

ACCIÓN TUTORIAL Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

**Antonio Aguilera Jiménez y
M^a Teresa Gómez del Castillo Segurado**

RESUMEN

Se entiende por tutor el profesor a quien se le encomienda un grupo de alumnos con el que adquiere el compromiso de promover una educación personalizada e integral, mediante la coordinación de la acción educativa. Esta figura se puede interpretar de manera diferente desde una mentalidad asistencial basada en actuaciones personales que cuando se hace desde una mentalidad transformadora basada en la acción ambiental e institucional. Las actuaciones señaladas en esa definición estarán condenadas al fracaso si se llevan a cabo en un centro donde lo que existan sean “Reinos de Taifas” mientras que adquirirán otro sentido y otra eficacia si se realizan en un centro que se constituya como una verdadera comunidad de aprendizaje. Muchos de los problemas de aprendizaje y de convivencia que se presentan en nuestros centros no tienen solución si se abordan como casos individuales, si se abordan en el plano de lo personal.

Palabras clave: Tutor, acción tutorial, comunidad de aprendizaje, sociedad-familia-escuela

TUTORIAL ACTION AND THE LEARNING COMMUNITY

ABSTRACT

By tutor we mean the teacher to whom a group of pupils is assigned and with whom a compromise is acquired to promote a personalized and complete education, through coordination of the tutorial. This figure may be interpreted in a different way, from that of a mentality of assistance based on personal interventions as opposed to when it is carried out with a transforming mentality based on environmental and institutional action. The actions outlined in that definition will be doomed to failure if they are carried out in a centre where what exists are “subdivisions”, whereas a different sense and efficiency will be acquired if they are carried out in a centre that is constituted as a true community of learning. Many of the learning and coexistence problems that are found in our centres cannot be solved if they are treated as individual cases, if they are approached on the personal level.

Keywords: Post of tutor, tutorial action, community of learning, society-family-school

Correspondencia con los autores: Antonio Aguilera Jiménez. <aguujim@us.es>. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. M^a Teresa Gómez del Castillo Segurado. <mgomezdelcastillo@us.es>. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Original recibido: 16-10-2012. Original aceptado: 31-01-2013

1. Introducción

El objeto de este trabajo es reflexionar acerca de la acción tutorial como impulsora de relaciones entre profesorado, alumnado y familias encaminadas a favorecer un clima de convivencia participativo que finalmente redunde en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos, así como en la mejora de las relaciones entre el centro educativo y su entorno, favoreciendo la inclusión social de sus miembros y la superación de las desigualdades educativas y sociales.

2. Algunos ejemplos para comenzar

Quisiéramos comenzar invitando al lector a que pensara por unos momentos en una experiencia que seguramente todos vivimos varias veces al mes. Nos referimos a la compra en un supermercado, donde siempre los productos adquiridos son muchos más que los que en un primer momento cada comprador tenía la intención de llevarse a casa.

Pensemos en el significado de este hecho. Es muy fácil encontrar razones que expliquen dicho comportamiento, incluso que lo justifiquen (es que se me olvidó, es que cuando lo vi me acordé que lo necesitaba, me apeteció y ¿por qué no darse un capricho?,...). Pero el hecho objetivo es que un porcentaje cercano al cien por cien de las personas que entran en un hipermercado salen habiendo comprado más de aquello que tenían intención de comprar.

Los que diseñan estos espacios no pierden el tiempo en decir que los clientes no compran lo que ellos quieren que compren porque son tan torpes que no saben realmente qué es lo que más les conviene. Tampoco dicen que lo que pasa es que no están motivados para comprar o que son objetores de la sociedad de consumo. Si alguien compra menos de lo que les gustaría a los dueños, tampoco echan la culpa a la familia diciendo que “es que no mantienen unas relaciones adecuadas con quien debe hacer la compra, que no lo estimulan lo suficiente o que no le dicen lo que deben decirle a quien se encarga de ir al hipermercado”. No, simplemente toman las decisiones adecuadas para que compren lo que no quieren o aquello para lo que no están motivados y con independencia de lo que hayan acordado en casa que van a comprar.

Tampoco necesitan bajar la ratio del establecimiento de manera que haya un determinado número de clientes por cada dependiente. Los que organizan el centro

comercial se plantean el problema como un problema colectivo y lo que hacen es diseñar un ambiente que favorezca el consumo, que facilite que la gente compre lo que no necesita y lo que no tiene previsto comprar.

Otro ejemplo se nos pone delante de los ojos cada fin de semana con los partidos de fútbol. En un estadio se crea un ambiente tal que hasta la persona más educada y tímida puede decir los mayores disparates gritando más que nadie.

La pregunta, entonces, es ¿por qué no sucede igual en nuestras escuelas? ¿Por qué no somos capaces de crear en nuestros centros educativos el ambiente adecuado para que aprenda hasta el que no quiere aprender, el que no está motivado, el que no tiene las capacidades que estimamos necesarias para hacerlo o aquel cuya familia no facilita y estimula el aprendizaje de sus hijos?

3. La triple dimensión de los retos que debemos afrontar: personal, ambiental e institucional

Puede que haya muchas respuestas a esta pregunta pero hay una que nos parece fundamental y es que a los docentes nadie nos ha enseñado ni nosotros hemos aprendido a distinguir el plano de lo personal del de lo ambiental y del plano institucional.

Cualquier problema tiene estas tres dimensiones. Veámoslo con un ejemplo, lamentablemente de gran actualidad, el problema del paro: Si me planteo resolver el problema del paro de un amigo o un familiar (un problema personal) puedo ayudarle a buscar un empleo, pasarle una cantidad de dinero mensual o cualquier acción similar, de manera que alivie su situación. Si lo que me planteo es modificar el ambiente de impotencia de los empleados de una empresa que está a punto de despedir a un número considerable de la plantilla, no puedo responder de la misma manera que en el primer caso. Y si el problema que me planteo es el de un sistema económico que tiene por objetivo el lucro de una minoría a costa de enviar al paro a una mayoría, entonces mi actuación deberá ser otra.

Es decir, un problema personal tiene solución con respuestas personales, un problema ambiental sólo tiene solución desde respuestas ambientales y un problema institucional sólo tiene solución desde respuestas institucionales (Martínez, 2007).

Cuando un problema ambiental o institucional queremos afrontarlo con respuestas personales vemos, lógicamente, que no se resuelve. Y entonces llegamos a la conclusión, errónea, de que ante ese problema no se puede hacer nada. Y no es

verdad que no se pueda hacer nada; lo que sucede es que si el problema es ambiental o institucional, la respuesta adecuada ha de ser ambiental o institucional. Y si el problema tiene las tres dimensiones (personal, ambiental, e institucional) habrá que responder con actuaciones en los tres niveles: personal, ambiental e institucional. (Escudero, 2002)

Muchas veces, en nuestros centros, podemos cometer el mismo error: queremos solucionar tal o cual situación de todos y cada uno de nuestros estudiantes actuando individual y directamente sobre cada uno de ellos, cuando esos comportamientos individuales son propiciados por un ambiente incompatible con el que se necesita para que el centro educativo cumpla su misión.

¿No será esta confusión de planos el origen de nuestra frustración, nuestra impotencia y nuestra desesperación como docentes?

4. La importancia de diseñar ambientes

Cuando un docente se incorpora a una institución educativa organizada para el aprendizaje y en la que hay un ambiente que favorece el estudio, el esfuerzo y las ganas de aprender, los problemas que pueden encontrarse son de índole personal con algún escolar que podrán solucionarse con una actuación personal. Esta situación es la que podríamos considerar como la más frecuente en un tiempo pasado donde un ambiente y unas decisiones institucionales estables y homogéneas eran comunes a familias, escolares, profesores, medios de comunicación, instituciones,... Un tiempo pasado que muchos docentes añoran como solución a sus dificultades, pero que no va a volver.

Sin embargo, la sociedad actual es mucho más plural que en el pasado, con ofertas más diversificadas de manera que las posibilidades de elegir entre diversas alternativas, en cada vez más aspectos de nuestra vida, son más diversas y, coherentemente la diversidad de opciones es mucho mayor y, con ello, también es mayor el riesgo que corremos al elegir nuestras opciones (Beck, 2007). Conviven cada vez más ambientes diversos y aumentan las posibilidades de elegir entre uno u otro (Soto, 2001).

Cuando el problema es que el ambiente dominante que se respira entre el alumnado, entre las familias, entre el profesorado es contrario al estudio, al esfuerzo y al aprendizaje, cualquier solución que se plantee en el plano personal está

condenada al fracaso. Y no es que no se pueda hacer nada; es que la acción debe dirigirse a romper ese ambiente y sustituirlo por otro más adecuado.

Esta situación es la que nos encontramos en la actualidad donde son otros agentes educativos los que generan un ambiente contrario al aprendizaje, ambiente que hay que romper (Sartori, 2008) y la única manera de hacerlo es sustituyéndolo por otro que debe ser construido. Collet y Tort (2008) concretan esta separación en la diferencia estructural donde se sitúan familia y escuela, que ellos establecen entre la modernidad y la postmodernidad.

La pregunta que viene a propósito en este momento es ¿cómo se construye un ambiente? La primera evidencia es que una persona no crea ambiente, no es suficiente para romper un ambiente y sustituirlo por otro. Es necesaria la coordinación entre el mayor número de personas posibles para crear las condiciones que hagan posible que surja el ambiente que se desea. Si además el espacio físico, la decoración, las normas propician ese ambiente, mejor (es más fácil tirar un papel al suelo en una habitación con papeles tirados por el suelo, aunque tenga papelera, que en una habitación limpia de papeles), pero como el espacio físico no se diseña solo, lo realmente importante es que haya un grupo de personas que se pongan de acuerdo en el ambiente que quieren crear y tomen las decisiones adecuadas para ello (Aragón, 2011).

La segunda evidencia es que si dicho ambiente es fruto del diálogo entre todos (o la mayoría) de los implicados, será más fácil conseguirlo que si es el fruto de la decisión de una persona que se impone sobre el resto. Igualmente, si son diversos los sectores implicados como sucede en un centro educativo, será más fácil conseguir crear el ambiente deseado si ese deseo surge del diálogo entre todos los sectores (familias, docentes, alumnos, personal no docente del centro, vecinos del barrio,...) que si es un sector quien impone su deseo al resto (Aguilar, 2002).

Y la tercera evidencia es que si el ambiente que se desea y se vive en la escuela se potencia con el ambiente que se vive en la familia y en el entorno urbano en el que se desarrolla la vida de nuestros alumnos, la incidencia de la acción educativa y en la convivencia será mucho mayor (Lara, 2008).

En definitiva lo que queremos plantear se puede concretar en:

- a. Muchos de los problemas de aprendizaje y de convivencia que se presentan en nuestros centros no tienen solución si se abordan como casos individuales, si se abordan en el plano de lo personal.

- b. Para diseñar ambientes favorables a la superación de los problemas de convivencia y de aprendizaje es necesaria la participación de docentes, familias, alumnos y otras personas e instituciones del entorno del centro en un proceso que vaya desde la toma de decisiones para definir el centro que todos desean hasta la implementación de las acciones necesarias para conseguirlo. Es decir, en la sociedad actual, se requieren unos centros educativos que se parezcan más a comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) que incluyan a todas las personas que tienen relación con el centro y no a fortalezas inexpugnables para las personas ajenas en las que se atrincheran los docentes con sus alumnos, y cada docente con los suyos en un aula en la que la entrada de cualquier otro adulto se vive como una agresión.

5. La acción tutorial y el diseño de ambientes

5.1. La acción tutorial como coordinación entre profesorado y entre éste y las familias

En una publicación reciente se define al tutor como “el profesor o profesora a quien se le encomienda la tutela de un grupo de alumnos y alumnas con el que adquiere el compromiso de promover una educación personalizada e integral, mediante la coordinación de la acción educativa y la ejecución de actuaciones específicas” con el grupo o alumnos y alumnas particulares a fin de sistematizar y garantizar los objetivos socio-afectivos (Escala, 2010, p.155).

Esta definición tiene sus luces y sombras. No tanto por lo que dice sino porque puede interpretarse desde actuaciones personales (y por tanto inadecuadas en las actuales condiciones sociales en las que se desarrolla la vida de los centros educativos, tal como hemos expuesto anteriormente) o desde actuaciones más compartidas entre docentes, familias y alumnos destinadas al diseño de ambientes de aprendizaje y convivencia adecuados.

En primer lugar creemos que la promoción de una educación personalizada e integral no es tarea que se deba encomendar exclusivamente al tutor, sino que es responsabilidad de todos los agentes educativos que están presentes en la vida de los estudiantes. Y cuando hablamos de “todos los agentes educativos” no nos referimos sólo a todos los docentes, sino a todos los “agentes educativos”, a los que están en la escuela y a los que están fuera de ella. Los chicos no aprenden solo en los centros educativos a los que asisten sino que su aprendizaje es el fruto de todas las interacciones que realizan en todos los entornos en los que participan: la escuela,

desde luego, pero también la familia, los amigos, los que frecuentan en el tiempo de ocio, los medios de comunicación (televisión que ven, músicas que oyen, revistas que leen, redes sociales en las que participan,...). El éxito o el fracaso en el aprendizaje y en la convivencia va a depender no sólo del proyecto educativo del centro sino de la sintonía o discrepancia entre los proyectos educativos de cada uno de los ambientes en los que se desarrollan las interacciones de nuestros estudiantes. En la medida en que los proyectos educativos de estos ambientes coincidan, el éxito en su logro será más probable y en la medida en que sean contradictorios aparecerán dificultades.

El tutor, y con él todo el centro educativo, debe ser consciente de esta realidad y, en consecuencia debe implicar en la tarea educativa a todos los agentes educativos presentes en dichos ambientes que sea posible, sabiendo que habrá agentes educativos a los que no pueda incorporar, que van a competir con la institución escolar por educar a los alumnos según su proyecto (que no es el mismo que el de la escuela o instituto) y cuya influencia, por tanto, habrá que saber contrarrestar.

Esto nos lleva a concluir con Paulo Freire que no puede existir una acción educativa sin dimensión política y que esta dimensión política exige tomar partido: *“No puedo estar a favor de alguien sin, al mismo tiempo estar en contra de otro alguien que a su vez está en contra de aquel de quien yo estoy a favor”* (1997, p. 30).

Por otra parte, y como consecuencia de lo antedicho, creemos que es insuficiente que la labor del tutor se reduzca a “coordinar” la acción educativa con los profesores que inciden en el grupo y con las familias del alumnado. Si hablamos de “coordinar” la acción educativa sin aclarar quién decide cuál ha de ser esa acción, colocamos al tutor en una posición de superioridad y a los coordinados (profesores y familias) en una posición subordinada. Actuando así, aun cuando la intención sea la mejor del mundo, podemos estar alimentando la no participación de profesorado y familias para el logro de unas metas y la puesta en práctica de una serie de decisiones en cuya gestación no han tomado parte. Especialmente posible es esto con las familias, que se ven en situación de desventaja en relación con el “experto” que sólo solicita su presencia en el centro para “decirles lo que ya saben” (a veces por enésima vez) o “lo que tienen que hacer” cuando los padres ya le han dicho anteriormente, de una forma u otra, que no pueden hacerlo. El resultado es que las familias dejarán de asistir a las reuniones a las que los convoquen por sentirse no tenidas en cuenta en ellas. Además de desear la participación y colaboración de las familias, es necesario crear condiciones objetivas para que dicha colaboración sea posible evitando situaciones que la dificulten (Jensen y otros, 2007).

Y en este punto, de nuevo volvemos a la importancia del ambiente. Es importante crear un clima inicial de confianza y diálogo, clima que irá creciendo a medida que crece el diálogo y la colaboración mutua, para evitar lo que señala Francesco Tonucci (1993): *“Paradójicamente, podríamos afirmar que tienen éxito en la escuela los que no la necesitan. La escuela, que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario, alimenta las diferencias”*.

Muchas veces son pequeños detalles (pero importantes) los que dificultan la colaboración. Como por ejemplo, los siguientes (VV.AA., 2000; García y otros, 2010):

1. En primer lugar los horarios de atención a las familias, que muchas veces no tienen en cuenta su horario laboral, en los que no pueden asistir si no es haciendo un gran esfuerzo.
2. En segundo lugar, el contenido de las reuniones. Frecuentemente estas son informativas: para informar de algo del colegio o de algo referente a sus hijos, pero raramente son para que participen en la toma de decisiones. Algo sobre lo que no se tiene capacidad de decidir no entusiasma a nadie y si en el centro no hay una dinámica de participación en la toma de decisiones, los planteamientos de las familias pueden vivirse por los docentes como agresiones o imposiciones y viceversa.
3. En tercer lugar, incluso, en las reuniones informativas no se informa de todo. Normalmente cuando un docente llama a la familia de un escolar es para resaltar algo que ha hecho mal, sus dificultades de aprendizaje y de rendimiento o sus problemas de convivencia y disciplina; casi nunca para informar de aspectos positivos. Nadie quiere que siempre le hablen mal de sus hijos. Menos aún cuando es para volverle a decir lo que ya le han dicho en ocasiones anteriores o lo que ya saben sin que nadie se lo diga y, además, para hacerles sentir culpables de los fracasos o conflictos de su hijo.
4. En cuarto lugar, las reuniones grupales suelen ser escasas siendo lo más frecuente que los contactos entre el tutor y las familias sea de uno en uno, pero son menos frecuentes los contactos entre claustro y colectivo de familiares, las reuniones y asambleas donde todos podamos interactuar con todos y todos juntos tomemos conciencia de que somos importantes para las decisiones que se toman.

5. En otras ocasiones las familias son remisas a participar en la dinámica del colegio cuando el diálogo no es igualitario; cuando hablamos como “expertos” que no valoran la aportación de la familia y hacemos que se sientan incómodos en la conversación, cuando en algunas ocasiones somos nosotros los que estamos incómodos ante la presencia de las familias.
6. No esperar mucho de la participación de las familias, es decir, tener bajas expectativas en la capacidad de las familias, para tomar decisiones que afectan positivamente a sus hijos e hijas, es otra razón que dificulta la colaboración entre tutores y docentes por una parte y familiares por otra.
7. A veces, no contar con alguien que pueda hacer de traductor o traductora (en el caso de familias inmigrantes que no dominen el idioma) o no tener en cuenta sus claves culturales (en caso de inmigrantes o minorías) es añadir otra dificultad a la participación de las familias.
8. No conocer la realidad de las familias también puede crear situaciones de distanciamiento entre ellas y el centro docente. Por ejemplo ¿qué sucede cuando decimos a uno de nuestros escolares que le diga a su padre que venga a hablar con el profesor y el padre no convive en el domicilio familiar por estar divorciado, en la cárcel o trabajando en otra ciudad o en su país de origen?

Cuando por estas u otras razones prescindimos de la colaboración de las familias, estamos perdiendo una fuente de información y unas posibilidades de actuación muy relevantes. Podemos tener datos que los familiares no tienen, pero la interpretación que podamos hacer de esos datos, por muy expertos que seamos, siempre será más limitada de la que tendríamos si a la nuestra incorporáramos la interpretación que de los mismos datos hacen las familias, otros adultos de la comunidad, incluso los propios escolares. Por otra parte, cuando el diálogo es igualitario, también aumentan las posibilidades de que las conclusiones a las que se lleguen se concreten en actuaciones transformadoras de la realidad que se aborda en el diálogo.

Por el contrario, cuanto mayor es la implicación de las familias en la vida del centro, mejor es el rendimiento académico de los escolares y la convención entre todo los miembros de la comunidad educativa. Así lo ponen de manifiesto investigaciones como el denominado proyecto INCLUD-ED (2011) que ha analizado los diferentes tipos de participación y su influencia en el rendimiento escolar definiendo cinco niveles de participación: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. De ellos, los dos primeros apenas tienen repercusiones positivas en el incremento

del rendimiento académico. Y de los tres últimos (que sí lo tienen) la participación educativa tiene mayores efectos que la evaluativas y ésta, mayores que la decisoria (ver Tabla 1).

<p style="text-align: center;">1 INFORMATIVA</p>	<p>Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.</p> <p>Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.</p> <p>Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.</p>
<p style="text-align: center;">2 CONSULTIVA</p>	<p>Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.</p> <p>La participación se basa en consultar a las familias.</p> <p>La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.</p>
<p style="text-align: center;">3 DECISORIA</p>	<p>Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.</p>
<p style="text-align: center;">4 EVALUATIVA</p>	<p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.</p>
<p style="text-align: center;">5 EDUCATIVA</p>	<p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades</p>

Tabla 1. Tipos de participación de la comunidad.

5.2. *La acción tutorial como actividad orientada a la toma de decisiones de los estudiantes*

Una de las labores centrales del tutor, especialmente en los institutos, es la labor orientadora: en lo personal, en lo social y en lo académico-profesional.

La orientación consiste en ayudar al alumnado a tomar decisiones cuando se encuentra en una situación en la que tiene que elegir entre varias opciones, ayudándole a situarse en su realidad, mostrarle las distintas alternativas de actuación e indicarle las ventajas e inconvenientes de cada una (Junta de Andalucía, 2006).

Para llevar a cabo esta tarea, casi la única actividad que se implementa es la de, como con las familias, dar información sobre la distintas posibilidades y recomendar la que más se ajusta a las expectativas del entorno, a las características personales del escolar o a ambas ayudándole a que contemple puntos de vista y consideraciones relevantes no tenidas en cuenta por el alumno.

Sin embargo esta actuación orientadora tendrá diferentes resultados según sean otras las circunstancias ambientales. Así en un clima caracterizado por bajas o altas expectativas del profesor, del alumno y de sus familias, las opciones que se contemplarán en la actividad orientadora serán diferentes en uno y otro caso.

Tradicionalmente, la orientación se asocia a la elección entre diferentes itinerarios educativos y profesionales y éste puede ser un buen ámbito para ejemplificar lo que acabamos de señalar. Así, en un entorno sociocultural empobrecido, con un fuerte predominio de familias con bajos estudios y un cuadro docente con bajas expectativas las opciones de continuidad en los estudios y profesiones serán hacia itinerarios de menor cualificación que en los casos de actividad orientadora en entornos más estimulantes, de familias con formación académica y claustros con altas expectativas.

Un ejemplo de esto es el caso que se dio en un centro donde se empezaron a transformar las expectativas acerca de las posibilidades de sus alumnos en el marco de un proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje (Elboj *et al.*, 2002). Fue a finales de octubre del año 2010 cuando participábamos en unas sesiones de formación permanente de dicho centro. En uno de los descansos, una de las asistentes al curso preguntó a una niña de unos diez u once años que estaba en ese colegio:

- *Y tú, cuando seas mayor, ¿qué te gustaría ser?*

A lo que la niña respondió:

- *A mí, gustar, lo que se dice gustar, me gustaría ser peluquera. Pero de estudiar, me gustaría ser farmacéutica o veterinaria.*

Este pequeño diálogo nos parece muy importante y muy revelador para lo que estamos comentando. El centro escolar está situado en un barrio de la periferia de Sevilla caracterizado por un bajo nivel socioeconómico y un alto porcentaje de población inmigrante. En ese contexto, si la niña hubiese respondido simplemente que “*le gustaría ser peluquera*”, habríamos llegado a la conclusión de que esa es una profesión con una cierta presencia en su entorno, que probablemente algún familiar o alguien conocido de ella tuviese esa profesión y que, por tanto, ser peluquera es algo que está dentro del horizonte de expectativas que esta niña tiene para su futuro. Si, por el contrario hubiera dicho que de mayor quisiera ser “*farmacéutica o veterinaria*” hubiéramos tendido a afirmar que, al igual que en el caso anterior, hay alguna persona farmacéutica o veterinaria en su entorno o que se trata de alguien especial en ese entorno de privación social y cultural, de una niña especialmente dotada que no representa al alumnado de ese centro, sino que es una excepción.

Pero la niña no dijo ni una cosa ni la otra sino ambas: “*A mi, gustar, lo que se dice gustar, me gustaría ser peluquera. Pero de estudiar, me gustaría ser farmacéutica o veterinaria*”. Y esa doble y al mismo tiempo única respuesta nos descoloca y nos impulsa a buscar una explicación más sofisticada. Esta niña se encontraba, por así decirlo, en medio de un proceso de transición, en un proceso de ampliación de sus expectativas. Todo en su entorno (su familia, sus amistades, el vecindario,...) le estaba marcando un futuro, unas expectativas que se concretaban en “*ser peluquera*” hasta el punto que “*gustar, lo que se dice gustar, eso es lo que le gustaría ser*”. Pero, al mismo tiempo, había descubierto o estaba empezando a descubrir algo en principio impensable para ella y para su entorno: que “*de estudiar le gustaría ser farmacéutica o veterinaria*”, es decir, que estudiando podría llegar a estudiar una carrera universitaria.

Ese cambio en las propias expectativas es por sí mismo un hecho muy importante y el primer paso para que dichas expectativas se cumplan. Si así fuera deberíamos rechazar el fatalismo de las teorías sociológicas de la reproducción que aplicadas a la educación afirman que la escuela es un sistema de reproducción de las desigualdades (Flecha y otros, 2009). Teorías, por otra parte, tan presentes en la mentalidad de muchos docentes, aunque ellos digan que no son “teorías” sino evidencias que se manifiestan en la experiencia de quien diariamente está en contacto con la realidad de la escuela.

Así, la cuestión no es si la escuela puede romper o no el círculo vicioso entre dos variables que se retroalimentan mutuamente (el bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias y el bajo rendimiento y fracaso escolar de los hijos), sino que

la pregunta es cómo hacer para que ese fatalismo se rompa y, como decía Freire (1997), transformar las dificultades en posibilidades.

5. Comunidades de aprendizaje y la creación de los ambientes educativos motivadores.

Un elemento importante para mejorar el aprendizaje y la convivencia en los centros es transformar la discontinuidad entre el ambiente familiar y el escolar de muchos niños y niñas de modo que uno sea continuación del otro. Las teorías educativas más relevantes en la actualidad nos señalan cómo el aprendizaje y el desarrollo dependen del contexto y que, en consecuencia, para optimizar dicho desarrollo y aprendizaje, se deben transformar los contextos (Vygotsky, 1996).

Comunidades de Aprendizaje se define como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000, p.8, tomado de Elboj *et al.*, 2002, p.74). Transformar un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje no es otra cosa sino incorporar a dicho centro aquellas actuaciones educativas y de relación entre todos los miembros de la comunidad que han demostrado con evidencias sus implicaciones en la mejora del rendimiento y de la convivencia escolar, prácticas basadas en una concepción dialógica del aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). No es objeto de este trabajo profundizar en detalles sobre este proyecto, pero sí nos gustaría destacar como un elemento clave del mismo (presente en su misma definición señalada unas líneas más arriba) es la transformación de los contextos, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje en los que el esfuerzo que supone aprender tenga un sentido para escolares, familias, docentes, y otras personas que voluntariamente colaboran con las Comunidades de Aprendizaje.

Así pues, podemos afirmar que en las Comunidades de Aprendizaje se están llevando a cabo muchas de las sugerencias que anteriormente se han expuesto. Es más, muchas de ellas las hemos podido aportar como consecuencia de nuestra colaboración en dichas Comunidades de Aprendizaje. Por tanto, nuestro mejor argumento para convencer a los lectores escépticos de que es posible diseñar ambientes de aprendizaje es que hay muchos centros que lo han hecho, uno de ellos el de la niña que quería ser peluquera pero que estaba empezando a contemplar

la posibilidad de ser farmacéutica o veterinaria. Y, si lo desean, invitarles a que los visiten y lo comprueben por sí mismos.

6. Conclusiones

En conclusión, la definición de tutor planteada al comienzo de este epígrafe puede interpretarse de manera diferente desde una mentalidad asistencial basada en actuaciones personales que cuando se hace desde una mentalidad transformadora basada en la acción ambiental e institucional. Las actuaciones señaladas en esa definición estarán condenadas al fracaso si se llevan a cabo en un centro donde lo que existan sean “Reinos de Taifas” mientras que adquirirán otro sentido y otra eficacia si se realizan en un centro que se constituya como una verdadera comunidad de aprendizaje. Sólo desde esta última opción se puede contribuir a la creación del ambiente necesario (tanto dentro como fuera del centro educativo –en las familias y en la calle-) para que otras actuaciones más específicas y personales puedan dar resultados positivos, e incluso tener sentido que se planteen.

Es cierto que una de las variables que más influyen en el éxito o el fracaso escolar y en los problemas de convivencia, es el nivel sociocultural de las familias (su estilo educativo, su código lingüístico, su modo de relacionarse con la escuela, los libros que hay en casa y las actividades que en ella se realizan,...) (Ministerio de Educación, 2010). Frecuentemente este hecho se usa como una “explicación” del problema de aprendizaje o convivencia, como la “causa” que los provoca, pero en lugar de actuar en consecuencia incidiendo en la modificación de los ambientes sociales y familiares (haciendo del centro educativo un agente de promoción social y cultural del entorno), se usa esa importancia de las familias para eximir a la escuela de cualquier responsabilidad y de cualquier actuación transformadora y conformarse diciendo “que la culpa no es del profesorado y que mientras que las familias no sean otras, nada se puede hacer”.

En definitiva no se trata de que la figura del tutor tenga que desaparecer diluida entre el resto de docentes, pero si que debe actuar como la cara de la Comunidad Educativa más cercana al grupo de alumnos al que tutela. Es la propia Comunidad (alumnos, docentes, familias y otro personal del entorno) el que debe asumir la acción tutorial, como agentes y como destinatarios de la misma en un proceso en el que todos contribuyan a la toma de decisiones acerca de cómo quieren que sea el centro y su entorno y todos se responsabilicen del proceso para conseguir ese sueño. Esa actuación pasa porque todos los agentes diseñen y desarrollen

actuaciones personales, pero sobre todo ambientales e institucionales implementadas conjuntamente. Sólo así la acción tutorial puede ser impulsora de relaciones entre profesorado, alumnado y familias encaminadas a favorecer un clima de convivencia participativo que finalmente redunde en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la mejora de las relaciones entre el centro educativo y su entorno.

La propuesta de Comunidades de Aprendizaje incorpora estas actuaciones educativas de éxito en la mejora de los aprendizajes instrumentales y de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, prácticas que no son otras sino aquellas que se derivan de una concepción dialógica del aprendizaje (Aubert, et al., 2008) que han sido identificadas por las teorías sociales y educativas más relevantes en la actualidad y que están presentes en los sistemas educativos europeos que ocupan los primeros puestos en calidad de la educación en diferentes informes estadísticos europeos.

7. Bibliografía

Aguilar, M. C. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos en Educación*, 5, 202-215. Recuperado el 20/2/2012 de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Aguilar%20Ramos.htm>.

Aragón, P. (2011). La conciliación en Europa. *Artículos y recursos empresariales*. Recuperado el 20/2/2012 de <http://www.microsoft.com/business/es-es/Content/Paginas/article.aspx?cbcid=172>.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Press.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60.

Elboj, C., Pugdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.

Escaño, J. (2010). La labor tutorial en la educación secundaria. En F. Imbernon, (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 155-176). Barcelona: Grao.

Escudero, J. M. (2002). La reforma de la reforma ¿por dónde andamos y en qué dirección? En J. Fernández Sierra (Coord.), *Evaluación del rendimiento, evaluación de aprendizaje* (pp. 139-171). Madrid: Akal.

Flecha, R y otros (2009). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

García, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MEC.

Jensen, K, Joseng, F y Lera, M. J. (2007). Familia y escuela. *Programa Golden5*. Recuperado el 27/2/2012 de <http://www.golden5.org/golden5?q=node/36>.

Junta de Andalucía (2006). *Orden de 27 de Julio de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria*. Boja núm. 175 (pp. 29-35).

Lara, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo editorial universitario.

Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Revista Académica Bolivariana*, 16. Recuperado el 3/2/2012 de <http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html>.

Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Sartori, G. (2008). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Soto Ortega, F. (2001). Problemas familiares y repercusiones en el aprendizaje escolar. En J.C. Torre Puente (Ed.), *Orientación familiar en contextos escolares* (pp. 107-136). Madrid: Universidad de Comillas.

Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.

VV.AA. (2000). *Escala de valoración de las dificultades de la acción tutorial*. Recuperado el 2/2/2012 de http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_124.htm.

Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.