

ESCUELA Y COMUNIDAD. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EL SISTEMA ESCOLAR.

Olivia Salimbeni
Universidad de Florencia

Resumen (Español)

Este artículo se basa en los resultados de un proyecto en el que la autora participa. INCLUD-ED Project, “*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*” (2006-2011; <http://creaub.info/included/>), es un Proyecto Integrado Prioridad 7 “*Citizens and governance in the knowledge-based society*” de VI Programa Marco de la Comisión Europea.

El objetivo principal del proyecto INCLUD-ED es analizar las estrategias educativas que contribuyan a la cohesión e inclusión social y las estrategias de educación que conducen a la exclusión social, en una iniciativa en contra de la exclusión social, proporcionando los elementos clave y pautas de actuación para mejorar la formación política y social. El coordinador del proyecto es la Universidad de Barcelona, junto con el CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>) y El Departamento de Educación de la Universidad de Florencia (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) que forma parte del consorcio de investigación.

Abstract (English)

This article is based mainly on the results of a project to which the author is participating. INCLUD-ED Project, “*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*” (2006-2011; <http://creaub.info/included/>), is an Integrated Project of the priority 7, “*Citizens and governance in the knowledge-based society*” of the 6th Framework Programme of the European Commission. The main objective of the INCLUD-ED integrated project is to analyse educational strategies that contribute to social inclusion and cohesion and educational strategies that lead to social exclusion, in the context of the European knowledge based society, providing key elements and action lines to improve educational and social policy. The Coordinator of the Project are the University of Barcelona and CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>) and the Department of Education of the University of Florence (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) is part of the partnership.

Palabras clave:

Escuela, Comunidad, Minorías culturales, Género, Discapacidad

En la sociedad actual, la educación puede ser incluida como un recurso poderoso para alcanzar el objetivo de Lisboa de convertir a Europa como *"la economía más competitiva y dinámica basada en el conocimiento del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores oportunidades de empleo y con una mayor cohesión social"* (European Council, 2000: p. 2.). Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los sistemas escolares no están consiguiendo los resultados deseados debido a que muchos ciudadanos y sus comunidades, siguen excluidos del mundo de la educación y de la sociedad. Esta situación puede ser revertida, y recientes estudios están proporcionando los elementos clave para las escuelas que puede revertir este proceso.

Sobre la base de las investigaciones existentes, el proyecto de investigación INCLUD-ED, *"Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education"* (2006-2011; <http://creaub.info/included/>) tiene como objetivo identificar buenas prácticas que contribuyen al éxito académico y a la inclusión social con un enfoque particular en los grupos vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad).

La Comisión Europea define el éxito académico como una disminución en las tasas de deserción escolar, la finalización de la educación secundaria superior y la participación en la de tercer grado (European Commission, 2000; Directorate General for Education and Culture, 2000). El éxito académico está directamente relacionado con la inclusión social y el acceso a todos los sectores de la sociedad, incluido el empleo, la vivienda, la salud y la participación social y política. Por lo tanto, es esencial para desarrollar sistemas de educación de alta calidad y garantizar la plena inclusión social para todos y con mayor cohesión social *"establecer vínculos entre las instituciones y organismos previstos en los derechos sociales, económicos, culturales, políticos y civiles"* (Dragana, 2002).

Lejos de proporcionar una descripción detallada de las actuales actividades educativas en varios países europeos, o punto de referencia, en este artículo se presentan algunas estrategias que faciliten la inclusión social, a partir de la escuela y la participación de la comunidad de aprendizaje en la educación.

Varios autores indican que las prácticas de la escuela no son independientes de la comunidad, ya que el proceso de aprendizaje de un niño se desarrolla en múltiples espacios y con la interacción de diferentes agentes. Como resultado, la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos (Eptstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002).

La escuela debe promover la adquisición de habilidades necesarias para una participación activa en la sociedad (Castells et al., 1994). Esto es

especialmente importante para los estudiantes de contextos sociales específicos (estudiantes de fondo, bajo nivel socio-económico, las minorías culturales, inmigrantes, etc).

En algunos sistemas europeos de educación, la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos, tales como ayudar con las tareas escolares o de apoyo al aprendizaje fuera del horario escolar, ha demostrado ser un elemento que tiene un impacto decisivo en los resultados de los estudiantes.

Cuando varios miembros de la comunidad educativa llegan a un acuerdo en cuanto a una coordinación sistemática entre ellos con respecto a la educación que quieren ofrecer a los estudiantes, logran mejorar el rendimiento escolar. La comunidad educativa es capaz de transformar la escuela y las clases en la "comunidad científica". Por lo tanto, la participación comunitaria se convierte en un elemento clave en este proceso, asegurando el éxito académico para todos los involucrados (Wells, 1999).

El papel que la comunidad puede desempeñar en la práctica diaria en las escuelas es particularmente importante en zonas desfavorecidas. En Europa hay programas educativos en los que se incluye la participación de otros miembros de la comunidad educativa (así como los profesores), como en el EAZ (*Education Action Zone*) en Inglaterra o en las ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*) en Francia.

La comunidad juega un papel crucial, ya que aumenta las oportunidades educativas y reduce la tensión entre diferentes grupos sociales (Hatcher et al., 2001). La inclusión de la voz de la comunidad en la toma de decisiones en las escuelas es esencial, ya que se convierte en un mecanismo eficaz para resolver los conflictos interculturales (Hatcher, 1999).

El rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje están influenciados por las interacciones que los estudiantes tienen con todos los actores sociales (profesores, familias, miembros de la comunidad, colegas y otros) que participan en su educación, por lo tanto, el rendimiento estudiantil aumentará, aumentando la participación en la educación de todos los actores sociales.

El éxito de los proyectos educativos evidencia la importancia de la participación de la familia para mejorar el rendimiento académico. La investigación dice que los programas educativos que involucran a las familias estimulan el éxito académico de los niños, tanto a corto como a largo plazo (Boethel, 2004; Campbell, Helms, Sparling, Ramey, 1998; Christian, Morrison, Bryant, 1998; Jordan, Snow, Porche, 2000). Hay prácticas que promueven la participación de la familia y de la comunidad en las actividades de la escuela – en todos los tipos y grados – que mejoran el éxito académico de los estudiantes (ver por ejemplo:

Development Program: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>;
Accelerated Schools: <http://www.acceleratedschools.net/>;

Success for All: <http://www.successforall.net/>;

Comunidades de Aprendizaje: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>).

Estos programas sugieren la creación de centros educativos en los que todas las personas interesadas podrán participar en el proceso de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje proporcionan un espacio en el que las familias participan y aprenden juntas. La participación de las familias y miembros de la comunidad, por lo tanto, se convierte en un recurso importante para mejorar la inclusión social.

La Comisión Europea (2000) indica diferentes formas de participación de los padres: asesoramiento jurídico y órganos de decisión (consejos escolares), evaluación de las escuelas, asociaciones de voluntariado (asociaciones entre los padres), participación en actividades de voluntariado y club después de la escuela, participación en actividades escolares (grupos de lectura), comunicación con la escuela y el apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Teniendo en cuenta la clasificación antes mencionada, se han identificado cinco tipos de participación, que van desde un nivel más bajo de participación a los niveles más altos de participación:

a) Informativo:

La relación entre la escuela y la comunidad es esencialmente la transmisión de información a través de la asistencia a reuniones organizadas por la escuela u otras actividades. Los padres están invitados a asistir a las reuniones con los maestros durante el año escolar. Durante estas reuniones, los miembros de la comunidad puede seguir el desarrollo y funcionamiento de la escuela pero no tienen un papel real de toma de decisiones. Ellos representan los usuarios del servicio que se les informa sobre las actividades de la escuela y las grandes decisiones, tomadas por expertos.

b) Consultivo:

Los miembros de la comunidad son parte de los órganos estatutarios de la escuela. El análisis de los sistemas educativos en Europa muestra que en la mayoría de ellos, la participación de las familias en los órganos de la escuela es básicamente una consulta y, en general, tiene poca influencia en la toma de decisiones. Incluso si los países europeos suelen tener una o más oficinas centrales, que incluyen las familias, su participación se limita principalmente a una función de asesoramiento y tienen pocas oportunidades de participar en las decisiones importantes en temas de aprendizaje de los estudiantes.

c) Ser parte de los procesos de toma de decisiones y de los sistemas de responsabilización:

Los miembros pueden participar en la toma de decisiones. En este tipo de participación, las familias están representadas en la toma de decisiones. Los miembros de la comunidad y los maestros deciden juntos los principales aspectos de la escuela. Las áreas donde la comunidad puede decidir

difieren entre los Estados miembros de la UE. Los padres tienden a decidir más acerca de las áreas de contenidos educativos y las prácticas de evaluación y menos en el presupuesto de la escuela o la política de personal (PISA 2003, la OCDE, 2004b). La autonomía escolar en las decisiones educativas debe estar acompañada por un sistema de rendición de cuentas que garantice que las prácticas llevadas a cabo por las escuelas produzcan buenos resultados para sus estudiantes.

De acuerdo con la Comisión Europea (2006), los sistemas deben ser *"diseñados de tal manera que la igualdad en el acceso al tratamiento y los resultados de los estudiantes sean promovidos"* (p. 20). La participación en la toma de decisiones es a menudo usada como una manera de supervisar la escuela, por lo que la participación de la comunidad termina siendo una garantía para el logro de buenos resultados educativos. Los órganos rectores de las escuelas deberían considerar el apoyo a las decisiones adoptadas por la comunidad educativa, ya que juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los niños. La participación en la toma de decisiones y el proceso de evaluación, permite a las escuelas mantener las expectativas de aprendizaje de calidad en el centro de la misión de la escuela.

d) Evaluación de los Estudiantes:

Una manera de involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje es que les invite a participar en la evaluación de los estudiantes. Esta es un área en la que la participación decisiva de la familia hace que sea posible intercambiar opiniones y superar las dificultades. Por ejemplo, la Ley 113(1) 99 de Chipre de Educación Especial reconoce el derecho de los padres a estar presentes durante las evaluaciones de sus hijos, y también tener un especialista de su elección en el aula.

e) Actividades de aprendizaje para los estudiantes:

Las familias y los miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los estudiantes, participando directamente en el aula o en otros espacios educativos creados por la escuela. Esto se puede hacer no sólo durante las actividades después de la escuela, tales como las clases de la biblioteca o de informática, sino también durante las actividades de clase normal, o en grupos interactivos. Prácticas tales como grupos interactivos que implican adultos, familias y voluntarios, en el aprendizaje durante las actividades de aula, pueden promover un mayor número de interacciones en beneficio del proceso de aprendizaje para todos, así como proporcionar modelos de conducta positivos en los grupos sociales dentro de la escuela.

La bibliografía en torno al tema indica que la participación de la familia y de la comunidad en las escuelas es una estrategia que debe ser promovida por sus beneficios en términos de inclusión educativa y social.

El análisis bibliográfico, de las reformas educativas y de los resultados obtenidos llevan a la identificación de las diferentes estrategias para promover la participación de la comunidad, que contribuyen al éxito académico.

Ya que el aprendizaje del estudiante es influenciado por las interacciones que tienen con otros actores sociales, no sólo la formación de profesores, sino también la educación de todos los miembros de la comunidad que interactúan con los niños, es importante. La mejoría en el nivel de educación de todos los agentes sociales puede tener un impacto positivo en los estudiantes.

Varios autores evidencian el papel desarrollado por las interacciones en el proceso de aprendizaje y la importancia de fortalecer el papel de la comunidad en la escuela (Wenger, 1988; Wells, 1999; Rogoff et. al., 2001).

El concepto de la "escuela como comunidad" abarca varios aspectos. Las características eficaces para aumentar el rendimiento y la participación entre los estudiantes socialmente desfavorecidos y de minorías culturales, pueden ser identificados en un liderazgo fuerte, combinado con altas expectativas, las relaciones positivas con los estudiantes, los padres y la comunidad y una filosofía inclusiva. En particular, existe un claro consenso en que el liderazgo es uno de los elementos más importantes que hacen que las escuelas sean más eficaces en el contexto multicultural (Blair 2002; Troutman et al. 1998; Blair, Bourne, 1998; OFSTED, 1999, 2002).

La creación de una filosofía inclusiva ("*inclusive ethos*"), parece al menos en parte ligado a la dirección, sobre todo en el papel del dirigente escolástico (Hallinger, Heck, 1998; Muijs, Harris, 2003). Lindsay y Muijs (2006) señalan: "*Además de las altas expectativas, un fuerte ethos de la escuela como una comunidad y el reconocimiento de la importancia de la educación para todos, son elementos clave de esta filosofía*" (Lindsay, Muijs, 2006: 325).

La idea de "escuela como comunidad" implica la participación de los padres, que pueden ayudar y facilitar la inclusión de sus hijos en el sistema educativo. Investigaciones recientes han demostrado que la participación de los padres puede ser visto como una estrategia importante para la promoción de una educación de calidad, con efectos positivos en el éxito académico de los niños y en la aplicación y eficacia de la escuela (López et. al., 2001; OCSE, 1997).

Además, muchos profesores están de acuerdo que la escuela sola no puede compensar las desigualdades sociales y la diversidad cultural. Se necesita la participación de los padres en la educación de los hijos y la necesidad de colaborar con los padres y otras instituciones implicadas para promover las relaciones sociales entre familia, escuela y comunidad. La relación entre estos actores contribuye al desarrollo de habilidades de los padres, capacidades personales y de las capacidades intelectuales de los niños. En particular, la estrategia de aprendizaje familiar "*es un método*

fundamental mediante el cual la escuela trata de llegar a los padres que pueden estar en riesgo de exclusión social" (Demie et. al., 2005: 141).

Por lo tanto, las desigualdades sociales se pueden afrontar con mayor eficacia si padres, maestros, administradores, y cualquier persona de la comunidad, trabajan en colaboración. La participación de los padres puede incluir diversas actividades, que pueden ser: la prestación de apoyo a los padres en casa, el apoyo a las actividades de aprendizaje en la clase (por ejemplo, grupos de lectura), la participación formal de los padres en los consejos escolares o los servicios a la comunidad local. Los beneficios de la participación de los miembros de la familia y de la comunidad en las escuelas son aún mayores entre los miembros de las minorías culturales, ya que conduce a una mejor coordinación de las actividades en el hogar y en la escuela. Un caso claro se refiere a la población romaní.

La investigación muestra resultados positivos de la participación familiar en el éxito académico de los estudiantes. (Aubert, Valls, 2003). En particular para los niños romaníes, la participación de los padres o la de la comunidad parece ser de especial importancia, como señala Fernández (2006): *"Es esencial aumentar la participación de las familias romaníes en el proceso educativo. Ellos necesitan estar informados sobre la importancia de la educación formal de sus hijos. Si a la escuela se da una mayor prioridad, los padres estarán más motivados a enviar a sus hijos a la escuela todos los días, cada vez más común entre los padres más jóvenes"* (Fernández, 2006: 389).

Un buen ejemplo es el programa de educación de la población romaní en Grecia, que promueve la participación de los padres en las escuelas con el fin de *"fortalecer los lazos entre los romaníes y la comunidad escolar en su conjunto"* (UNESCO, 2009). El programa Step-by-Step, un proyecto del Open Society Institute, que opera en Bulgaria, República Checa, Hungría y Eslovaquia, ofrece cursos de formación y apoyo a los maestros, comprometiéndolos a los padres en las actividades de aula. El programa ha trabajado con éxito con los romaníes (Ringold, Orenstein, Wilkens, 2005). La participación de la familia en las actividades escolares es también una fuente importante de motivación para las minorías culturales y para los estudiantes romaníes (Gómez, Vargas, 2004).

Se ha demostrado que la participación de los padres mejora la experiencia educativa también de otros grupos minoritarios, tales como la comunidad musulmana en Bélgica, donde las escuelas musulmanas están muy estigmatizadas (Merry, 2005). En Dinamarca, el proyecto *Role Models* promueve la participación de los padres de las minorías étnicas. Viajan por todo el país visitando las escuelas, describiendo sus experiencias y explicando cómo alcanzaron el éxito en la escuela y en sus carreras. Estas descripciones ayudan a los niños a tener confianza en sí mismos y muestran que es posible

lograr el éxito en la sociedad danesa, aunque se pertenezca a una minoría cultural (The Ministry of Education, 2005).

Incluir a los adultos de diferentes culturas en el aula también es un modelo para los niños, que se identifican con ellos. Con la participación de estos actores en las diferentes clases sociales y actividades de la escuela, aventaja toda la sociedad en su conjunto, ya que estas actividades pueden ayudar a superar estereotipos y prejuicios hacia las culturas minoritarias. Por otra parte, estos grupos y sus identidades se reconocen de una manera positiva. En consecuencia, la participación democrática de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones pueden promover el reconocimiento cultural y mejorar los resultados educativos para los estudiantes de las minorías culturales.

La participación de la familia y de la comunidad es esencial, ya que los planes de estudio raramente reflejan la pluralidad cultural. Por el contrario, la existencia de una perspectiva etnocéntrica dentro de una escuela crea graves consecuencias para los estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Un requisito previo para el éxito en la escuela es la respuesta de la escuela a la diversidad. Hay que recordar que la educación intercultural *“no es tanto una cuestión enseñar algo diferente, sino una forma diferente de enseñanza con los planes de estudio existentes”* (Leclercq, 2002). Por eso los profesores en las aulas multiculturales deben considerar varios métodos para resolver problemas de matemáticas, tales como las diferentes culturas, con el fin de evitar la estigmatización de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Bishop, 1999).

En cualquier caso, para superar las desigualdades en el logro educativo, el currículo debe reconocer las diferencias culturales en la dimensión instrumental del aprendizaje, y una manera para que esto suceda es la participación de las familias y de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones. Con la participación en la toma de decisiones y el aprendizaje en las actividades escolares, los miembros de la familia pueden ayudar a crear una pedagogía culturalmente relevante.

Las diferencias de género en la inclusión y la exclusión de los niños en la escuela y en la sociedad son importantes en muchos aspectos. En primer lugar, en los últimos años, y gracias al movimiento feminista se ha obtenido acceso para todas las mujeres a la educación superior de calidad y los resultados académicos obtenidos por ellas, a veces son mejores de los de sus colegas hombres (Mullis, Martin, González, Chrostowski, 2003). Sin embargo, como lo demuestran las encuestas internacionales, cuando las mujeres jóvenes llegan al mercado de trabajo siguen viviendo una situación de desventaja en comparación con los hombres. En segundo lugar, aunque las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres, esto no ocurre en algunas materias. Algunos teóricos vinculan este fenómeno a los planes de

estudios, que reflejan ciertos valores y modelos que las mujeres interiorizan y tienden a aspirar a carreras tradicionalmente consideradas femeninas (Martino, Lingard, Mills, 2004; Brutsaert, 1999; Swain, 2006). En tercer lugar, junto con los progresos de las mujeres en la educación, parece existir un mayor número de deserción escolar por parte de los hombres (European Commission, 2004). Los valores del modelo hegemónico de masculinidad tiene un impacto en el rendimiento académico: la elección de un niño de abandonar la escuela es a menudo el deseo de afirmar su masculinidad (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, Noble, 2006). Otros estudios proveen más detalles sobre este fenómeno: los estudiantes pueden ver el éxito en la escuela como una experiencia “femenina”. En este contexto, las conductas típicas masculinas, como la falta de atención, hiperactividad y conductas disruptivas, causan bajo rendimiento académico de los niños (Beaman, Wheldall, Kemp, 2006). Además, la investigación indica que las razones por las cuales los niños abandonan la escuela antes de los 16 años, están más frecuentemente relacionadas con la disciplina que con el trabajo (Mastekaasa, 2005).

La transformación de las interacciones en la escuela ayuda a crear relaciones más igualitarias, roles de género alternativos, superar las desigualdades y mejorar el rendimiento académico.

La importancia de la participación de toda la comunidad (estudiantes, profesores y familias) se ha subrayado en repetidas ocasiones por la investigación, ya que la participación de la comunidad aumenta las oportunidades para identificar, prevenir e intervenir en episodios violentos. En la misma línea, el *Dialogic Model for Conflict Prevention* (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004), un modelo de intervención en las escuelas para la prevención de conflictos, implica a toda la comunidad en la creación e implementación de un sistema para ayudar a los estudiantes frente a las diversas dificultades que se encuentran. Este modelo subraya la importancia de la integración de todas las mujeres en todas las áreas donde pueden participar en la sociedad. Esto significa que no sólo las mujeres “académicas”, sino también las mujeres “no académicas”, pueden participar en las escuelas: madres, hermanas, voluntarios, etc. Esta participación puede ayudar a transformar las interacciones de género en las escuelas. Teniendo en cuenta los resultados de estos programas, es necesario animar a todas las mujeres a participar en la educación pública (Oliver, Soler, Flecha, 2009).

Por último, la participación de la familia en la escuela juega un papel esencial en la educación de los niños discapacitados. En este caso, la participación de la familia tiene un impacto decisivo, ya que garantiza la obtención de los mismos resultados que otros niños. Sin embargo, esta participación implica algunas dificultades, como la tensión entre las necesidades de estos niños y la necesidad de proporcionar una educación eficaz para el resto de la clase. Los profesores suelen ser los que toman las

decisiones relativas a la educación de estos niños y no siempre comprenden plenamente la cultura y el comportamiento de estas familias. Estos obstáculos pueden ser superados mediante la participación de las familias en las decisiones relativas a la educación de sus hijos.

Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Valls, R. (2003). Dones Gitanes que superen l'exclusió social a través de l'educació. In *Educació Social-Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 24, 22-32.
- Beaman, R., Wheldall, K., Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. In *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Bishop, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. Temas de educación.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The Multi-Ethnic Context. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 2, 179-191.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: Department for Education and Employment Publication Research. Report RR59.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Parental Involvement in Multi-ethnic Schools*. London: Department for Education and Skills. www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/pics/pics_multiethnic_menu/.
- Brutsaert, H. (1999). Coeducation and gender identity formation: A comparative analysis of secondary schools in Belgium. In *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), 343-353.
- Christian, K., Morrison, F. J., Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. In *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.

- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The Power of Community. Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Demie, F., Lewis, K., Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. In: *Educational Studies*, 31:2, 131-147.
- Dragana, A. (2002). *People, demography and social exclusion*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools in Boulder*. Boulder: Westview Press.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education*. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators; <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- European Commission (2004). *Early school leavers*. Brussels: Eurostat.
- European Commission. (2006a). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels, September 2006. COM(2006) 481.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23rd - 24th March, 2000.
- Fernandez, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration. In: *Intercultural Education*, 17:4, 373-390.
- García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the Challenge*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Gómez J., Vargas, J. (2004). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. In *Harvard Educational Review*, 73 (4), 559-90.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
- Hatcher, R. (1999). Exclusion, consultation or empowerment? Developing popular democratic participation in decision-making in school education. *Education and Social Justice* 2 (1) 45-57.
- Hatcher, R., Leblond, D. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Conference on Travelling Policy/ Local Sauces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Keele University, 27- 29 June 2001; <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-pdf/cPaperHatcher.pdf>.

- Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community on Student Achievement*. Annual Synthesis (Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002).
- http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html.
- Jordan, C., Snow, C. E., Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. In *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
- Leclercq, J. M. (2002). *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education*. In: *The new intercultural challenge to education: Religious diversity and dialogue in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/intercultural_education.
- López, G. R., Scribner, J. D, Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools In: *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 2., 253-288.
- Martino, W., Lingard, B., Mills, M. (2004). Issues in boy's education: A question of teacher threshold knowledge? In *Gender and Education*, 16, 435-454.
- Mastekaasa, A. (2005). Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway. In *British Journal of Sociology of Education*, 26, 375-394.
- Merry M. (2005). Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French- speaking Belgian schools. In *Comparative Education Review*, 49(1), 1-22.
- Muijs, D., Harris, A. (2003). Teacher leadership: improvement through empowerment? An overview of research. In: *Educational Management, Administration and Leadership*, 31, 437–448.
- Muijs, D., Lindsay, G. (2006). Challenging underachievement in boys. In: *Educational Research*, Vol. 48, No. 3, 313-332.
- Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski (2003). *International mathematics report*.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD*. Paris: www.oecd.org.
- OECD. (2004b). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*.

- Office for Standards in Education (OFSTED) (1999). *Raising the attainment of minority ethnic pupils: school and LEA responses*. OFSTED Publications HMI 170. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002a). *Achievement of Black Caribbean pupils: Good Practice in Secondary Schools*. OFSTED Publications HMI 448, April. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002b): *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*. OFSTED Publications HMI 447, April. www.ofsted.gov.uk.
- Oliver, E., Soler, M., Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. In *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207– 218.
- Quinn, T., Slack, C., Thexton, N. (2006). Lifting the hood: Lifelong learning and Young, White, Provincial Working-Class Masculinities. In *British Educational Research Journal*, 32(5), 735-750.
- Riigiteataja (1993) Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. In Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. www.riigiteataja.ee.
- Ringold, D., Orenstein, M. A., Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Soler, M. (2004): Accounting for others in dialogic literary gatherings. In Bertau, M.C. (Ed.). *Aspects of the dialogic self*. (pp. 157-183). Berlin: Lehmanns.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings, *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. In *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Troutman Jr., Zehm, D., Zehm, S. J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. In: *Intercultural Education*, 9:2, 165-171.
- UNESCO (2004). National report of Greece: Report presented to the 47th session of the International Conference on Education, Geneva, 37-38.
http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/gr_eece.pdf.

- Valls, R., Puigvert, L., Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. In *Violence Against Women*, 14(7), , 759-785.
- Weaver-Hightower, M. (2003). “The “Boy turn” in research on gender and education. In *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

SCUOLA E COMUNITÀ. LA PARTECIPAZIONE DELLA COMUNITÀ NEL SISTEMA SCOLASTICO.

Olivia Salimbeni
University de Florence

Abstract (italiano)

Questo articolo è basato sui risultati di un Progetto al quale l'autrice sta partecipando. INCLUD-ED "*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*" (2006-2011; <http://creaub.info/included/>) è un progetto integrato della priorità 7 "*Citizens and governance in the knowledge-based society*" del VI Programma Quadro della Commissione Europea. L'obiettivo principale del progetto INCLUD-ED è quello di analizzare le strategie educative che contribuiscono all'inclusione e alla coesione sociale e le strategie educative che al contrario portano all'esclusione sociale, fornendo elementi chiave e linee d'azione per migliorare la formazione e la politica sociale. Il coordinatore del Progetto è l'Universitat de Barcelona, insieme al CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>). Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università degli Studi di Firenze (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) fa parte del consorzio di ricerca.

Abstract (inglese)

This article is based mainly on the results of a project to which the author is participating. INCLUD-ED Project, "*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*" (2006-2011; <http://creaub.info/included/>), is an Integrated Project of the priority 7, "*Citizens and governance in the knowledge-based society*" of the 6th Framework Programme of the European Commission. The main objective of the INCLUD-ED integrated project is to analyse educational strategies that contribute to social inclusion and cohesion and educational strategies that lead to social exclusion, in the context of the European knowledge based society, providing key elements and action lines to improve educational and social policy. The Coordinator of the Project are the University of Barcelona and CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>) and the Department of Education of the University of Florence (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) is part of the partnership.

Parole chiave

Scuola- Comunità - Minoranze culturali – Genere – Disabilità

Nella società di oggi l'istruzione può figurare come una potente risorsa per raggiungere l'obiettivo di Lisbona di fare dell'Europa *"la più competitiva e dinamica economia basata sulla conoscenza del mondo, capace di una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori opportunità di lavoro e una maggiore coesione sociale"* (European Council, 2000: p. 2.). Tuttavia, attualmente, la maggior parte dei sistemi scolastici non stanno ottenendo i risultati sperati poiché molti cittadini europei e le loro comunità, vengono ancora esclusi, sia dal mondo educativo che da quello sociale. Questa situazione può essere invertita, e recenti studi stanno fornendo elementi chiave per le scuole che possano ribaltare questo processo.

Partendo dalle ricerche già esistenti, il progetto di ricerca INCLUD-ED, *"Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education"* (2006-2011; <http://creaub.info/included/>) si propone di individuare le buone pratiche che contribuiscono al successo scolastico e all'inclusione sociale con un focus particolare sui gruppi vulnerabili (donne, giovani, immigrati, gruppi culturali e le persone disabili).

La Commissione Europea definisce il successo scolastico come una diminuzione dei tassi di abbandono, il completamento dell'istruzione secondaria superiore e la partecipazione all'educazione di terzo grado (European Commission, 2000; Directorate General for Education and Culture, 2000). Il successo scolastico è direttamente collegato all'inclusione sociale e all'accesso a tutti i settori della società, compresi l'occupazione, l'alloggio, la salute e la partecipazione sociale e politica. Diventa perciò fondamentale sviluppare sistemi di istruzione di alta qualità che garantiscano la piena inclusione sociale per tutti e una maggiore coesione sociale che *"costruisca legami sociali stabiliti attraverso istituzioni e organizzazioni economiche, culturali, politiche e civili"* (Dragana, A.; 2002).

Lungi dal fornire un'esauriente descrizione delle azioni educative esistenti in diversi paesi europei, o di effettuare un'analisi comparativa, questo articolo presenta alcune strategie che facilitano l'inclusione sociale a partire dall'istruzione scolastica e la partecipazione delle comunità di apprendimento nell'educazione.

Diversi autori indicano che le pratiche scolastiche non sono indipendenti dalla comunità, dato che il processo di apprendimento di un bambino si svolge in spazi multipli e con l'interazione di differenti agenti. Di conseguenza, la partecipazione e l'impegno della comunità nella scuola è un fattore importante che favorisce il miglioramento dei risultati scolastici (Eptstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002).

La scuola deve promuovere l'acquisizione delle competenze necessarie alla partecipazione attiva nella società (Castells et al., 1994). Questo è particolarmente importante per gli studenti che provengono da specifici contesti sociali (studenti provenienti da un basso background socio-economico, minoranze culturali, immigrati, ecc.).

In alcuni sistemi educativi europei la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei propri figli, come ad esempio aiutare a fare i compiti o sostenere l'apprendimento al di fuori dell'orario scolastico, si è dimostrata essere un elemento che ha un impatto decisivo sui risultati scolastici degli studenti.

Quando i diversi membri della comunità educativa raggiungono un accordo e si coordinano sistematicamente tra loro riguardo all'educazione che vogliono offrire agli studenti, i risultati scolastici migliorano. La comunità educativa è in grado di trasformare la scuola e le classi in "comunità di ricercatori". Pertanto, la partecipazione della comunità diventa un elemento chiave in questo processo, garantendo il successo scolastico a tutti gli attori coinvolti (Wells, 1999).

Il ruolo che la comunità può svolgere nella pratica quotidiana nella scuola è particolarmente importante nelle aree più svantaggiate. In Europa troviamo programmi educativi in cui la partecipazione di altri membri della comunità educativa (oltre a quella degli insegnanti) è inclusa e incoraggiata, come ad esempio nelle EAZ (*Education Action Zone*) in Inghilterra o nelle ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*) in Francia. La comunità svolge un ruolo determinante poiché aumenta le opportunità educative e riduce la tensione tra i diversi gruppi sociali (Hatcher et al., 2001). L'inclusione della voce della comunità nei processi decisionali nella scuola è fondamentale, in quanto diventa un meccanismo efficace per affrontare i conflitti interculturali (Hatcher, 1999).

Le performance degli studenti e l'apprendimento sono influenzati dalle interazioni che gli studenti hanno con tutti gli attori sociali (insegnanti, famiglie, membri della comunità, colleghi e altri) preposti alla loro educazione, pertanto, le prestazioni degli studenti aumenteranno, aumentando il coinvolgimento educativo di tutti gli attori sociali.

Il successo dei progetti educativi sottolinea l'importanza della partecipazione della famiglia al fine di migliorare il rendimento scolastico. La ricerca afferma che i programmi educativi che coinvolgono le famiglie stimolano il successo scolastico dei bambini, sia nel breve che nel lungo termine (Boethel, 2004; Campbell, Helms, Sparling, Ramey, 1998; Christian, Morrison, Bryant, 1998; Jordan, Snow, Porche, 2000). Esistono pratiche che promuovono la partecipazione della famiglia e della comunità nelle attività scolastiche – in tutti gli ordini e gradi – che migliorano il successo scolastico degli alunni (si veda per esempio: *Development Program*:

<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>;

Accelerated Schools: <http://www.acceleratedschools.net/>;

Success for All: <http://www.successforall.net/>;

Comunidades Aprendizaje: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>).

Questi programmi suggeriscono la creazione di centri educativi in cui tutte le persone interessate possono prendere parte ai processi di apprendimento. Le comunità di apprendimento forniscono uno spazio nel quale le famiglie partecipano e apprendono insieme. La partecipazione delle famiglie e dei

membri della comunità diventa pertanto una risorsa rilevante per il miglioramento dell'inclusione sociale.

La Commissione Europea (2000) indica diverse forme di partecipazione genitoriale: organi di consulenza legale e decisionali (consigli d'istituto), valutazione delle scuole, associazioni di volontariato (associazioni tra genitori), coinvolgimento volontario nelle attività di dopo-scuola e club, coinvolgimento nelle attività di classe (gruppi di lettura), comunicazioni con la scuola e il sostegno nel processo di apprendimento dei loro figli. Tenendo in considerazione la classificazione di cui sopra, sono stati identificati cinque tipi di partecipazione, che vanno da un minor livello di partecipazione a maggiori livelli di partecipazione:

a) Informativo:

Il rapporto tra scuola e comunità consiste essenzialmente nella trasmissione di informazioni, attraverso la partecipazione alle riunioni organizzate dalla scuola o ad altre attività. I genitori sono invitati a partecipare alle riunioni con gli insegnanti durante l'anno scolastico. Nel corso di queste riunioni, i membri della comunità possono seguire lo sviluppo e il funzionamento della scuola senza però avere un vero e proprio ruolo decisionale. Rappresentano gli utenti del servizio che vengono informati sulle attività della scuola e sulle decisioni principali, prese da esperti.

b) Consultivo:

I membri della comunità fanno parte degli organi statutari della scuola. L'analisi dei sistemi d'istruzione europei mostra che nella maggior parte di essi, la partecipazione delle famiglie negli organi scolastici è fondamentalmente di tipo consultivo e in generale ha una scarsa influenza nel processo decisionale. Anche se i paesi europei hanno di solito uno o più organismi centrali che comprendono le famiglie tra gli altri attori, la loro partecipazione è sostanzialmente limitata ad un ruolo consultivo e hanno limitate possibilità di partecipare alle principali decisioni sui problemi di apprendimento degli studenti.

c) Far parte dei processi decisionali e dei sistemi di responsabilizzazione:

I membri possono partecipare ai processi decisionali. In questo tipo di partecipazione, le famiglie sono rappresentate negli organi decisionali o ne vengono creati dei nuovi dove le famiglie, i membri della comunità e gli insegnanti decidono insieme i principali aspetti della scuola. Le aree dove le comunità possono decidere variano tra gli Stati membri dell'Unione Europea. I genitori tendono a decidere di più riguardo alle aree dei contenuti didattici e delle pratiche di valutazione e meno nel bilancio della scuola o nella politica del personale (PISA 2003; OCDE, 2004b). L'autonomia scolastica sulle decisioni educative deve essere accompagnata da un sistema di responsabilità che assicuri che le pratiche svolte dalle scuole producano buoni risultati per i loro studenti. Secondo la Commissione Europea (2006), i sistemi devono essere *“progettati in modo tale che l'uguaglianza nel trattamento di accesso e gli esiti per gli studenti siano promossi”* (p. 20). La

partecipazione al processo decisionale è spesso utilizzata come un modo per monitorare la scuola, pertanto la partecipazione della comunità finisce per essere una garanzia per ottenere dei buoni risultati educativi. Gli organi di gestione delle scuole dovrebbero prendere in considerazione il sostegno alle decisioni prese dalla comunità educativa, in quanto essa svolge un ruolo significativo nei processi di apprendimento dei bambini. La partecipazione alle decisioni e nei processi di valutazione consente alle scuole di mantenere le aspettative di apprendimento di qualità al centro della missione della scuola.

d) Valutazione degli studenti:

Un modo per coinvolgere le famiglie nei processi di apprendimento è quello di invitarli a partecipare alla valutazione degli studenti. Si tratta di un'area decisiva in cui la partecipazione delle famiglie rende possibile scambiare punti di vista e superare le difficoltà. Per esempio, a Cipro la Legge 113(1)99 per l'Educazione Speciale riconosce il diritto dei genitori ad essere presenti durante le valutazioni dei propri figli e anche di avere uno specialista di loro scelta in aula.

e) Attività di apprendimento degli studenti:

Le famiglie e i membri della comunità partecipano alle attività di apprendimento degli studenti, partecipando direttamente in classe o in altri spazi educativi creati dalla scuola. Questa partecipazione può essere svolta durante l'attività di dopo-scuola, ad esempio in biblioteca o nelle classi di informatica, ma anche durante le normali attività in classe, come nei gruppi interattivi. Pratiche come i gruppi interattivi coinvolgono gli adulti, familiari e volontari, nell'apprendimento durante le attività in aula, per la promozione di un maggior numero di interazioni a vantaggio dei processi di apprendimento per tutti, oltre che fornire modelli di comportamento positivo nei gruppi sociali all'interno della scuola.

La letteratura indica che la partecipazione della famiglia e della comunità nelle scuole è una strategia che dovrebbe essere promossa per i suoi benefici in termini di inclusione educativa e sociale.

L'analisi della letteratura, delle riforme educative e dei risultati ottenuti ha portato all'individuazione di strategie diverse per promuovere il coinvolgimento della comunità, che contribuiscono al successo scolastico.

Poiché l'apprendimento degli studenti è influenzato dalle interazioni che hanno con i diversi attori sociali, non solo la formazione degli insegnanti, ma l'educazione di tutti i membri della comunità che interagiscono con i bambini è importante. Il miglioramento del livello di istruzione di tutti gli agenti sociali può avere un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti. Diversi autori evidenziano il ruolo svolto dalle interazioni nel processo di apprendimento e l'importanza di rafforzare il ruolo della comunità nella scuola (Wenger, 1988; Wells, 1999; Rogoff et al, 2001).

Il concetto di *"scuola come comunità"* si compone di più aspetti. Le caratteristiche efficaci per aumentare la realizzazione e la partecipazione tra gli

studenti socialmente svantaggiati e delle minoranze possono essere individuate in una forte leadership, in combinazione con grandi aspettative, rapporti positivi con gli studenti, i genitori e con la comunità e una filosofia inclusiva. In particolare, vi è un consenso evidente che la leadership è uno dei più cruciali elementi che rendono le scuole più efficaci nel contesto multi-culturale (Blair 2002; Troutman et al. 1998; Blair / Bourne, 1998; OFSTED 1999, 2002).

La creazione di una filosofia inclusiva (*"inclusive ethos"*) sembra almeno in parte vincolata alla leadership, in particolare alla figura del dirigente scolastico (Hallinger, Heck, 1998; Muijs, Harris, 2003). Lindsay e Muijs (2006) sottolineano: *"Oltre alle grandi aspettative, un forte ethos della scuola come comunità e il riconoscimento dell'importanza dell'istruzione per tutti, sono elementi chiave di questa filosofia"* (Lindsay, Muijs, 2006: 325).

L'idea di "scuola come comunità" implica il coinvolgimento dei genitori, che possono contribuire a facilitare l'inserimento dei loro figli nel sistema di istruzione. Una recente ricerca ha evidenziato che il coinvolgimento dei genitori può essere visto come una strategia importante per la promozione della qualità della formazione, con effetti positivi sul successo scolastico dei bambini e sulla realizzazione e l'efficacia della scuola (Lopez et al 2001; OCSE 1997). Inoltre, molti insegnanti sono concordi nel ritenere che la scuola da sola non può compensare le disuguaglianze sociali e la diversità culturale. Hanno bisogno del coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei propri figli e hanno bisogno di collaborare con i genitori e le altre agenzie sociali coinvolte per promuovere i rapporti tra famiglia, scuola e comunità. La relazione tra questi attori contribuisce allo sviluppo delle competenze genitoriali, personali e intellettuali dei bambini. In particolare, la strategia dell'apprendimento familiare *"è un metodo cruciale col quale la scuola cerca di raggiungere i genitori che potrebbero essere a rischio di esclusione sociale"* (Demie et. al. 2005: 141). Così, le disuguaglianze sociali possono essere affrontate in modo più efficace quando i genitori, gli insegnanti, gli amministratori e chiunque faccia parte della comunità lavorano in partnership. Il coinvolgimento dei genitori può includere diverse attività, che spaziano dalla fornitura di sostegno per i genitori a casa, sostegno alle attività di apprendimento in classe (ad esempio gruppi di lettura), fino alla formale partecipazione dei genitori nei consigli scolastici o i servizi per le comunità locali. I benefici di coinvolgere i membri della famiglia e della comunità nelle scuole sono ancora maggiori tra i membri delle minoranze culturali, in quanto tale coinvolgimento porta ad un migliore coordinamento tra attività svolte a casa e a scuola. Un caso evidente riguarda il popolo Rom. La ricerca dimostra esiti positivi della partecipazione della famiglia sul successo scolastico degli studenti. (Aubert, Valls, 2003). In particolare per i bambini Rom, il coinvolgimento dei genitori o della comunità nel suo complesso sembra essere di particolare importanza, come sottolinea Fernandez (2006): *"È essenziale aumentare la partecipazione delle famiglie Rom nel processo educativo. Hanno bisogno di essere informati sull'importanza dell'istruzione formale dei loro figli. Se alla scuola viene data maggiore priorità, i genitori*

saranno più motivati a mandare i loro figli a scuola ogni giorno, fatto più comune tra i genitori più giovani “ (Fernandez, 2006: 389).

Un valido esempio ci è fornito dal programma di istruzione dei Rom in Grecia, che promuove la partecipazione parentale nelle scuole al fine di *“rafforzare i legami tra i Rom e la comunità scolastica nel suo complesso”* (UNESCO, 2009). Il programma Step-by-Step, un progetto dell’Open Society Institute, che opera in Bulgaria, Repubblica Ceca, Ungheria e Slovacchia, offre corsi di formazione e supporto agli insegnanti, coinvolgendo i genitori nelle attività di classe. Il programma ha funzionato con successo con le popolazioni Rom (Ringold, Orenstein, Wilkens, 2005). La partecipazione della famiglia alle attività della scuola è anche una fonte significativa di motivazione per le minoranze culturali e per gli studenti Rom (Gómez, Vargas, 2004).

È stato dimostrato che il coinvolgimento dei genitori migliora l’esperienza educativa anche per altri gruppi minoritari, come la comunità musulmana in Belgio, dove le scuole musulmane sono fortemente stigmatizzate (Merry, 2005). In Danimarca, il Progetto *Role Models* promuove il coinvolgimento dei genitori appartenenti alle minoranze etniche. Essi viaggiano in tutto il paese visitando le scuole, descrivendo le proprie esperienze e spiegando come hanno ottenuto il successo scolastico e nella propria carriera. Queste descrizioni aiutano i bambini ad avere fiducia in sé e dimostrano loro che è possibile riuscire ad ottenere successo nella società danese pur appartenendo a una minoranza culturale (The Ministry of Education, 2005).

Includere gli adulti provenienti da diversi contesti culturali in classe crea un modello da seguire per i bambini che si identificano con essi. Attraverso il coinvolgimento di questi attori sociali nelle classi e in varie attività scolastiche la società ne beneficia nel suo complesso, poiché queste attività possono aiutare a superare gli stereotipi ed i pregiudizi nei confronti delle minoranze culturali. Inoltre, questi gruppi e le loro identità vengono riconosciute in modo positivo. Di conseguenza, la partecipazione democratica della famiglia e della comunità nei processi decisionali è in grado di promuovere il riconoscimento culturale e migliorare i risultati scolastici degli studenti provenienti dalle minoranze culturali. La partecipazione della famiglia e della comunità è fondamentale perché i curricula raramente riflettono le pluralità culturali. Al contrario l’esistenza di una prospettiva etnocentrica all’interno di una scuola crea gravi conseguenze per gli studenti appartenenti alle minoranze culturali. Un requisito indispensabile per ottenere il successo scolastico è la risposta della scuola alla diversità. Si deve tener conto che l’educazione interculturale *“non è tanto una questione di insegnare qualcosa di diverso, ma di insegnare in modo diverso con i curricula già esistenti”* (Leclercq, 2002). Per questo gli insegnanti nelle classi multiculturali devono considerare diversi metodi per risolvere ad esempio problemi di matematica nelle culture diverse, in modo da evitare di stigmatizzare gli studenti appartenenti alle minoranze culturali (Bishop, 1999). In ogni caso, per superare le ineguaglianze nel rendimento scolastico, il curriculum deve riconoscere le differenze culturali nella dimensione strumentale

dell'apprendimento, e un modo perché questo avvenga è far partecipare le famiglie e i membri della comunità nei processi decisionali. Con la partecipazione ai processi decisionali e di apprendimento e alle attività scolastiche, i membri della famiglia possono contribuire a creare una pedagogia culturalmente rilevante.

La partecipazione comunitaria nella scuola svolge un ruolo significativo nell'aiutare a superare le disparità di genere nell'istruzione, in particolare attraverso il coinvolgimento dei parenti di sesso femminile e le altre donne della comunità.

Le differenze di genere in materia di inclusione ed esclusione dei bambini nella scuola e nella società sono significativi in molti modi. In primo luogo, negli ultimi anni, e grazie ai movimenti femministi si è ottenuto l'accesso di tutte le donne a un'istruzione di qualità ed esse hanno ottenuto risultati accademici superiori, talvolta anche migliori dei loro colleghi di sesso maschile (Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski, 2003). Tuttavia, come dimostrano le indagini internazionali, quando le giovani donne raggiungono il mercato del lavoro vivono ancora condizioni di svantaggio rispetto agli uomini. In secondo luogo, nonostante le donne ottengano risultati migliori rispetto agli uomini, questo non accade ancora in alcune materie di studio. Alcuni teorici collegano questo fenomeno ai curricula scolastici, che riproducono certi valori e modelli che portano le donne ad interiorizzarli e a tendere ad aspirare alle carriere tradizionalmente considerate femminili (Martino, Lingard, Mills, 2004; Brutsaert, 1999; Swain, 2006).

In terzo luogo, parallelamente ai progressi delle donne nell'istruzione, sembra esistere un maggior numero di abbandoni scolastici da parte degli uomini (European Commission, 2004). I valori del modello egemonico di mascolinità hanno un impatto sui risultati accademici: la scelta di un ragazzo di abbandonare la scuola rappresenta spesso il voler affermare la propria mascolinità (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, Noble, 2006). Altri studi forniscono ulteriori dettagli su questo fenomeno: gli studenti possono vedere il successo scolastico come un'esperienza "femminile". In tale contesto, i tipici comportamenti maschili, come la disattenzione, l'iperattività e gli atteggiamenti dirompenti, causano bassi risultati accademici per i ragazzi (Beaman, Wheldall, Kemp, 2006). Inoltre, la ricerca indica che i motivi per i quali i ragazzi abbandonano la scuola prima dei 16 anni sono più spesso legati alla disciplina che al lavoro (Mastekaasa, 2005).

Trasformare le interazioni nella scuola aiuta a creare rapporti più egualitari, ruoli di genere alternativi, superare le disuguaglianze e migliorare ulteriormente i risultati accademici. L'importanza della partecipazione di tutta la comunità (studenti, insegnanti e familiari) è stata più volte sottolineata dalle ricerche, poiché il coinvolgimento della comunità accresce le opportunità di individuare, prevenire e intervenire in episodi violenti. Sulla stessa linea, il *Dialogic Model for Conflict Prevention* (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004), un modello di intervento nelle scuole per la prevenzione dei conflitti, coinvolge

l'intera comunità nella creazione e realizzazione di un sistema per aiutare gli studenti ad affrontare le varie difficoltà che incontrano. Questo modello sottolinea l'importanza di integrare tutte le donne in spazi dove possono partecipare alla vita sociale. Questo significa che non solo le donne "accademiche" ma anche le donne non accademiche possono essere coinvolte nelle scuole: madri, sorelle, volontarie, addette alle pulizie, ecc. Questa partecipazione può aiutare a trasformare le interazioni di genere nelle scuole. Visti i risultati di questi programmi, risulta necessario incoraggiare tutte le donne a partecipare negli spazi educativi (Oliver, Soler, Flecha, 2009).

Infine, la partecipazione della famiglia nella scuola ha un ruolo essenziale nella formazione dei bambini disabili. In questo caso la partecipazione della famiglia ha un impatto decisivo, poiché assicura l'ottenimento dei medesimi risultati degli altri bambini. Tuttavia tale partecipazione comporta alcune difficoltà, come la tensione tra le esigenze specifiche di questi bambini e la necessità di fornire un'istruzione efficiente al resto della classe. Gli insegnanti sono di solito quelli che prendono le decisioni riguardanti l'istruzione di questi bambini e possono non del tutto capire la cultura e il comportamento delle famiglie. Queste barriere possono essere superate coinvolgendo le famiglie nelle decisioni relative alla loro educazione.

Bibliografia

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó,.
- Aubert, A., Valls, R. (2003). Dones Gitanes que superen l'exclusió social a través de l'educació. In *Educació Social-Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 24, 22-32.
- Beaman, R., Wheldall, K., Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. In *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Bishop, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. Temas de educación.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The Multi-Ethnic Context. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 2, 179-191.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: Department for Education and Employment Publication Research. Report RR59.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Parental Involvement in Multi-ethnic Schools*. London: Department for Education and Skills. www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/pics/pics_multiethnic_menu/.
- Brutsaert, H. (1999). Coeducation and gender identity formation: A comparative analysis of secondary schools in Belgium. In *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), 343-353;
- Christian, K., Morrison, F. J., Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. In *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501–521.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The Power of Community. Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Demie, F., Lewis, K., Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. In: *Educational Studies*, 31:2, 131-147.
- Dragana, A. (2002). *People, demography and social exclusion*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools in Boulder*. Boulder: Westview Press.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education*. Report based on the work of the Working Committee on

- Quality Indicatore;
<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- European Commission (2004). Early school leavers. Brussels: Eurostat.
 - European Commission. (2006a). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels, September 2006. COM(2006) 481.
 - European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23rd - 24th March, 2000.
 - Fernandez, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration. In: *Intercultural Education*, 17:4, 373-390.
 - García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the Challenge*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
 - Gómez J., Vargas, J. (2004). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. In *Harvard Educational Review*, 73 (4), 559-90.
 - Hallinger, P., Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
 - Hatcher, R. (1999). Exclusion, consultation or empowerment? Developing popular democratic participation in decision-making in school education. *Education and Social Justice* 2 (1) 45-57.
 - Hatcher, R., Leblond, D. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Conference on Travelling Policy/ Local Sauces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Keele University, 27- 29 June 2001; <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-pdf/cPaperHatcher.pdf>.
 - Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community on Student Achievement*. Annual Synthesis (Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002).
 - http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html.
 - Jordan, C., Snow, C. E., Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. In *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
 - Leclercq, J. M. (2002). *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education*. In: *The new intercultural challenge to education: Religious diversity and dialogue in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/intercultural_education.

- López, G. R., Scribner, J. D, Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools In: American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 2., 253-288.
- Martino, W., Lingard, B., Mills, M. (2004). Issues in boy's education: A question of teacher threshold knowledge? In Gender and Education, 16, 435-454.
- Mastekaasa, A. (2005). Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway. In British Journal of Sociology of Education, 26, 375-394.
- Merry M. (2005). Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French- speaking Belgian schools. In Comparative Education Review, 49(1), 1-22.
- Muijs, D., Harris, A. (2003). Teacher leadership: improvement through empowerment? An overview of research. In: Educational Management, Administration and Leadership, 31, 437–448.
- Muijs, D., Lindsay, G. (2006). Challenging underachievement in boys. In: Educational Research, Vol. 48, No. 3, 313-332.
- Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski (2003). *International mathematics report*.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD*. Paris: www.oecd.org.
- OECD. (2004b). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (1999). *Raising the attainment of minority ethnic pupils: school and LEA responses*. OFSTED Publications HMI 170. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002a). *Achievement of Black Caribbean pupils: Good Practice in Secondary Schools*. OFSTED Publications HMI 448, April. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002b): *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*. OFSTED Publications HMI 447, April. www.ofsted.gov.uk.
- Oliver, E., Soler, M., Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. In British Journal of Sociology of Education, 30(2), 207– 218.
- Quinn, T., Slack, C., Thexton, N. (2006). Lifting the hood: Lifelong learning and Young, White, Provincial Working-Class Masculinities. In British Educational Research Journal, 32(5), 735-750.
- Reconstruction and Development / The World Bank.

- Riigiteataja (1993) Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. In Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. www.riigiteataja.ee.
- Ringold, D., Orenstein, M. A., Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*. Washington, DC: The International Bank for
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Soler, M. (2004): Accounting for others in dialogic literary gatherings. In Bertau, M.C. (Ed.). *Aspects of the dialogic self*. (pp. 157-183). Berlin: Lehmanns.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings, *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. In *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Troutman Jr., Zehm, D., Zehm, S. J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. In: *Intercultural Education*, 9:2, 165-171.
- UNESCO (2004). National report of Greece: Report presented to the 47th session of the International Conference on Education, Geneva., 37-38.
http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/gr_eece.pdf.
- Valls, R., Puigvert, L., Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. In *Violence Against Women*, 14(7), , 759-785.
- Weaver-Hightower, M. (2003). “The “Boy turn” in research on gender and education. In *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
