

## **LA ESCUELA COMO MOVIMIENTO SOCIAL. ALTERNATIVAS A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA MEDIACIÓN COMUNITARIA**

**María Jesús Márquez García.** Universidad de Valladolid,  
**Dr. Pablo Cortés González.** Universidad de Málaga  
**José Ignacio Rivas Flores.** Universidad de Málaga

### **Introducción**

El panorama de las escuelas en barrios marginados con población excluida ha cambiado en los últimos años debido a distintos y complejos factores acontecidos de carácter social, político, económico y pedagógico. La escolarización del alumnado de minorías étnicas está conseguida en su totalidad desde finales de los años ochenta y en este periodo han ido emergiendo distintas organizaciones sociales que apoyan los derechos e inclusión educativa de colectivos minoritarios culturales, funcionales, etc. El tercer sector, asociaciones vecinales, juveniles, de mujeres, ONGs estatales, etc., se ha ido haciendo un hueco importante en el panorama socioeducativo de los barrios marginados.

Una de las preocupaciones más importantes y que mayores dosis de esfuerzo precisa es el elevado número de abandono y fracaso escolar que se produce en estos entornos, en los que se requiere una especial revisión pedagógica. Paradójicamente muchas de las escuelas en estos barrios siguen un modelo educativo instructivo-disciplinar, desvinculado del trabajo educativo comunitario. De este modo se hace partícipe del proceso de construcción neoliberal, olvidando que la escuela, como institución, no solo cumple una función instructiva, sino una función social y educativa garante del desarrollo de personas y sociedades en términos democráticos y de justicia social. En este sentido, tanto las ONGs, como otros colectivos sociales vecinales, cada vez tienen más que aportar a la escuela.

Por otra parte, la escuela tiene que ir asumiendo que el cambio y la transformación tiene que realizarse junto a la comunidad. Los ‘problemas’ educativos no son solo responsabilidad de la escuela o de las familias, sino que se sitúan como una preocupación de toda la sociedad. En este sentido, encontramos experiencias en las que un modelo de escuela diferente (entendida como movimiento social), en un plano

igualitario, dialógico y reivindicativo y en red, ha ido sumando y ofreciendo el camino por el que avanzar en la transformación.

La investigación que presentamos en este apartado es fruto del trabajo realizado a partir de relatos de mediadoras que trabajan con población gitana en distintos centros educativos de barrios marginados. En ella se aborda el análisis de las relaciones de las ONGs y otras organizaciones sociales con las escuelas de población gitana y su contribución al trabajo conjunto de inclusión educativa y social a partir de estrategias de mediación comunitaria y en red. A través de ellas nos acercamos a la reflexión sobre las aportaciones que la escuela construye como movimiento social alejándose del modelo de escuela disciplinar tradicional que apuntábamos supra.

### **Estado de la cuestión**

El concepto de *escuela* que se maneja en la actualidad, aún se relaciona directamente con la idea de progreso de la modernidad emanada de los avatares sociales, económicos y políticos, que han propiciado la emergencia de los Estados de Bienestar orientado a sostener el equilibrio entre clases sociales (Giroux, 2001; Martínez Bonafé, 2003; Fernández Enguita, 1998, Rivas, 2009; Rivas, Leite, Cortés, 2010; Rivas, Leite, Cortes, Márquez y Padua, 2010).

Los nuevos contextos sociales, económicos y culturales propios de la globalización neoliberal, generan nuevas relaciones de poder entre las clases, los sujetos y el contexto, estableciendo fuertes situaciones de exclusión. La exclusión como concepto hace un tránsito desde esa dimensión individual de la marginación hasta la consideración de la dimensión contextual, refiriéndose, en palabras de Lenoir (en Vera y Ávila, 2011: 46), a las situaciones de precariedad que conducen a distintos procesos de marginación en las sociedades actuales. La dimensión contextual adquiere un significado clave a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades postmodernas. Un ejemplo, puede ser la precarización generada en los últimos tiempos también en las personas con empleo.

Mientras que en la industrialización del XIX, la escuela jugaba un papel instructivo-formativo (muy dirigida a la cualificación de la mano de obra), hoy no encaja en los mencionados nuevos escenarios sociales, políticos, profesionales y culturales. La respuesta se basa en la necesidad de una construcción inclusiva de la escuela (Stainback

y Stainback, 1999, Included, 2012) que atienda y reduzca las relaciones fuertemente excluyentes que produce. De acuerdo con Gorri (2006: 339 y 342), se debe considerar que los grupos sociales marginados tienen mayor dificultad de acceder o mantenerse en los sistemas escolares y añadiríamos, en los sistemas educativos en general. Además, para el acceso al trabajo, los sistemas formativos se configuran como elementos credenciales. He aquí una contradicción de las democracias formales actuales y de la cultura capitalista, donde se genera desigualdad en los procesos para hacer sostenible el propio sistema.

En todo este entramado, vemos como el papel social de la escuela es, en muchos casos, desarrollado por la aparición de ONGs y otras organizaciones sociales a través de la mediación. En la institución escolar son acogidas como una oportunidad para paliar los problemas sociales, culturales y educativos que desde el modelo burocrático y disciplinar no se puede abordar y que se empieza a resolver a través de entidades externas.

A lo largo de la década de los noventa y principios del dos mil, se empieza a sistematizar y a formar a los diversos agentes sociales en procedimientos, técnicas y teorías de la mediación e interculturalidad. Ante nuevas y no tan nuevas necesidades como es la multiculturalidad y el éxito escolar de la población marginadas de lo social y lo educativo, la institución escolar responde a la mediación de modos diferentes:

1. **La mediación como recurso al servicio de la institución.** Por lo tanto un mediador o mediadora acrítica para la cultura escolar (una falsa neutralidad).
2. **La mediación como técnica de resolución de conflictos** y por lo tanto el mediador o mediadora como experto en resolución de conflictos a demanda.
3. **La mediación dialógica** y por lo tanto la construcción de una comunidad y un nuevo marco de relaciones.

Desde las dos primeras perspectivas surgen una demanda de mediadores, o mejor llamarlos intermediadores, al servicio de la *cultura disciplinar*, centrada en los conflictos entre alumnado y con las familias. Jean François Six (2005), los llama los mediadores “elaborados”, refiriéndose a aquellos que, controlados por la dirección del centro o la administración educativa, prestan los servicios que requiera la institución, contemplando que manejen ciertas técnicas y habilidades de comunicación con las familias y minorías del entorno para hacer de escudo frente a los conflictos. Ante esta

situación, se critica la formación y a la vez la dependencia de este tipo de mediadores y mediadoras que basan su trabajo en meras recetas, e intentos de técnicas exactas (Vinyamata, 2007), sin entrar en dilemas y en discernimientos pedagógicos. En este caso la mediación es un acto aislado y puntual, dejando sin cuestionar la raíz cultural y relacional de algunos de ellos.

Desde esta perspectiva la función social, instructiva y educativa de la escuela, cada vez más se aleja una de otra: el profesorado a enseñar, el mediador, o el trabajador social, o el educador social, a resolver los problemas culturales y sociales con el entorno... Al respecto, se encuentra una brecha entre el profesorado que no asume como suyos parte de los problemas que surgen en el ámbito educativo por la saturación de prácticas burocráticas y administrativas, y los mediadores/as que denuncian la “indiferencia y la fuga de los profesores que no intervienen ante los desordenes más banales” (Dubet, 2006a: 309), y van delegando en ellos y ellas la función social de la escuela.

Desde una perspectiva transformadora, Boqué (2003), manifiesta que la mediación ha de contribuir al cambio social y para ello es necesario construir una cultura de mediación compartida. El reto actual de la escuela respecto a la mediación está en pasar de la implementación de la mediación como sistema formal de resolución de disputas y como una “ritualización banalizante”, a una forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, contribuir a una transformación cultural de los centros educativos (Corbo, 1999).

## **Metodología**

Abordamos esta investigación desde la narrativa, un enfoque integrado en el paradigma cualitativo y que significa una práctica naturalista y democrática para construir conocimiento crítico desde las voces de las personas implicadas en la práctica. Contar y narrar vivencias propias y compartir las narraciones de los actores supone una relación dialógica e intersubjetiva, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social. El enfoque narrativo ocupa un lugar importante en el paradigma cualitativo, por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Rivas, 2009, Rivas, Leite y Megías, 2014).

El objeto de estudio es indagar la relación que las mediadoras interculturales, pertenecientes a ONGs, mantienen con los centros educativos en contextos marginados, sus aportaciones para un trabajo comunitario y las barreras institucionales que frenan su

trabajo. Los relatos de vida presentados tienen en cuenta la construcción del mundo social, cultural y político, dando sentido a cómo se vive, actúa y piensa en la relación de las mediadoras interculturales con escuelas en contextos marginados. Se contextualiza y sitúa en la problemática que se deriva de la trayectoria escolar del alumnado perteneciente a minorías étnicas, concretamente la comunidad gitana en Andalucía, y el contexto político y social en los que se enmarca el trabajo mediador de las ONGs, en concreto los prescriptivos para el trabajo de mediación intercultural en los centros educativos.

El foco de investigación, lo abordamos desde seis relatos de vida: tres a mujeres gitanas y tres no gitanas que trabajan en una ONG vinculada a un programa de educación para la inclusión social y educativa del alumnado gitano. La diversidad de estas profesionales nos da un perfil amplio formado por mujeres con formación académica relacionada con el mundo de la educación: dos maestras, una pedagoga, una antropóloga y dos tituladas bien desde un taller de empleo o del master en mediación intercultural; todas ellas con amplia trayectoria laboral en el trabajo socioeducativo vinculado a entidades sociales. Los relatos fueron contruidos y consensuados con las participantes; el proceso de recogida de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad y observación participante que se formalizó en un contexto natural de diálogo; en ellas se profundizó en cuestiones relativas a su práctica mediadora intercultural, social, educativa e institucional en los centros educativos y en los entornos familiares del alumnado gitano. Se construye un relato con cada participante a partir las entrevistas en profundidad realizadas, entre cuatro y cinco entrevistas, acompañadas de observaciones en los contextos de trabajo, conversaciones informales y acceso a documentos facilitados como fotografías, libros, prensa etc., que si bien no forman parte de los informes si van aclarando los significados de la investigación. En un primer momento de negociación se comparte con las participantes la información recogida en las entrevistas en un documento sintetizado por temáticas. Una vez negociada la información, dialogada, matizada con las participantes se construye un relato que se desarrolla según categorías analíticas integrando la voz de la participante y la de los investigadores para ir señalado aspectos de análisis. El relato final formado por categorías analíticas, descripciones de los investigadores y la voz de la participante que orientan la interpretación se vuelve a negociar con las participantes para finalmente construir un relato consensuado.

PARTICIPANTES	PROCESO METODOLÓGICO	PUNTOS DE INFLEXIÓN PARA LA INVESTIGADORA	INSTRUMENTOS
RELATOS DE VIDA A MEDIADORAS CON POBLACIÓN GITANA	Contacto, negociación, entrevistas, construcción conjunta del relato del relato de cada una de ellas, devoluciones y nuevas aportaciones.	Crear el espacio de relaciones, el diálogo, la ética y el compromiso con las participantes.	Entrevistas. Observación participante. Relatos de vida
DE LAS ENTREVISTAS A LOS RELATOS	Buscar la temáticas en las entrevistas. Elaborar categorías de análisis. Devolución de cada relato y negociación con la participante.	Elaborar relatos personales desde las temáticas que emergen de las entrevistas, señalando categorías de análisis. Generar un hilo comprensivo del proceso de investigación incluyendo	Elaboración del relato de cada participante buscando una narrativa con sentido.

		observaciones y contextualización del tema.	
DEVOLUCIONES Y NEGOCIACIÓN DEL RELATO	Los relatos contruidos con descripción, reflexión, opinión e interpretación de los investigadores desde la voz de las participantes.	Las devoluciones a las participantes y diálogo a partir de los relatos.	Los relatos Entrevista final Conversaciones informales
ELABORACIÓN DE INFORME FINAL	Categorías interpretativas, y cuestiones para la apertura sobre el conocimiento	El diálogo interpretativo como eje del informe con las aportaciones de las participantes, los investigadores y autores que apoyan interpretaciones.	El informe interpretativo-dialógico Negociación con las participantes y la comunidad científica

En el enfoque narrativo-biográfico, la manera como afrontamos los distintos momentos de la investigación, el modo en que miramos y nos situamos ante nuestro “objeto de estudio”, no es sólo una cuestión metodológica, es también una cuestión epistemológica, política y ética, no solo en el diseño sino también en el proceso (Rivas 2009).

## Resultados

A continuación, mostramos algunos aspectos analíticos que han sido fruto del encuentro con las participantes de la investigación y que de alguna forma materializa las cuestiones preliminares que hemos ido abordando en párrafos anteriores. Por un lado presentaremos resultados en torno a aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar, y por otro lado, sobre aspectos que propician la escuela como movimiento social.

- **Aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar que desvelan las mediadoras**, reluctantes para la construcción de una escuela como movimiento social.

Aspectos de análisis	Fragmentos relatos
La lógica de la <b>segregación</b> en la narrativa del profesorado	<i>Él (profesor) me sigue explicando lo de los chicos buenos, los malos y los regulares; yo, con esa lógica, no estoy de acuerdo. Desde mi figura, y conociendo a ese centro, claro que puedo dar mi opinión, pero viendo ahora mismo el percal de lo que me puede perjudicar en el trabajo hay muchas veces que prefiero callármelas. (Lyuba pág. 56).</i>
<b>Paternalismo</b> segregador y la distancia emocional con la comunidad marginada	<i>En otras ocasiones a los tutores les cuesta hablar con el alumnado, temen empatizar con ellos y dejarse arrastrar por lo emocional; dicen: “Pero cómo voy a enseñar a este niño lengua si son muchas problemáticas las que hay en su casa. Pobrecito, y yo qué hago si no me aprueba, y llamo a la madre y no viene... Pobre, bastante tiene con lo que tiene ya, encima queremos que estudie...” Los veo a ellos “tocados”, entran en el paternalismo (Tsura).</i>
La mediación en una escuela burocrática. <b>Mediación “fast food”</b> .	<i>En este tipo de centros, el trabajo con la mediación se reduce a ir a coger notas, a ir a las tutorías cuando hay algún conflicto y a dar información. Si no hay ningún conflicto y no hay que recoger notas, no hay porqué ir a la escuela; de hecho en este colegio es así ( Lyuba).</i> <i>Era ella (la directora) quien tenía que dominar todas las acciones; en definitiva, te quería allí de comodín, a lo mejor mediando en una pelea que hubiera en el patio, o dándole la charla a un niño que se estaba portando muy mal en clase.</i>

	<i>Pero no te querían llevando las familias al centro, no te querían hablando a los profesores y pasándoles material didáctico sobre cultura gitana, o preparando actividades interculturales eso ya era un estorbo (Lala).</i>
Los problemas se solucionan fuera. <b>Mediación como servicio</b> a la carta de la institución	<i>Ella (la directora) sentía dos necesidades, y por lo tanto dos problemas que teníamos que solucionar: uno era la convivencia en el centro, y otro el absentismo, y (añadía) -si la gente que viene de fuera no viene a ayudarme con estos problemas, todo lo que estén haciendo no me vale-. (...)(Lala). Ella nos ve como “apagafuegos”, aunque solo de los fuegos que quiere. En los conflictos, (la directora), actúa cogiendo a la familia antes de que hable con el tutor y la serena. Eso, para ella, es mediar, sosegar e ir de salvadora de los tutores. Así, esconde el problema (Tsura).</i>
La <b>distancia</b> con los familiares	<i>Hacer cualquier actividad, como la de ir los padres a conocer el centro, esto lleva una serie de trámites y tiempo tremendos para que luego te digan que no, (y no se realiza) por miedo a que los padres no traigan a los hijos en cuanto entren por la puerta y vean como está el instituto (Lyuba).</i>
<b>Sin relación</b> del profesorado con el entorno	<i>La mayoría no se implican en ir a la casa del menor, a interesarse...; nada, se quedan paralizados y continúan con la clase. Sé que (en ocasiones) se les parte el alma por dentro, pero dicen – “mira tengo mis matemáticas y mi lengua y la verdad...”- No piensan qué herramienta tienen para trabajar estos temas, o cómo van a enseñar a leer y a escribir cuando en su casa están viendo temas de maltrato psicológico o no tienen cubiertas las necesidades básicas. Hay profesores que miran para otro lado y, a veces, quieren quitarlo de su vista (Tsura).</i>
<b>La distancia con las familias</b> , falta de	<i>Un ejemplo es que este año se han hecho varias actividades en el centro y hemos estado haciendo mucho trabajo para que</i>

comunicación y de interrelación.	<i>las madres acudieran al centro. De las actividades, me llamó la atención la siguiente. Primero se hizo una función de teatro escolar (...) y después se hizo una merienda, un aperitivo, en el que ya la distribución del espacio era diferente, aunque era el mismo espacio, en el fondo de la sala se pusieron mesas grandes, y alrededor de esas mesas,... las familias, sobre todo madres, estaban comiendo, charlando y demás, y era muy impactante ver, en un lado de la mesa a todos los profesores y en el otro lado a todas las madres. Me acuerdo que lo veía y pensaba: no, esta no era la idea, la idea del aperitivo era la de mezclarse..., pero existía una separación. (Lala).</i>
<b>Trabajo fragmentado e incomunicado</b>	<i>Hay casos en los que están tantos profesionales trabajando con un mismo niño que lo vuelven loco: que si la psicóloga, que si la maestra, que si el profesor de apoyo..., y cuando tienes que trabajar con ellos, eres tú la que se vuelve loca; cada uno va por un sitio (Simza).</i>
<b>Organización “ad hoc”</b>	<i>Mi primera experiencia fue impactante: la calidad educativa dejaba mucho que desear, falta de profesorado por bajas laborales, problemas de comportamiento del alumnado, falta de relación familia-centros, alto desfase curricular, ausencia de mediación y no utilización de los recursos humanos dentro del centro: (educadoras, orientadoras...) Trabajamos en centros que son reductos, nuestra coordinación siempre pasa por la directora para todo, a la hora de organizar actividades familias-escuela,... (Tsura).</i>

Como podemos observar, la separación escuela-familia, sobre todo en colectivos marginados, sigue siendo preocupante cuando hay que elaborar proyectos educativos orientados a la inclusión. Las escuelas comunitarias necesitan la implicación de los familiares y el entorno, para planificar el aprendizaje y continuarlo en un proceso desde la colaboración mutua.

- **Aspectos que impulsan y favorecen el modelo de movimiento social.** Un camino por el que avanzar en la transformación.

<p>El análisis de contexto y situaciones en su complejidad. La historia de la opresión y equilibrio del poder</p>	<p><i>... no tenemos que tener una vista corta, sino ver más allá, ver la transformación en el proceso y no solo servir de “correvedile”. Parece que eres lo más importante para todos pero luego, lo que haces es no cambiar nada. Hay que detectar, de la realidad en la que trabajas, cuáles son sus necesidades, para cambiar la situación de exclusión social y de abandono educativo. Para mí la clave para salir del círculo de exclusión es participar, por eso hemos de parecernos más a dinamizadoras de participación social que a un servicio de resolución de conflictos del centro (Vadoma).</i></p>
<p>Los centros abiertos al entorno y la confianza de los familiares en el proceso educativo</p>	<p><i>Sus horarios los flexibilizan al máximo, hacemos cosas distintas, como poder entrar en sus clases; ellos (el profesorado) nos acompañan a hablar con las familias y se dialoga con respeto y de igual a igual, y eso las familias lo perciben. Son madres que están acostumbradas a ir a hablar con los maestros para cualquier cosa y cuando (sus hijos e hijas) pasan a la secundaria las familias notan mucho el cambio y empieza a haber cierto rechazo al centro por la desconfianza que sienten hacia ellas; por eso, todas las familias tienen mucho mejor recuerdo del colegio de primaria (Lyuba).</i></p> <p><i>Allí puedes hacer todo tipo de propuestas: para actividades, para coordinarnos, para provocar cambios en las relaciones con algunas chicas o chicos que no van demasiado bien, o con algunas familias, y los profesores se implican y son los primeros que cambian cosas. Por ejemplo, el otro día hablando con Pepe, que es el tutor de 6º, de un niño que ha empezado a faltar, me dijo “a ver qué podemos hacer”, y como conocen a las familias llegamos a</i></p>

	<p><i>la conclusión que lo mejor era ir a hablar con el padre porque la madre no es la persona adecuada en este caso, de esta forma, nos juntamos los tres y hablamos. Él me da y yo le doy a él el mío. En este centro también existe la figura del director, pero yo me coordino con los tutores, que son quienes están todos los días con los niños (Lyuba).</i></p>
<p>Conocerse, hablar, romper prejuicios y estereotipos</p>	<p><i>Hay otras veces que sí se produce un verdadero acercamiento, sobre todo cuando hacemos actividades grupales continuadas con familia y profesorado y buscamos cosas que le interesan a las dos partes y lo interesante sobre todo es cuando acaban hablando las dos, maestra y madre. Eso ocurre cuando se genera alguna situación o un ambiente en que las dos se ven cómodas en el centro (Lala). La parte satisfactoria del trabajo es cuando ves que la maestra empieza a compartir confidencias con las madres y empiezan a ver a las niñas de otra manera; ya no me habla mal de ellas sino que, por el contrario, las elogia; entonces pienso que la cosa va mejor y que podemos trabajar (Simza).</i></p>
<p>La escuela como mediadora, trabajo conjunto, salir del centro al entorno</p>	<p><i>Y deberíamos de trabajar en comisiones mixtas, con profesorado, alumnado y familia, si no es como “en casa de herrero cuchillo de palo”. Desde mi punto de vista, como profesor, creo que te tienes que plantear por qué este niño no viene a la escuela, qué es lo que hago y cómo lo hago para que este niño no venga al colegio, desde dentro. Y entonces sí que podemos trabajar nosotras, cuando ellos reconozcan que tienen también que hacer algo. (Lyuba, pág. 62).</i></p>

Como indican los relatos, el trabajo se ha de centrar con el profesorado, las familias y el contexto, e indudablemente incorporarse al ámbito curricular y del aula de la misma manera que situarse en la cultura familiar. Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas, “sean algo el día de mañana” y asumen la necesidad

de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral. Para las mediadoras, aunque aún hay mucho trabajo por hacer en contextos familiares más conservadores, sin embargo, la tendencia generalizada es otra, y el cambio de perspectiva se va acelerando cada vez más entre la población.

## **Discusión y Conclusiones**

La escuela como movimiento social está vinculada a una noción de sujeto con capacidad de acción, es decir, como actor social, esto significa el reconocimiento de los sujetos y de sus proyectos de vida personales, sociales y profesionales y la lucha por el reconocimiento, la redistribución y la interacción. Desde la perspectiva crítica de la educación el currículum y la escuela como organización se convierte en un medio liberador a partir de una organización democrática-participativa. Esta organización no solo propicia un desarrollo de la conciencia crítica, sino que favorece el desarrollo de las interacciones entre las personas que enseñan, que aprenden y todo su entorno social. En este contexto la mediación debemos pensarla como una estrategia colectiva, comunitaria que no tiene por qué darse estrictamente en la relación individuo-individuo, sino también en la relación individuo-grupo, individuo-institución, grupo-grupo, grupo-institución e institución-institución (Giménez, 1997). Es decir, su trabajo consiste en acercar universos incomunicados desde el propio individuo que no puede soportar estar o sentirse dividido consigo mismo y tiene la necesidad de reconstruir la unidad, reafirmando como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, así como propiciar una comunidad ideal de comunicación entre los sujetos y las instituciones que están separadas por experiencias de vida, prejuicios y concepciones distintas del mundo. Desde esta perspectiva los cambios reales no se esperan desde imposiciones o propuestas normativas, sino desde el campo de la acción e interacción social, es decir, desde las subjetividades.

Pensar la escuela para inclusión social y educativa supone convertir las escuelas en movimientos sociales, de acuerdo con Hargreaves (1996). Esto significa actuar al modo del movimiento ecologista, obrero, el feminista o por la paz, que desafían el orden existente y utilizan una amplia variedad de estrategias para conseguir sus fines, entendidos éstos como logros colectivos, basados en la reivindicación de derechos y la diversidad. Desde este punto de vista los docentes se convierten (deberían serlo en

cualquier caso) en activistas sociales (Torres, 2001), que trabajan con y por la comunidad de la que forman parte, recuperando el sentido de la escuela como proyecto colectivo.

Lejos de los planteamientos de las teorías segregacionistas, proponemos otro modo de ver esta cuestión basándonos en la posibilidad de cambio y transformación del contexto educativo y sus profesionales junto a toda la comunidad, aportando entre todos los agentes sociales los recursos materiales y humanos necesarios para aumentar los aprendizajes, a la vez que se construyen como ciudadanos activos, participativos y democráticos.

Como señala Wrigley (2007), en las escuelas del primer mundo, por su estructura de clase y etnia se ha vuelto casi imposible debatir el currículum para el alumnado marginado más allá de la preparación rápida para un empleo básico. El bajo nivel, la agrupación homogénea y el aprendizaje individualizado, unido al esfuerzo por competir, se han impuesto sobre el debate de una perspectiva de currículum y de relaciones sistémicas, que acelere el aprendizaje desde la heterogeneidad y estimule las interacciones con la sociedad y el entorno. La relación entre pobreza y nivel educativo pasa por un cambio en el currículum y un cambio organizativo basado en una mayor participación del alumnado y sus familiares que se implican en una transformación desde el mundo relacional de la escuela.

En este sentido, históricamente los familiares han sido considerados como enemigos de la escuela, en lugar de colaboradores potenciales, quizás por ello los muros de la escuela siguen altos y las opiniones de los padres y madres y los intereses sobre sus hijos e hijas, a menudo entran en contradicción con las de los docentes que representan el poder social y la cultura hegemónica en contextos marginados o de población minoritaria. Actualmente, este muro de separación se aprecia mucho más en los centros de secundaria obligatoria, en los que la tradición selectiva y la cultura disciplinar sigue estando presente, constituyéndose en una etapa controvertida, reluctante a experiencias educativas útiles y de éxito para los grupos minoritarios (Márquez y Padua, 2009).

Sin embargo, tal y como evidencia este estudio nos encontramos con algunos obstáculos, propios de la cultura burocrática-disciplinar de las instituciones educativas, como es el riesgo de convertirse esta mediación en un trabajo subsidiario, parcelado y sumido por una organización jerárquica-fragmentada. Como señala Dubet (2006)

defender la cultura disciplinar sigue siendo un reclamo para la demanda de mediadores, eso sí, pensando en que nunca han de cuestionar la cultura escolar disciplinar.

Las prácticas cotidianas son las que posibilitan los espacios reales en los que se cumplen los propósitos de las estructuras representadas en los sujetos que la representan. Fullan (2004), atiende a la idea de que las organizaciones escolares generan su propio significado y se conciben a partir de las acciones de las personas que las conforman

El fenómeno descrito en éstas páginas retrata la brecha entre la función instructiva y social de la escuela, bastante frecuente debido además a la distancia que se genera entre los códigos institucionales y los códigos micro-culturales (Cortés y Ruiz, 2013; Beltrán,1991)

Sin embargo la función instructiva y social de la escuela, no son dos categorías disociadas, sino que la participación de familiares y comunidad dan sentido a estrechar los citados códigos y generar un entramado común que tomen sentido para profesorado, alumnado, familia y entidades sociales, tal como se propone en los resultados de este estudio al hablar de la necesidad de mayor dialogo entre los diferentes sectores educativos para construir un sentido común de educación y escuela.

La escuela, como apuntábamos, se configura como un escenario óptimo para el acceso de la población y al mismo tiempo, como escenario susceptible a la transformación cultural.

Entendemos la escuela como movimiento social admitiendo lo siguiente:

- Propiciar un contexto dialógico entre familia, alumnado, profesorado y entidades sociales que construyen significados conjuntamente ¿qué escuela queremos? Y ¿cómo vamos a contribuir desde todos y todas?. *Mediar para construir comunidad*, sensibilizar a la población y fomentar la participación de todos los sectores.
- Transgredir lo curricular, burocrático y metodológico tradicional, para conseguir unir aprendizaje y experiencia buscando la oportunidad de globalizar y potenciar los aprendizajes. *Mediar en el aprendizaje*, unir la diversidad de puntos de vista en propósitos de aprendizaje comunes y comprometidos centrados en el sujeto y la emancipación. El aprendizaje como mediación entre el conocimiento, la experiencia y la emancipación.

- La escuela como mediadora social, es decir contribuir al cambio del entorno, el barrio y participar en la ciudad para contribuir a la interacción de toda la ciudadanía, contribuir a contrarrestar prejuicios y propiciar la inclusión desde el incremento de la participación ciudadana.
- Mediación como reivindicación y transformación. Contribuir a la denuncia y la sensibilización contra la exclusión colectiva e individual junto al población más vulnerable. Buscar la igualdad y el reconocimiento de la diferencia.

## Referencias

- Beltrán, F. (1991). Política y reformas curriculares. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boqué, M. C. (2003), Cultura de mediación y cambio social. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (2009). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbo, E. (1999), Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. Brandoni (comp.) Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 141-152), Buenos Aires: Paidós
- Cortés, P. (2013). EL guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.  
<http://hdl.handle.net/10630/5498#sthash.E8EF02gy.dpuf>
- Cortés, P. y Ruiz, R. (2013). Movimientos sociales, acción comunitaria y educación: modelos de ciudadanía en tiempos de crisis e incertidumbre. Devenir, 25 (6), 29-48.
- Dubet, F. (2006), El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Enguita, M. (1998). La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid: Pirámide
- Fullan, M. (2004). Las fuerzas del cambio. Madrid: Akal.
- Giménez, C. (1997), La naturaleza de la mediación intercultural. En Revista Migraciones nº 2. Madrid: IEM Universidad Pontificia Comillas.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Gorri, A. (2006). Política social y educación. En: Alemán, C. y Fernández, T. (Coords.): Política Social y Estado de Bienestar. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Includ-ed Consortium (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE no 9).
- Márquez García, M. J y Padua Arcos, D. (2009), *La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Monográfico Género y Educación), Nº 64 (73-88).
- Martínez Bonafé, J. (2003). *Introducción: Escuela pública, democracia y poder*. En Martínez Bonafé, J.(coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Rivas, J.I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En Rivas, J.I. y Herrera, D. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I., Leite A. y Megías, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona, Aljibe.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., Padua, D. (2010). *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones*. Revista de Educación núm. 353. P 187-209. Ministerio de Educación, Madrid.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P. (2011). *Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar*. Revista de Educación núm. 356. P 161-183. Ministerio de Educación, Madrid.
- Six, J. (2005). *Los mediadores*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid. Narcea.
- Torres, X. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Vera, J. y Ávila, M.E. (2011). *Globalización y exclusión en Latinoamérica: las comunidades indígenas*. En Amador, L. y Musito, G.: *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- Vinyamata, E. (2007). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Wrigley, T (2007), *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Ediciones Morata.