de las personas participantes (Muñoz, 2012). Ese planteamiento metodológico entraña directamente la construcción del conocimiento de manera dialógica, y con la visión transformadora de la ciencia, la necesidad de promover alternativas de cambio ante situaciones sociales de desigualdad.

Las Ciencias Sociales permiten explorar alternativas a las situaciones de injusticia social y promover cambios basados en las realidades de las personas. Según Gómez, Puigvert y Flecha (2011), la MCC se orienta a construir una ciencia social de la posibilidad. Para ello, el análisis trata de discernir elementos que reproducen desigualdad (dimensiones excluyentes) y los que generan transformaciones (dimensiones transformadoras). Se trata, además, de buscar las posibles dinámicas transformadoras con el fin de hacerlas extensibles a otros contextos o situaciones. Cada individuo — y cada investigador — es responsable de soñar, de manera que pueda dejar este mundo un poquito mejor para las generaciones venideras (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011).

PARTICIPANTES

Este estudio se desarrolló en un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Burgos (España) constituido en CAp, situado en un barrio de la ciudad donde se ha venido concentrando un gran número de familias migrantes a lo largo de las últimas décadas (127 de un total de 183 matriculados en el curso 2018/2919). A finales de los años 90 del siglo pasado, el colegio se encontraba en un momento de crisis por falta de afluencia de alumnado. El equipo directivo, junto al claustro y la parroquia donde se asienta, tomaron la decisión de orientar su proyecto educativo hacia las familias migrantes y en los primeros años del siglo XXI, el proyecto inicial de interculturalidad evolucionó hacia la transformación del centro en CAp. Actualmente, su proyecto educativo se centra explícitamente en la inclusión, la educación intercultural, la colaboración con la familia y la comunidad, y la transformación social y educativa. En la CAp participan profesorado, familias, alumnado, equipo directivo y voluntariado, este último grupo formado especialmente por miembros de las familias (principalmente madres) y personas voluntarias de la fundación de una entidad bancaria.

Los participantes del estudio pertenecen a los cuatro grupos de agentes que conforman la comunidad educativa: familias, profesorado, voluntariado y alumnado. La selección se realizó según la disposición de las personas y teniendo en cuenta su implicación en el desarrollo de actividades y proyectos en el centro. Los sujetos son 8 mujeres y 4 hombres. Se identificó a cada participante con una letra seguida de un número: F para familias, V para voluntarios, P para el profesorado, y A para los menores. Se contó con la colaboración del equipo directivo, especialmente de la actual directora y del anterior director, cuyos testimonios sobre la transformación y el desarrollo de la CAp fueron también recabados.

INSTRUMENTOS

La recogida de datos se lleva a cabo por medio de entrevista semiestructurada (Vargas, 2012). Desde la MCC, se realiza un trabajo a través de entrevistas en profundidad con orientación comunicativa. Se trata de flexibilizar la situación comunicativa tanto como sea posible y “tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce o siente” (Rubin y Rubin, 1995, p. 320). Se diseña un guion para la entrevista dirigida a los participantes adultos y una adaptación en el formato de las preguntas (no en el contenido) orientado a los menores, que servirán fundamentalmente de línea orientativa para la conversación. Dicho guion se organiza en cuatro bloques temáticos: Bloque I: motivación y acceso del voluntariado al centro; Bloque II: funciones actuales del voluntariado; Bloque III: elementos relacionados con su dimensión transformadora o su importancia en el cambio social; Bloque IV: expectativas sobre la función, cambios o necesidades en relación al voluntariado. Los participantes son informados de la entrevista y del objeto de la investigación y firman los consentimientos informados correspondientes, garantizando el anonimato de sus opiniones y de sus datos personales, con el fin de poder grabar las conversaciones en audio para posteriormente transcribirlas, generando textos de los que se nutre la investigación. Dado que algunos de los participantes eran menores, se obtuvo también el permiso de sus padres/madres o tutores.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la preparación del estudio se realizó un proceso de revisión de la literatura sobre el tema y se estableció el planteamiento del problema que fue concretado en las preguntas de investigación. Asimismo, se solicitó permiso e informó del estudio a la dirección del centro. Enseguida, se pudo contar con representantes de los diferentes agentes educativos para realizar las entrevistas.

La entrada en el campo se realizó en noviembre de 2018 cuando una de las investigadoras comenzó a asistir como voluntaria a los GI de la CAp. Ese voluntariado se prolongó hasta marzo de 2019 y se registraron notas en un cuaderno de campo. Se trata del papel que Álvarez-Gayou (2003) denomina participante como observador. Esta experiencia permitió conocer el contexto directamente, y tomar contacto con los participantes. Durante ese periodo, se realizaron las entrevistas en las instalaciones del propio centro. Posteriormente, se analizó la información, es decir, se procedió a la sistematización de los datos obtenidos, a la obtención de los resultados y al establecimiento de las conclusiones. El informe final de investigación fue proporcionado a los participantes del estudio, así como a la CAp (Rodríguez, Gil y García, 1999).

ANÁLISIS DE DATOS

Se realiza un análisis de contenido y gramatical de los textos transcritos, extrayendo fragmentos relevantes y estableciendo sus categorías, basadas en las coincidencias, relacionando y agrupando las diferentes categorías y subcategorías. La interpretación de los datos permite discernir la función y dimensión trans-

formadora, así como la posible dimensión excluyente del voluntariado según las diferentes perspectivas.

A fin de reforzar la validez del estudio, se efectúa un proceso de triangulación de datos, es decir, de distintas fuentes constituidas por docentes, familias, alumnado y voluntariado. En ese caso, se realiza una triangulación de datos personal, es decir, “de diferente muestra de sujetos” con el fin de contrastar la información y “validar los resultados alcanzados [...] desde diferentes perspectivas” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74-75). Se refuerza la credibilidad del estudio guardando el cuaderno de campo con las anotaciones realizadas a lo largo del proceso. Se describen los instrumentos utilizados, se conservan las conversaciones grabadas y sus transcripciones para facilitar la auditabilidad y se deja constancia detallada del contexto del estudio con el fin de favorecer la transferibilidad, la posibilidad de extender los resultados a contextos similares. El compromiso de las investigadoras con este estudio se orienta a la consecución de cambios y a la promoción de la reflexión y el diálogo en el ámbito de la escuela y en la sociedad en general.

RESULTADOS

Se han establecido cuatro categorías temáticas en función del contenido de las entrevistas. Los datos recabados se plasman en un esquema. De esas categorías se han desgajado las correspondientes subcategorías (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Categorías y subcategorías.

1. MOTIVACIÓN Y ACCESO DEL VOLUNTARIADO AL CENTRO: lo que ha empujado a las personas a colaborar como voluntarias, el proceso de contacto y entrada al centro y su procedencia.
1.1. Motivaciones y expectativas: intereses y perspectivas iniciales.
1.2. Procedencia y captación: tipología de voluntarios y formas de incorporación.
1.3. Cualificación: formación académica o de otro tipo.
2. FUNCIONES Y/O ACTIVIDADES DEL VOLUNTARIADO: tareas o actividades realizadas por los voluntarios.
2.1. Agente educativo: funciones relacionadas con actividades académicas o relación con la comunidad.
2.2. Participante Comunidad de Aprendizaje: participación u organización de actividades no formales.
2.3. Función afectiva: vinculación emocional con los diferentes grupos de la Comunidad.
2.4. Colaboración económica: financiación de actividades o proyectos.
3. DIMENSIÓN TRANSFORMADORA O REPERCUSIÓN SOCIAL: influencia de la acción del voluntariado para el cambio social.
3.1. Respeto al alumnado: cambios que se promueven en el alumnado en diferentes aspectos (académicos o no).
3.2. Respeto a las familias: transformación del entorno familiar.
3.3. Respeto al barrio o la ciudad: extensión del cambio a otros entornos del mundo social.
3.4. Respeto al sistema educativo: renovación de la escuela.
4. DESEO DE CAMBIOS EN EL FUTURO: expectativas y reflexiones sobre el voluntariado y su continuidad.
4.1. Permanencia del voluntariado: conformidad con la situación actual.
4.2. Cambio en la función o perfil: propuesta de cambio en el papel del voluntariado en la Comunidad.
4.3. Cambio en la organización: cambios en la gestión o en el tipo de coordinación entre los voluntarios y en el contexto de la Comunidad de Aprendizaje.

Fuente: Elaborado por las autoras, 2022.

Desde el inicio, la mayoría de los participantes identifica el voluntariado de manera amplia, no únicamente restringida a los colaboradores de los GI y esto hace que la visión sobre el voluntariado se amplíe y diversifique. También la doble tarea de familiar-voluntario o (ex)profesor-voluntario ofrece puntos de vista enriquecedores.

En cuanto a las motivaciones de los voluntarios, los participantes hacen especial referencia a aspectos personales como “Aprecio por los niños”: “*Tal vez a algunos voluntarios les gusten los niños*” (A1); “*El tema de los niños es algo que me gusta mucho*” (V1); “Aprender/recibir”: “*Vienes, tú dejas algo y te llevas algo*” (F1); “*Nosotros también les enseñamos unas pocas cosas*” (A1); y “Satisfacción personal”: “*Una especie de motivación [...] Me valoro y soy capaz de transmitir o de hacer algo positivo en este colegio*” (P1); “*Yo estoy tremadamente contento de haber participado en este colegio porque es una riqueza cultural terrible la que tenemos*” (V3). El profesorado participante no expresa la motivación referida al aprendizaje del propio voluntario. La motivación de “Participación-pertenencia” es contemplada por los grupos de agentes educativos adultos, no así por el alumnado.

Respecto a la procedencia, la mayoría de los participantes se refiere a las familias, a los estudiantes de la universidad y a los voluntarios provenientes de una fundación de una entidad bancaria: “*Venimos a las clases los papás que queremos, nos implicamos mucho en los proyectos*” (F3); “*Todos los que yo conozco vienen de la entidad bancaria*” (A3); “*Hay chicos y chicas que vienen de la universidad, que están estudiando magisterio*” (V3).

En relación a la cualificación, en general, la idea que se transmite es que el voluntariado no necesita ningún tipo de cualificación. Sin embargo, en dos de los casos parece darse a entender que la cualificación académica supone una ventaja para el voluntariado: “*En principio, somos voluntarios que no necesitamos formación, formación pedagógica, todos somos universitarios, no deberíamos necesitar*” (V1); “*A lo mejor no tienen mucha cualificación, pero vamos, a pesar de todo, pueden ayudar*” (V3).

Si atendemos a la categoría que se refiere a las funciones y/o actividades del voluntariado, de los testimonios se colige que voluntario es todo aquel que realiza una tarea no retribuida para la CAp. Además de la consabida función de dinamizador de los GI, son identificadas tareas como colaborador en los Proyectos de Educación Infantil: “*Si hay un proyecto en Infantil que puedes aportar algo, pues vienes, cuentas un cuento, haces un dibujo...*” (F2); enseñanza similar a la del profesorado: “*A veces los voluntarios hacen las cosas como lo hacen los profesores y a veces los voluntarios tienen como sus técnicas para aprender más fácil*” (A2); nexo entre la comunidad y el centro: “*Yo a todo el mundo le lío: amigos, familiares...*” (F2); o promotor de la inclusión: “*El que pueda más ayudará y un niño que no sabe leer pero sabe dibujar, en un momento dado, ayuda al otro*” (P3).

Los participantes resaltaron igualmente la contribución a la CAp, en ese caso fuera del aula, con actividades de acondicionamiento del centro, eventos, salidas y acompañamiento, especialmente al profesorado, ese último aspecto identificado por profesorado y familias: “*A parte de centro educativo, [...] también las familias, entre ellos, se ayudan para la disposición de la vida en la ciudad*” (P2); “*Vienes a acompañar*” (F1).

Por otro lado, familias, alumnado y personas voluntarias pusieron de relieve la función afectiva del voluntariado: “*Sientes esa familia que si necesitas algo te escuchan*” (F3);

“Nos hemos conocido, han preguntado de qué país somos y todo eso” (A3); “[...] y vas tomando una relación que es muy bonita” (V1).

DIMENSIÓN TRANSFORMADORA

En lo tocante a la dimensión transformadora o repercusión social, profesorado, alumnado y algunas familias valoran la mejora del rendimiento académico, mientras que todos los grupos, especialmente el propio voluntariado, expresa que su repercusión es patente en la inclusión y en la motivación hacia el estudio del alumnado: *“Cuando estamos con los alumnos, todos somos iguales, somos personas me da igual el sexo, el color o la procedencia [...] Yo, particularmente, es lo que intento transmitir”* (V2); *“El hecho de que venga gente de fuera y no sea siempre el profesor y luego el tipo de actividad en la cual entran otras personas, primero, les motiva.”* (V3)

Todos los agentes educativos parecen coincidir en la diversificación de visiones del mundo como parte de la dimensión transformadora del voluntariado: *“Tú estás para tutelarles un poco y para darles otro punto de vista diferente”* (V1); *“Hay algunos padres que enseñan lo mismo que los voluntarios y otros padres que enseñan diferente.”* (A1)

Con respecto a las familias, la repercusión se relaciona con el apoyo o acompañamiento: *“Por ejemplo, nuestros padres no entienden eso y tenemos un hermano pequeño [...] entonces tú, como has estado en ese colegio [...] pues tú le puedes enseñar como la manera en que te han enseñado los voluntarios”* (A1); *“Sientes esa familia que si necesitas algo te escuchan, buscan una solución, y si hay un problema lo puedes decir.”* (F3)

En referencia a la repercusión en el barrio o en la ciudad, destaca la repetición del adjetivo “abierto” en diferentes formas, expresado de forma literal y en referencia al centro educativo, por familias, profesorado y voluntariado: *“Como es un cole abierto, tenemos esa facilidad”* (F3); *“La gente que viene por aquí, aunque no traigan a los niños, [...] ven que las puertas están abiertas”* (P2); *“Es como un ejemplo: que vean que está abierto.”* (V2)

Por último, la perspectiva de la dimensión transformadora del voluntariado en relación al sistema educativo se refleja en el compromiso que tienen todos los colaboradores de la comunidad en cualquier actividad o aspecto del centro: *“Los profesores vienen a pintar una puerta con una sonrisa y están felices”* (F2); *“Tú das ideas y si son factibles y si son interesantes, se enriquece el colegio, el alumnado, los padres...”* (F3), y en el contraste que supone el modelo de escuela con respecto a la enseñanza tradicional: *“Proponer actividades en este cole da gusto. Yo vengo de un cole que era todo lo contrario [...] no te dejan hacer nada”* (F2); *“Muchos colegios son un poco jóvenes en estas nuevas metodologías y nosotros ya llevamos pues 16 años en Comunidad de Aprendizaje, es muy paralelo a lo que es el Aprendizaje cooperativo [...] estamos en la vanguardia.”* (P1)

Sobre el futuro del voluntariado, se expresa una conformidad general con la situación actual y, solo ante la insistencia en la conversación, los participantes proponen cambios, destacando la opción de uno de los participantes de promover su incorporación al equipo pedagógico: *“Las programaciones son papel propio del profesorado [...], pero quizás en un futuro, a lo mejor el papel del voluntario pueda formar parte de estos equipos pedagógicos.”* (P1) También se habla de aumentar la diversidad e incluso de la rotación semanal de los voluntarios: *“Yo creo que la gente mayor puede*

aportar muchísimo al voluntariado” (F2); “Yo creo que cada miércoles se debería de cambiar voluntario, deberían de ser otras personas” (A3), y de cambios organizativos tanto en la gestión del voluntariado: “Podía haber como un coordinador de voluntarios ajeno al centro, igual un V que se encargue de coordinar; creo que los voluntarios tendríamos que estar más organizados” (F2), como en la difusión de su tarea, poco conocida según la opinión de varios de los participantes: “Puede ir a otro colegio y enseñar un poco su estrategia como nos ha enseñado a nosotros” (A1); “Tener aquí un comercial de publicidad para que enseñe nuestra labor.” (V2)

DIMENSIÓN EXCLUYENTE

En la dimensión excluyente a la que la MCC hace referencia y que sirve de reflexión crítica para el cambio, se han detectado algunos aspectos:

La consideración de que hay personas “dentro” y “fuera” o la referencia a “ellos” para hablar del claustro de profesores, de la dirección o de las familias migrantes denota aún una cierta desigualdad en la participación: “*Ellos tienen su estructura montada, sus profesores, sus clases, todo está hecho*” (F1); “*Hay mucha gente de otros países que yo veo un poco que ellos mismos se encierran.*” (F2)

Se establece una cierta relación de jerarquía entre el voluntariado y el profesorado y entre el voluntariado y el alumnado: “*Se necesita siempre alguien que organice, que formalice, que dirija ese grupo.*” (P2)

En el caso del voluntariado de Educación Infantil, según se desprende de los testimonios, está constituido mayoritariamente por mujeres, respondiendo a un cierto modelo de desigualdad: “*Son madres de niños que están aquí, mamás más que papás*” (V2); “*a mí a veces me dicen ¿por qué no viene X?, que es mi chico, y digo: Porque está trabajando, y, claro, al final, les queda que él está trabajando y yo no.*” (F2)

Parece darse un desarrollo de la tarea del voluntariado diferente en cuanto a desempeño y objetivos según la procedencia y/o el aula donde participan: “*Yo estoy en la dirección del voluntariado (de la fundación de la entidad bancaria) y cuando se propone una actividad nosotros en la junta la estudiamos, nos parece correcto lo que se ha presentado, le damos el visto bueno [...] y teóricamente la persona que lo ha presentado es la que tiene que dirigir y liderar el grupo; por ejemplo aquí, en el colegio, soy yo*” (V1). En algunos casos, se reflexiona sobre la falta de participación del alumnado en la toma de decisiones: “*El alumnado con el voluntariado también puede pedir, a medida que se van haciendo mayores [...] igual que nosotros proponemos, que ellos también propongan*” (F2). El voluntariado en los GI, según las palabras de algunos de los participantes, desarrolla una tarea similar a la del profesorado: “*A veces nos lo explican igual que el profe*” (A1); “*El voluntario muchas veces se tira a explicarlo, a resolver las dudas que tienen los chavales.*” (P3)

DISCUSIÓN

En la CAp de este estudio, la participación del voluntariado en la escuela parece positivamente valorada por todos los agentes educativos. Además, en contraste con las funciones que Saldaña (2009) les asignaba, los agentes educativos de

esa CAp consideran que diferentes funciones relacionadas con el aprendizaje, con el mantenimiento de las infraestructuras, o con los apoyos informales a otros agentes de la CAp son llevadas a cabo por voluntarios, es decir, se concibe el voluntariado desde una perspectiva más amplia.

En esa CAp, los agentes educativos desarrollan una intensa participación voluntaria transmitiendo al respecto sentimientos de felicidad, cariño, agradecimiento u orgullo; esas emociones recuerdan al compromiso moral de cuya necesidad hablaban López, Mancila y Sole (2016). Los distintos agentes ponen de manifiesto, al igual que Vieira y Puigdellívول (2013), que el voluntariado influye en el acceso del alumnado a la cultura y a los aprendizajes académicos y coinciden con Venegas (2013) en que el voluntariado supone un referente educativo distinto al profesor. Aunque destaca en algunos casos la dificultad para diferenciar su tarea de la del profesor en el aula. Los participantes no aprecian, en general, cambios significativos en la función del voluntariado en los últimos años.

Según las entrevistas y, a la vista de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), el voluntariado promueve el diálogo igualitario entre el alumnado, y entre el alumnado y el adulto voluntario; genera transformación, especialmente en el modelo de escuela con la apertura hacia la comunidad como elemento central; fomenta la solidaridad entre el alumnado, entre las familias, con el profesorado y en relación con las causas de la sociedad (por ejemplo, la donación de médula). Relacionado con lo anterior, se crea sentido al conectar los aprendizajes con diferentes situaciones del mundo cercano, teniendo el voluntariado un papel de conexión con diversidad de realidades, especialmente las familias, con continuas propuestas de acción y mejora. En ocasiones, se detecta una relación de jerarquía entre los distintos agentes educativos. Sin embargo, en general, el voluntariado muestra una determinación importante y explícita en reducir el posible determinismo social, en trabajar bajo el principio de igualdad de diferencias y en favorecer con su actuación la solidaridad como pilar de la educación.

En general, todos los participantes destacan el papel de la CAp como modelo transformador de la escuela, que pretende romper el esquema de la llamada escuela tradicional, tal y como referían Aubert *et al.* (2013) y, con sus reflexiones en este y otros estudios, generar una actitud crítica y una propuesta válida para el XXI. Si bien es cierto que se hace necesario desarrollar estrategias de aproximación a las familias de culturas minoritarias que en el centro suponen un importante número pero que, según algunos agentes, no acceden de forma consistente al voluntariado.

Por otro lado, se crea, de forma implícita, una cultura de participación que podrá servir como alternativa de modelo social para todos los participantes de la CAp y, tal y como afirma Agud (2018), ser transmitido históricamente. Ese aspecto se ha observado especialmente en la voluntad del alumnado participante de dar continuidad ellos mismos y extender la actividad del voluntariado a otros centros del entorno.

Según la información generada en las entrevistas, el voluntariado supone un principio democratizador de la escuela al incluir a las familias y a algunas entidades locales, tal y como proponen Moliner *et al.* (2016) aunque, según Feito y López

(2008), sería deseable una mayor participación en la toma de decisiones y en la gestión del centro.

Para terminar, en referencia a las definiciones de Comunidad de Aprendizaje (Vals, 2000; Comunidad de Aprendizaje, 2019) y teniendo en cuenta las diversas perspectivas sobre el voluntariado a las que se da cabida en este estudio, esta CAp es el germen de la transformación de la escuela, del entorno social de las familias (y del barrio, por tanto) y promueve la interacción entre las personas para generar conocimiento a través de un diálogo entre iguales, intergeneracional e intercultural. Participa, en conclusión, del “optimismo pedagógico y la utopía” que, según Aubert *et al.* (2013, p. 198), resultan imprescindibles para mejorar la sociedad.

CONCLUSIONES

Participación y diálogo son la base metodológica de este estudio, pero constituyen también los pilares sobre los que se asientan las CAp. Según las voces de los participantes, el voluntariado supone una figura que repercute positivamente en el desarrollo del proyecto.

En cuanto al alumnado, el voluntariado favorece su motivación hacia los aprendizajes curriculares, le aporta nuevos aprendizajes provenientes de las experiencias y perspectivas de personas distintas del profesorado, y supone un factor de inclusión ofreciendo una visión positiva de la diversidad y representándola en sí mismo. Respecto al centro educativo, el voluntariado simboliza la apertura, la innovación frente al sistema tradicional, y la comunicación entre la escuela y el mundo social. Diálogo entre instituciones y personas de cualquier proveniencia con diferentes aportaciones a la comunidad. En general, los voluntarios generan con sus acciones acompañamiento y participación, emociones positivas en las familias y en otras personas implicadas en la CAp; emociones que alimentan y facilitan el compromiso y la transformación.

Sería conveniente realizar un estudio comparativo de los diferentes conceptos de voluntariado entre los agentes educativos en distintas CAp, profundizando en las formas de organización del voluntariado en ellas (desde organizaciones más abiertas o asamblearias hasta organizaciones con una cierta jerarquización) y su influencia en la dimensión transformadora de esos agentes. Aun habiendo algunos trabajos al respecto, sería útil actualizar el papel de las familias en el voluntariado, y las consecuencias de este doble perfil sobre su compromiso y participación en los centros educativos.

REFERENCIAS

AGUD, I. (coord.). **Participación infantil en los centros escolares**. Unicef Comité Español, 2018. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/cuaderno-de-participacion-infantil>. Acceso en: 28 jul. 2022.

AGUILAR, S.; BARROSO, J. M. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. **Revista de Medios y Educación**, Sevilla, v. 47, p. 73-88, 2015.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>. Acceso en: 28 jul. 2022.

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología**. 1. ed. Barcelona, España: Paidós, 2003.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona, España: Hipatia, 2013.

BOOTH, K. Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. **Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global**, Madrid, v. 109, p. 11-29, 2010. Disponible en: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/cambiar-las-realidades-globales-una-teoria-critica-para-tiempos-criticos/. Acceso en: 28 jul. 2022.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 2000.

CIFUENTES, A.; FERNÁNDEZ, M. Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el colegio Apóstol San Pablo de Burgos (España). **RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza (España): Universidad de Zaragoza, v. 67, p. 57-73, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148942>. Acceso en: 28 jul. 2022.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. **Definición**, 2019. Disponible en: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/definicion/>. Acceso en: 28 jul. 2022.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación**. 5. ed. Barcelona, España: Graó, 2006.

EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; RODRIGUEZ, N. Y.; VAN VOORHIS, F. L. **School, family and community partnerships: your handbook for action**. 3. ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2009.

FEITO, R.; LÓPEZ, J. I. **Construyendo escuelas democráticas**. Barcelona, España: Hipatia, 2008.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona, España: Paidós, 1997.

FREIRE, P. Pedagogía del Oprimido. 2^a ed. Montevideo (Uruguay): Tierra Nueva, 1970.

FUNDACIÓN FOMENTO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA. **Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, VII**. Madrid, España: FOESSA y Cáritas Española, 2014. Disponible en: <http://www.foessa2014.es/informe/index.php>. Acceso en: 28 jul. 2022.

GARCÍA-CARRIÓN, R.; DÍEZ-PALOMAR, J. Learning communities: pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. **European Educational Research Journal**, v. 14, n. 2, p. 151-166, 2015. <https://doi.org/10.1177%2F1474904115571793>

GARCÍA, R.; MOLINA, S.; GRANDE, L. A.; BUSLÓN, N. Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: hacia la inclusión de todos y todas. **Revista Latinoamericana de Educación**

- Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 10, n. 1, p. 115-132, 2016. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- GIDDENS, A. Modernidad y autoidentidad. In: BERIAIN, J. (comp.). **Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo**. Barcelona, España: Anthropos, p. 33-71, 1996.
- GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. **Qualitative Inquiry**, v. 17, n. 3, p. 235-245, 2011. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410397802>
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona, España: El Roure, 2006.
- GRIBBLE, D. **Worlds apart**. London: Libertarian Education, 2006.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. 1. ed. Madrid: España: Taurus, 1987.
- HERRERO, C.; BROWN, M. Cognición distribuida en educación comunitaria. **Revista de Psicodidáctica**, v. 15, n. 2, p. 253-268, 2010. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Distributed-Cognition-in-Community-Based-Education-Herrero-Brown/00f30696aa7a860a0ce034953c544b2f7eeef288>. Acceso en: 28 jul. 2022.
- INCLUD-ED CONSORTIUM. **Actions for success in schools in Europe**. Brussels: European Commission, 2009.
- LLANO, J. C. **El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España (AROPE) 2008-2017**. Madrid: Resources, S.L., 2018.
- LÓPEZ, M.; MANCILA, I.; SOLE, C. Escuela pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 30, n. 1, p. 49-56, 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573944>. Acceso en: 28 jul. 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas**. In: Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y el Estado, XXIII. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.
- MOLINER, O.; TRAVER, J. A.; RUIZ, M. P.; SEGARRA, T. Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 18, n. 2, p. 116-129, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200009&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 28 jul. 2022.
- MUÑOZ, S. I. Incidencias de la teoría crítica y de la acción comunicativa de Jürgen Habermas en la educación del siglo XXI. **Revista de Filosofía**, v. 11, n. 3, p. 89-100, 2012.
- NÚÑEZ, M.; ESPINOZA, C.; ACUÑA, C.; VARGAS, L.; LAGOS, I. Grupos Interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-29, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Declaración de Incheon – Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la

Vida para Todos. *In: FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN*. Incheon, República de Corea: UNESCO, 2015. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa. Acceso en: 28 jul. 2022.

PAIK, S. J.; CHOE, S. M. M.; GOZALI, C.; KANG, C. W.; JANOVAN, A. School-family-community partnerships: supporting underserved students in the U.S. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 48, n. 1, p. 43-50, 2019. <http://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.43-50>

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Archidona, Málaga, España: Aljibe, 1999.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. 1. ed. Barcelona, España: Paidós, 1993.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three plans: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. *In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (ed.). Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 1995, p. 139-164.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing. The art of hearing data**. Thousand Oaks, California: SAGE Pub. Inc., 1995.

SÁEZ, J. M. **Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos**. 1. ed. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2017.

SALDAÑA, D. M. Rol de los colaboradores de aprendizaje: un aporte pedagógico, en el marco del proyecto “Enlazando Mundos”. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 8, n. 16, p. 51-63, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116384004>. Acceso en: 28 jul. 2022.

TELLADO, I.; SAVA, S. El papel de guía de la persona adulta no experta en la construcción dialógica del conocimiento. **Revista de Psicodidáctica**, Leioa, n. 15, v. 2, p. 163-176, 2010. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Non-Expert-Adult-Guidance-in-the-of-El-Tellado-Sava/52a0e74d9959635d635742c84a87569729a86435>. Acceso en: 28 jul. 2022.

TRAVER, J. A.; SALES, A.; MOLINER, O. Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 3, p. 96-119, 2010. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661306>. Acceso en: 28 jul. 2022.

VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje**: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. 2000. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2000.

VALLS, R.; KYRIAKIDES, L. The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 43, n. 1, p. 17-33, 2013. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

VARGAS, I. La entrevista en investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. **Revista Calidad en la Educación Superior**, San José, v. 3, n. 1, p. 119-139, 2012. <http://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

VENEGAS, C. Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. **Acción Pedagógica**, v. 22, n. 1, p. 68-80, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223463>. Acceso en: 28 jul. 2022.

VIEIRA, L.; PUIGDELLÍVOL, I. ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 12, n. 24, p. 37-55, 2013. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/66>. Acceso en: 28 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, España: Crítica, 1979.

ZUBERO, I. De las prácticas sociales instituyentes a la institucionalización... ¿contrahegemónica? In: COMITÉ TÉCNICO DE LA FOESSA (coord.). **Expulsión social y recuperación económica. Análisis y perspectivas 2016**. Madrid, España: FOESSA y Cáritas Española, p. 45-52, 2016. Disponible en: <http://www.foessa.es>. Acceso en: 28 jul. 2022.

SOBRE LAS AUTORAS

SILVIA GÓMEZ CABORNERO es máster en Investigación e Innovación Educativas en la Universidad de Burgos (España). Profesora de Educación Secundaria Obligatoria en la Junta de Castilla y León (España).

E-mail: chivicab@hotmail.com

MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca (España). Profesora de la Universidad de Burgos (España).

E-mail: mfernandez@ubu.es

Conflictos de interés: Las autoras declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses em relación al manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de las autoras: Conceptualización, Análisis formal, Escritura – Primera Redacción: Cabornero, S. G. Metodología, Supervisión, Redacción – Revisión y Edición: Fernández-Hawrylak, M.

*Recibido en 8 de febrero de 2021
Aprobado en 5 de octubre de 2021*