
This is the **published version** of the article:

Azorín Sotos, Estela María; Bertran, Marta; Sánchez Martí, Angelina. Conexión comunitaria de la escuela con entidades del territorio para la creación de más y mejores oportunidades socioeducativas : Estudio de caso en el barrio de La Prosperitat de Barcelona. 2018. 68 p.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/204501>

under the terms of the  license



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Conexión comunitaria de la escuela con entidades del
territorio para la creación de más y mejores
oportunidades socioeducativas**

**Estudio de caso en el barrio de La Prosperitat de
Barcelona**

Nombre de la autora: Estela María Azorín Sotos

Fecha de entrega: 5 de septiembre de 2018

Fecha de defensa: 14 de septiembre de 2018

Máster Universitario de Investigación en Educación

Especialidad: Desigualdades, Investigación y Acción educativa

Nombre de las tutoras: Marta Bertran y Angelina Sánchez, Departamento de Pedagogía
Sistemática y Social

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN	5
2. PREGUNTA (S), SUPUESTO (S) Y OBJETIVO (S) DE LA INVESTIGACIÓN	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1.Escuela como centro de la acción desde una dimensión estructural	10
3.2.Desarrollo de una cultura profesional colaborativa desde una dimensión de la acción	14
3.3.Incremento de oportunidades en la comunidad desde una dimensión ético-emocional	19
4. MARCO METODOLÓGICO	23
4.1.Metodología	23
4.2.Método	24
4.3.Caso de Estudio	26
4.4.Técnicas para la recogida de la información	29
4.5.Técnicas para el análisis de la información	31
4.6.Aspectos éticos	32
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	33
5.1.Análisis MACRO	34
5.2.Análisis MESO	39
5.3.Análisis MICRO	50
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	54
6.1. Conclusiones.....	54
6.2. Propuestas	58
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	60
REFERENCIAS	61
ANEXOS	67

AGRADECIMIENTOS

Gracias a cada uno de los participantes de esta investigación, que ha supuesto todo un descubrimiento y crecimiento personal y profesional...

Gracias a nuestra Escuela caso de estudio por abrirse apasionadamente a la investigación educativa.

Gracias a su directora, A.C., por relatarme con ilusión y experiencia todos los pasos establecidos hasta reconvertir la escuela en una escuela de personas y para las personas.

Gracias al Esplai Druida por hacer crecer la educación desde su mirada capacitadora.

Gracias al equipo del Consorci per a la Normalització Lingüística de Nou Barris por ser acogida y cultivar raíces de cuidado a nuestro territorio.

Gracias a Mindful Barcelona por creer con contundencia que somos cambio, y por brindar a las aulas mucho amor colectivo, paz, diálogo y respeto.

Gracias a la Asociación Canuck por demostrar la potente y necesaria conexión de la escuela con la naturaleza.

Gracias al Casal de Gent Gran de Trinitat Nova por recordarnos a los olvidados y crear espacios de vida en las escuelas.

Gracias al Director de Servicios a las personas y al Territorio del Distrito de Nou Barris, L.M., por servirnos de tanta ayuda en nuestro proceso de investigación y recargar de esperanza a la investigación.

Gracias a mis tutoras por permitirme admirar desde el aprendizaje cada pequeño avance de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Derivada de la hiperinstitucionalización de la enseñanza y falta de coordinación interprofesional, que segmentan a la sociedad produciendo desapego hacia los recursos que ofrece el territorio y frenan así la generación de capital social superador de desigualdades, surge la emergente reflexión-acción acerca de la conexión comunitaria de los diferentes agentes socioeducativos.

Teniendo, los distintos actores y recursos educativos, como fin primordial la promoción de las personas y la transformación social a partir de una lógica de igualdad de oportunidades y de un acceso equitativo a los diferentes recursos, nacen políticas educativas y prácticas que potencian alianzas entre la escuela con agentes externos y entidades del territorio, abriendo paso a un nuevo paradigma educativo de mirada y alcance comunitario, y la escuela en el centro, para hacer frente a los retos socioeducativos de una comunidad.

De este modo, se aviva nuestra inquietud investigativa para responder al interrogante sobre cómo se estructura la gestión, organización y liderazgo de la acción socioeducativa compartida entre escuela y entidades, y de qué manera todo ello genera más y mejores oportunidades socioeducativas para el propio alumnado, las familias y el entorno. Para ello hemos accedido a una experiencia en el territorio de Barcelona, concretamente en el barrio de la Prosperitat del distrito de Nou Barris, donde hace cuatro años se empezó a construir un proyecto de “escuela abierta” conectada con entidades para la creación de una red educativa y social, y cuya finalidad es contribuir a la mejora del alumnado y familias en alta situación de vulnerabilidad a partir del acompañamiento y empoderamiento en la comunidad.

Nuestro acceso a la experiencia se ha realizado desde el trato cualitativo y comprensivo de su realidad, a raíz de entrevistas en profundidad a las personas líderes de las conexiones entre la escuela con cinco entidades con quienes colabora, y el análisis de documentación formal, escrita y visual de las alianzas del proyecto.

Se concluyen los beneficios mutuos de su iniciativa e innovación educativa para combatir desigualdades, y la mejora de resultados educativos, emocionales y sociales del alumnado, familias, profesorado y entorno, a pesar de la dificultad adscrita a la, todavía

inamovible, cultura de la institucionalización escolar, reforzada por una política educativa que parece no favorecer a la formación del profesorado y a prácticas educativas flexibles.

1. JUSTIFICACIÓN

La *Agenda 2030* para el Desarrollo Sostenible declarada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), con el lema “Transformar nuestro mundo” nos descubre un horizonte transformador y holístico, para el que se reclama una educación integral que dé cabida a todas las partes involucradas a partir de nuevos enfoques, recursos y métodos innovadores capaces de trascender a la reducción de las desigualdades desde una mejora del concepto de educación de calidad, circunscrita a la promoción de oportunidades para todas y todos, y a lo largo de toda la vida.

La educación se sitúa desde distintos tiempos y espacios sociales y escolares ampliando fronteras a un desarrollo personal desde valores colectivos (Caride, 2017). En ella, se acentúa y nos recuerdan, como ya dos décadas atrás nos señalaba Sauvé (1999), a la comunidad como un ámbito de acción prioritario, como «un componente nodal no un simple accesorio de la educación, ya que involucra nada menos que la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente».

Este sistema de relaciones nos traslada, a su vez, a la categórica teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) para el que la comunidad o entorno se consideran como agentes educativos de influencia en el bienestar y la calidad de vida, abriendo paso a nuevos escenarios educativos basados en la interrelación, y no exclusivos y reducidos al escolar y/o familiar. El autor hace una crítica determinante al aislamiento de la escuela y las pocas relaciones que ésta establece con el entorno inmediato en pro del desarrollo tanto del alumnado como del territorio.

En esta dirección, educación se requiere más allá de la institución escolar, puesto que para generar desarrollo, transformación y ser parte del cambio social, se debe concebir en el conjunto de todos los agentes scioeducativos, comprometiendo así a la sociedad, desde una apertura literal de la escuela en sintonía y confianza con organizaciones y entidades capaces de compartir retos y responsabilidades en relación al “desarrollo de las personas y del colectivo”, como ya apuntaba Delors, en su concluyente y determinante informe “La educación encierra un tesoro” (1996).

En contextos de alta complejidad y vulnerabilidad, el quehacer comunitario de la escuela se concibe como un potente movimiento social de acogida y mediación entre recursos y oportunidades, tratando de dar respuesta a una de las grandes preocupaciones educativas, como es el alto índice de fracaso y abandono escolar en estos entornos, lo cual requiere de una apuesta para su revisión pedagógica e investigativa. Dentro de esta apuesta, organizaciones, entidades del tercer sector, asociaciones, colectivos de madres y padres, etc. han contribuido hacia un avance sustancial desde la generación de capital social y la creación de más y mejores oportunidades que ofrecen las conexiones y redes socioeducativas diseñadas para tal fin.

Este engranaje, con el corazón puesto en las necesidades socioeducativas, nos enseña una nueva imagen de la escuela y la educación, ambas hasta ahora confundidas y en constante reconsideración, y nos sirve de esperanza y gran estímulo pedagógico hacia las nuevas sendas y redes que nos desvelan, como motor de nuestro trabajo de investigación encaminado hacia una filosofía “Ubuntu”. Filosofía como estilo educativo y de vida de las comunidades del Sur Global, para la cual “la educación se ha de centrar en desarrollar una materia que es ecológica en vez de atomizada”, o lo que es lo mismo educar desde, con y para la comunidad, desde el cuidado y en relación con los demás (Le Grange, 2012: 88).

Es por ello, que buscamos la reflexión que precede a la evidencia y nos basamos en la investigación educativa como herramienta transformadora que nos permitirá desarrollar “nuevas formas de comprensión”, “para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla” (González, Zerpa, Gutiérrez, Pirela, 2007: 218). Reflexión, comprensión y cambio, como desafíos primordiales de la situación de la educación en el mundo actual. De la misma manera que Rodríguez y Herrero (2017) nos revelan como “claves para la construcción de un proyecto educativo transformador”:

La educación es uno de los ejes centrales de todo sistema sociopolítico y, por ello, es un espacio en permanente disputa y conflicto. La escuela contribuye a la construcción de una cultura común que facilita el gobierno de la ciudadanía y prepara para poder intervenir en el metabolismo social. En estos tiempos inciertos, el desafío de la educación es enorme y es importante preguntarnos si lo que se aprende en la escuela contribuye a afrontar los problemas o más bien ahondarlos y a apuntalar el sistema que los ha causado. (p. 331)

Por lo tanto, trataremos de comprender el fenómeno de la conexión comunitaria desde la escuela como núcleo del tejido social que se genera a través del trabajo en red y cooperación dentro de una misma comunidad, atendiendo a la pedagogía sistémica y

global como valor político y cultural para avanzar hacia las nuevas sendas que trazar en el siglo XXI.

2. PREGUNTA (S), SUPUESTO (S) Y OBJETIVO (S) DE LA INVESTIGACIÓN

En base a lo anterior, la situación actual de nuestra escuela es tambaleante, y su imagen reducida a su inherente complejidad, de tal manera que surge “el interés de buscar nuevos modos de intervención-acción pedagógica, capaces de redistribuir las responsabilidades educativas entre diferentes actores, algo muy necesario para aprovechar con eficacia los recursos públicos, para aumentar el desarrollo comunitario y, también, para asegurar la propia salud de la escuela, que, no lo olvidemos, en la actualidad se siente excesivamente abandonada.” (Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás y Andrés, 2008: 138).

Por ello, y puesto que la acción educativa ya no es entendida como única y reducida misión de la escuela, y se trata como uno de los temas más críticos y emergentes tanto a nivel nacional como internacional (Bolívar, 2010), resulta esencial mediar en la participación y en el aprendizaje del alumnado de un centro, desde el centro y desde la propia comunidad, para así entender que la complejidad que se deriva merece espacio y tiempo compartido, no exclusivamente por profesionales de ese centro, sino por profesionales, entidades y personal de la comunidad que se incluyan en este Proyecto Educativo Compartido.

En Cataluña, más de una década de recorrido comunitario a través de diversas propuestas administrativas han puesto en entredicho dichas redes socioeducativas emergentes para acontecer este nuevo paradigma de la acción educativa que sitúa a la escuela en el centro (Civís, Longás, Longás y Riera, 2007).

En este sentido, la mirada hacia la comunidad se amplía y se hace más creciente la atención hacia el rol de las familias y las entidades del tercer sector y organizaciones de la comunidad (Paniagua y D’Angelo, 2017), quienes en un contexto de crisis económica y social se convierten en un pilar básico y fundamental a la hora de promover oportunidades socioeducativas en contextos en situación de vulnerabilidad (Parcerisa y Montes, 2018).

Es por todo ello que nuestra investigación se articula en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo diseñar, planificar y llevar a la práctica el trabajo cooperativo y comunitario entre

escuela y entidades del territorio para así generar más y mejores oportunidades socioeducativas?

Finalmente, con el propósito de responder, a través de un análisis comprensivo, que nos facilite la descripción del fenómeno de la conexión comunitaria de la escuela con las distintas entidades, nos planteamos la siguiente secuencia de objetivos:

OBJETIVO GENERAL

- Analizar comprensivamente el trabajo compartido entre escuela-entidad vinculado a la generación de más y mejores oportunidades socioeducativas para analizar sus posibilidades de transferencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la dinámica, organización y funcionamiento de las iniciativas socioeducativas llevadas a cabo entre la escuela y la entidad.
- Entender el establecimiento de roles y responsabilidades interinstitucionales (escuela-entidad) que inciden en la consecución del trabajo compartido por y para la creación de más y mejores oportunidades socioeducativas.
- Detectar los beneficios y limitaciones vinculadas al proyecto educativo compartido entre la escuela y la entidad.
- Establecer propuestas de mejora.

3. MARCO TEÓRICO

La crisis del Estado de Bienestar ha revelado la emergencia de que los diferentes agentes socioeducativos actúen de acuerdo a una perspectiva de interdependencia, trabajo comunitario y en red, de tal modo que se garantice la atención y el cuidado de la ciudadanía y la comunidad, produciendo la anhelada cohesión social como modelo pedagógico para la superación de las desigualdades (Morata, 2016).

Por otro lado, la “crisis” de la escuela fruto de la saturación y conflicto de responsabilidades de ésta para hacer frente a los nuevos retos que se plantea la educación del siglo XXI, ha acentuado la mirada de la comunidad educativa puesta en el territorio como nuevo paradigma de intervención pedagógica (Longás, Civís, Riera, Fontanet,

Longás y Andrés, 2008; Civís y Longás, 2015), que propone la apertura de la escuela al entorno y que favorezca el desarrollo de capital social.

Según el último informe del grupo de investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad, Innovación y TIC, 2016), el éxito o fracaso educativo están vinculados a unos condicionantes (individuales, familiares, escolares y sociales), que en relación a las oportunidades desiguales derivadas de la educación intencional o escolarización, y el entorno educativo (procesos de alfabetización, rendimiento escolar, inserción laboral, autonomía, ciudadanía, capital educativo/cultural), pueden generar mayor o menor equidad. Dichos condicionantes se pueden ver moldeados por la incidencia de un entorno educativo estimulante, inclusivo, de acompañamiento y basado en referentes que puedan conectar la escuela con la comunidad (Longás, 2017).

Se percibe, por tanto, incipiente la conexión entre la escuela con distintos agentes educativos, incluyendo la educación no formal, social, referente al tercer sector, etc. que abarquen la educación en sus múltiples dimensiones y que acontezcan más allá de la intervención segmentada y la escolarización (Civís, Riera y Longás, 2009; Vila y Casares, 2009), para dar lugar a una pedagogía social escolar capaz de responder a las demandas de la sociedad desde la escuela. No obstante, son décadas de debate teórico y práctico entre la educación formal y no formal en lo que respecta a la corresponsabilidad como principio ético entre ambas, permitiéndose desatender, así, cómo el campo de la pedagogía social queda alejado del ámbito escolar, atomizando y marginando acciones, olvidando la escuela y desescolarizando la educación social (March y Orte, 2003).

Para responder a este gran desafío que se deriva, debemos cuestionarnos el rol de la escuela y sus responsabilidades. Responsabilidades compartidas para hacer frente a “la pregunta de la inclusión social y educativa en la era de la sociedad en red” (Civís y Longás, 2015), desde un enfoque de educación global y sistémica y, en definitiva, de educación resuelta por el tipo de vínculos entre todos los referentes educativos del individuo (Pereda, 2003). Esta red o red de relaciones y vínculos, sería lo que para Bronfenbrenner (1987) constituyen los niveles macro, meso, micro y exo de las estructuras o sistemas de influencia en el desarrollo humano. En el microsistema encontraríamos el entorno más inmediato de la persona, en el mesosistema la relación entre dos o más microsistemas, en el exosistema los distintos sistemas que operan para nuestro entorno inmediato, y en el macrosistema las ideologías y culturas que envuelven al resto de sistemas. Siguiendo al

autor, Acosta-Iriqui y Esteban (2010) consideran estos niveles según los recursos que aportan en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Así, desde una óptica tradicional, únicamente se tendrán en consideración los denominados “micro-recursos educativos” ofrecidos por la escuela; en cambio, desde el paradigma de interrelación, de la interacción de dos o más microsistemas se dará lugar a los “meso-recursos educativos”; y del mismo modo, de las ideologías y creencias culturales influyentes, a los “macro-recursos educativos”.

Miller (2016), en esta red de interrelaciones, defiende las escuelas como actores centrales para ofrecer oportunidades educativas sólidas a los y las estudiantes, y nos propone un liderazgo de intermediación entre los diferentes actores. Sostiene que el impacto de las escuelas no lo podemos obviar, pero que éste queda influido por numerosos factores, por lo que a través de prácticas de intermediación los distintos agentes educativos ampliarían las oportunidades de los individuos y de la sociedad, ofreciendo así un “potencial único” (Hopson, Miller y Lovelace, 2016).

En esta línea, recientes investigaciones apuntan a la conexión comunitaria y colaboración interinstitucional de los distintos agentes socioeducativos como nuevo paradigma de la acción educativa que enmarca a la escuela en el centro (Civís y Longás, 2015), generadora de más y mejores oportunidades, a modo de “incubadoras de capital humano y social” y como “centro de la propia vida” (Hopson, Miller y Lovelace, 2016).

A continuación, mostramos un recorrido teórico desde el debate y replanteamiento, por numerosos autores, de este nuevo paradigma educativo que constituye redes de interdependencia, el cual lo intentamos reflejar desde tres dimensiones, estructural, de acción y ético-emocional, o lo que es lo mismo, desde su configuración y organización, desde su funcionamiento, proceso y gestión, y desde la construcción de oportunidades socioeducativas (Díaz y Civís, 2011).

3.1. ESCUELA COMO CENTRO DE LA ACCIÓN DESDE UNA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

Este camino hacia un nuevo paradigma educativo pretende servir de reflexión-acción sobre educación y comunidad en el que se reinvente la escuela con propuestas alternativas y sostenibles que den lugar a mayores opciones de alcanzar oportunidades más allá de las,

hasta ahora, praxis curriculares dentro de un sistema escolar que reclama responsabilidades sociales y comunitarias (Caride, 2017).

Según el Programa de Acción Global sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, adoptado por la UNESCO (2015), se abre una mirada que permite integrar la pedagogía social a la educación actual, para la que la formación ciudadana, tanto individual como colectiva, cobran importancia incluyendo la necesidad de desarrollo comunitario y de valores que protejan la diversidad, desde la ya acontecida y esperada nueva escuela del siglo XXI. De este modo, la *Agenda 2030*, avanza paradigmáticamente entre sus objetivos, dentro de los cuales se hace referencia a una “educación que promueva oportunidades para todos” dando paso a una nueva y decidida “vocación pedagógico-social” (Caride, 2017) que requiere de la apertura de los tradicionales tiempos y espacios escolares.

Siguiendo al anteriormente citado Miller (2016), las escuelas son el núcleo vivo y protagonista desde las que se puede proyectar una “infraestructura de oportunidad” socioeducativa de mayor impacto para los y las estudiantes. Y, aunque protagonistas, no son únicas dentro de esta infraestructura, puesto que la realidad escolar queda envuelta por diversos sistemas de influencia en el desarrollo, para lo que el mismo autor propone la “intermediación” de todos ellos desde la escuela, como la vía pedagógica y comunitaria hacia una sociedad más justa y dispuesta de oportunidades.

Todo este refuerzo pedagógico que dota a la escuela de valor único como garante de oportunidades, ha estado precedido y acompañado de las críticas que han señalado a nuestro sistema escolar actual como mero instructor y proveedor academicista inmerso y partícipe de los procesos de neoliberalización, a partir de los cuales la escuela se une al olvido de su función social, emancipadora, crítica, democrática y desde los principios de equidad (Márquez, Cortés y Rivas, 2017). Por ello, estos mismos autores, aluden que la transformación y cambio de paradigma es desde el trabajo de la escuela con la comunidad, como movimiento social en red que aglutine agentes socioeducativos capaces de dar respuestas a la complejidad desde un plano de igualdad de oportunidades.

En esta línea, autores como Horn, Freeland y Butler (2015) llaman también a la reflexión para la reestructuración de la escuela, ya que la sitúan como la estructura de intervención capaz de minimizar brechas de desigualdad ampliando sus capacidades y competencias desde la interdependencia con distintos agentes, y con la comunidad como referente.

De este modo, surgen propuestas de intervención socioeducativa con la escuela como motor central, puesto que derivado de las múltiples exigencias ante los nuevos retos educativos como son la mejora de los resultados académicos, la necesidad y urgencia social de prácticas inclusivas, adaptación pedagógica a la creciente y rápida aparición de las tecnologías de la información, y a la propia globalización, las exigencias son cada vez mayores y las respuestas y críticas van creciendo en tensión, conflicto y complejidad (Díaz, Civís, Carrillo y Cortada, 2015).

Por todo ello, defendemos que educación como superadora de desigualdades y de retos socioeducativos se requiere más allá de la escuela, pero con la institución escolar como núcleo de toda acción socioeducativa que surge de las sinergias y conexiones tanto intraescolares como extraescolares y comunitarias (Vila y Casares, 2009; Civís y Longás, 2015; Díaz, Civís, Carrillo y Cortada, 2015; Miller, 2016) que, con sus múltiples impactos, extraiga el mayor beneficio del capital humano y social (Miller, 2016), y que se base en las relaciones sociales y en la comunidad como el capital social de las personas más vulnerables y como recursos determinantes y, en ocasiones, exclusivos para éstas (Zubero, 2016). Todo ello fundamentado en palabras como las de Bonet (2006) citado por Zubero (2016: 60) “la ausencia o debilidad de una red de relaciones sociales consistente y estable se ha convertido en los últimos tiempos en un indicador esencial de las situaciones y procesos de exclusión social”, ampliando el foco a las instituciones y sistemas más allá de las acciones singulares.

La comunidad científica y educativa internacional en los últimos años ha intentado expandir este fenómeno a partir de políticas y prácticas dirigidas a la gestión de estas conexiones socioeducativas, desde una visión de educación global y sistémica (Pereda, 2005; Civís y Longás, 2015). Dentro del marco internacional, podemos encontrar las Zonas d'Éducation Prioritaire en Francia, las Education Action Zone y las Extended Schools en el Reino Unido, las Educational Priority Policy en Bélgica, los Kvarter-loft en Dinamarca, las Area-based Partnerships en Irlanda, las Grote Steden Beleid en Holanda, y las Promise Neighborhoods y las Harlem Children's Zone en EUA (Civís y Longás, 2015, ampliado de Miller, Díaz-Gibson, Miller-Baslev y Scalan, 2012). En el marco nacional, concretamente en el catalán, cada vez más las fuerzas en política educativa van desarrollando acciones como los Planes Educativos de Ciudad, los Planes Educativos de Entorno y las Redes Educativas Locales, delatando su necesidad y confirmando que el trabajo educativo comunitario con la escuela como núcleo pedagógico de intermediación (Miller, 2016)

consigue resultados que otras reformas en educación no habían logrado sobreponer (Renée y McAlister, 2011).

En todas estas iniciativas se resalta un poderoso diálogo en red entre educación y comunidad de incidencia social, cultural, política y pedagógica, que se ensancha desde las tradicionalmente marcadas paredes de la institución escolar aportando un trascendente valor a nuevos actores socioeducativos, como relata Caride (2017):

Para que la educación pueda participar plenamente de sus procesos debe ampliarse la visión que tenemos de la educación y de la sociedad, mirando sus circunstancias como una construcción «pedagógica» y «social» a la que hemos ido cargando de experiencias, concepciones y prácticas que han quedado atrapadas en los estrechos márgenes institucionales de la escolarización y/o de la educación reglada. Sobre todo, cuando la excesiva fijación en el currículum académico-escolar y en lo que acontece en el interior del sistema educativo y de los centros escolares –en la mal llamada educación formal– apenas trasciende los lindes que asimilan los procesos de enseñanza a la instrucción y los de aprendizaje a la adquisición de conocimientos, competencias, valores y actitudes mediante el estudio, el ejercicio o la experiencia pautada. (p. 257)

Por ello, el mismo autor, plantea como educación que vaya más allá de la, hasta la actualidad, institucionalización de la enseñanza, una educación planteada desde desafíos sociales, y basada en:

- *Ampliar espacios y tiempos educativos*, abriendo posibilidades de adaptación al entorno que favorezcan el desarrollo y la transformación social.
- *Universalización de las oportunidades de aprendizaje*, repensando las metas y objetivos de la escuela que den lugar a poder afrontar los desafíos socioeducativos de su contexto, especialmente en entornos de alta complejidad, donde la vulnerabilidad y la marginación social y educativa reafirman el cambio de paradigma. (Caride, 2017: 258)

Para dar respuesta a estos desafíos, autores como Caballo y Gradañlle (2008) exclaman la vinculación de la pedagogía social a la educación como nexo a partir del cual se puedan establecer estrategias pedagógicas y organizativas que relacionen la escuela con las necesidades de su comunidad, inherentes a todo trabajo educativo, y que acontezcan nuevas construcciones de espacios y tiempos socioeducativos, no únicamente para mejorar la acción educativa, sino para la promoción de oportunidades y beneficios sociales desde el compromiso colectivo (Barrón y Muñoz, 2015).

La integración de la pedagogía social en la educación, así como la aparición de la comunidad entre los principales objetivos de este paradigma educativo que planteamos, explicita la unión y participación de agentes y entidades externas a la escuela capaces de dar una respuesta compartida, y que atienda a las necesidades individuales y contextuales permitiendo reducir “las relaciones fuertemente excluyentes” que en su mayoría las escuelas de las sociedades actuales provocan (Márquez, Cortés y Rivas, 2017). Así, a partir de “la participación de entidades externas, cohesionadas en torno a un proyecto educativo compartido, se irá progresivamente conformando una red de colaboración comunitaria más amplia, que permitirá avanzar mejor y en beneficio de todos” (Barrón y Muñoz, 2015).

3.2. DESARROLLO DE UNA CULTURA PROFESIONAL COLABORATIVA DESDE UNA DIMENSIÓN DE LA ACCIÓN

Como realidad social y educativa, partimos de una realidad envuelta de complejidad y de dinámicas sociales diversas en cuanto a situación y necesidades tanto individuales como comunitarias, institucionales y político-pedagógicas, como indicadores de vulnerabilidad (Díaz, Civís, Carrillo y Cortada, 2015). Es por ello que abarcar su trabajo requiere de un análisis crítico y reflexivo que sitúe y ubique con contundencia las implicaciones y responsabilidades concretas de cada profesional o sector en su contexto (Civís, Riera y Longás, 2009). La acción socioeducativa comunitaria es, en esta realidad de complejidad, una respuesta a los desafíos y retos que se presentan (Milward y Provan, 2006). Pero, ¿desde dónde afrontar la acción socioeducativa para generar oportunidades que consigan superar la exclusión educativa y social?, ¿de qué actores y agentes socioeducativos hablamos?

En su recorrido, la acción socioeducativa que pretende dar respuestas a los sectores más vulnerables de la comunidad, parte desde dos posibles vertientes, una desde una lógica asistencialista, conservadora, puntual, paliativa, de reproducción y fragmentada entre instituciones; y otra desde una práctica de transformación y emancipación social cooperativa y comunitaria (Civís, Riera y Longás, 2009). Situándonos en este segundo enfoque, la acción socioeducativa implica el desarrollo comunitario aplicándose “en” y “con” la comunidad con la colaboración interinstitucional y la cooperación como ejes fundamentales de su práctica pedagógica, atendiendo así a todos los sectores de la comunidad y otorgando mayores oportunidades (Hands, 2005).

Así se comprende la posición central de la escuela, de la que emergen objetivos de conexión y acción socioeducativa, pero ante la que parece sucederse una “crisis” del sistema provocando tensiones pedagógicas desde las que replantearse la realidad social que la envuelve, para tratar de afrontar nuevas estrategias de cambio. Esta preanunciada “crisis” de la escuela, sin embargo, no concurre en una crisis educativa, puesto que la construcción y replanteamiento del paradigma educativo se posicionan en pro del potencial y servicio público de la escuela como promotora única de oportunidades (Longás, Civís y Riera, 2008). Este nuevo paradigma resalta el desamparo de la escuela tradicional para hacer frente, desde sus múltiples funciones y exigencias sociales, a los objetivos capaces de impulsar el Estado de Bienestar. Por ello, se defiende y reivindica una educación comprometida a la colaboración entre distintas instituciones, administraciones, organizaciones sociales, para la que hay que nuevamente replantearse responsabilidades educativas compartidas y de apertura y contacto con el entorno (March y Orte, 2014).

Por tanto, tal y como reclama Riera (2005), nos surge como cometido una “reconceptualización” del quehacer educativo que termine con la asfixia a la escuela recurriéndole con todas las demandas socioeducativas, para que se construyan redes y compromisos entre diferentes agentes, dando pie a la esperanzadora corresponsabilidad. Corresponsabilidad entendida, según palabras de Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás y Andrés (2008), como:

“La asunción de la responsabilidad educativa como proceso compartido por parte de todos los agentes e instituciones con implicaciones socioeducativas que forman parte del tejido social y comunitario. Se trata de reformular el reparto de las responsabilidades educativas para conseguir un compromiso compartido. Algo que supone tanto la apertura de la escuela a la comunidad como la implicación de la comunidad en la escuela y en las acciones educativas, en lo que debe entenderse como un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca.” (p. 140)

Fruto de la coexistencia de diversos agentes educativos y del carácter interdependiente de las problemáticas y conflictos que pretenden abarcar como actores socioeducativos, estos adquieren una dimensión organizativa dependiente de la interacción y cooperación entre todos los agentes. Resulta necesario el desarrollo de una cultura socioeducativa de colaboración entre instituciones para gestionar conflictos y realidades con efectividad. “Es necesario actuar desde una perspectiva organizacional y cultural distintas, rebasando la propia acción individualizada, la jerarquía, la sectorización y el mecanicismo del sistema educativo” (Díaz-Gibson y Civís, 2011: 4).

Todas las prácticas educativas compartidas, en clave de interdependencia y colaboración, cada una con propósitos diversos dentro del enclave de la creación de oportunidades a través del trabajo comunitario entre escuela, entidades y organizaciones del territorio, que van desde el fortalecimiento de las relaciones escuela-familia-territorio, a favorecer el éxito educativo y la reducción del absentismo, a la mejora urbana, el camino hacia la superación de la segregación territorial, y la potenciación del trabajo socioeducativo en red, han sido foco de análisis para delimitar principios de gobernanza, liderazgo y gestión de la colaboración interinstitucional (Milward y Provan, 2006), así como de evaluación de sus procesos y resultados.

A modo de infraestructura teórica de la caracterización de experiencias y prácticas educativas compartidas en y con la comunidad, Civís y otros (2009), establecieron una serie de variables de análisis con el fin de valorar en qué nivel dichas prácticas se alejan de lo asistencial y garantizan la igualdad de oportunidades y de acceso a recursos en la comunidad. En la siguiente tabla se reflejan las variables en relación a los atributos marcados como modelo socioeducativo a alcanzar.

Variables	Atributos
Finalidad Global	Procesal Transformadora Promocionadora Preventiva Garante
Alcance y organización del contenido objetivo	Global Integral
Liderazgo del proceso de desarrollo	Comunitario Participativo
Delimitación de los destinatarios	Inclusiva
Alcance espacial	Territorial
Alcance temporal	Sostenible
Modo de relación con el entorno	Sistémico

Tabla 1. Extraído de Civís y otros (2009), *Relación entre variables y atributos de las praxis comunitarias socio-educativas*.

Para los autores, según se lleve a cabo el trabajo compartido de corresponsabilidad entre distintos agentes educativos en una comunidad, y en relación a los atributos anteriores, el proyecto educativo compartido contribuirá en mayor o menor medida al desarrollo en sus acciones socioeducativas. La finalidad del cual siempre ha de situarse en la transformación y emancipación personal y colectiva, huyendo de la “consecución de cambios puntuales”, para tratar de anticiparse a problemáticas de índole social y educativa (Civís y otros, 2009).

Por consiguiente, del trabajo interinstitucional y creación de nodos y tejido asociativo que vincule escuela con entidades y organizaciones del territorio, en la línea de educación comunitaria y redes socioeducativas, el grupo de investigación PSITIC, Pedagogía, Sociedad, Innovación y TIC (2011) diseñó un modelo conceptual del tipo de redes socioeducativas generadoras de oportunidades y capital social según su alcance, implicación y finalidad, basándose en autores como Kilduuff y Tsai (2003), Agranoff (2003), Milward y Provan (2006) y Díaz, Civís, Longás y Murat (2010), a partir del cual establecieron la definición de lo que le correspondía a las redes socioeducativas por su pretensión:

“... definimos las RS como Redes organizacionales de carácter formal orientadas a metas socioeducativas comunes, que basan su acción en la cooperación a través de una programación estratégica conjunta y son promotoras de capital social. Entre sus acciones sistemáticas destacamos el análisis de necesidades, la optimización de recursos y el intercambio de información y proyectos, teniendo como resultado una acción socioeducativa integral y coherente, así como un fortalecimiento explícito del capital social a nivel comunitario”. (Díaz-Gibson y Civís, 2011: 9).

En lo que se refiere a los principios de gestión de las redes socioeducativas, Díaz-Gibson y otros, (2013) con el objetivo de profundizar en el trabajo para la consecución de los objetivos de las redes socioeducativas, puesto que reclaman a la comunidad científica mayor literatura que abarque principios y fundamentación de un trabajo en red global y efectivo, representaron un “modelo de gestión transversal de las redes socioeducativas” para el fortalecimiento del capital social y la cultura colaborativa interprofesional e interinstitucional a partir de la definición de tres dimensiones: estructura, acción y cultura. En él, distinguen dos modelos de gestión, un modelo de *gestión horizontal* y otro de *gestión vertical*.

La *gestión horizontal* estaría dirigida a la construcción y capacitación de las conexiones para la acción, y cuyas estrategias serían la *horizontalidad*, la *corresponsabilidad* y la *colaboración*. La corresponsabilidad, para Shirley (2009), es la clave para nutrir y

alimentar a la red a partir de los objetivos comunes de todos sus miembros, no únicamente de manera inicial sino durante el proceso de acción. Esta estrategia, a su vez, sirve de atracción del compromiso compartido con la educación derivado de la unión de diversos actores por un bien social común. La horizontalidad, por su lado, quedaría basada en el proceso democrático e igualitario de las distintas actuaciones, dando paso a un liderazgo dinámico o compartido por todos sus miembros (Kamensky et al., 2004). En cuanto a la estrategia de colaboración, quedaría correlacionada por el número y calidad de los encuentros entre los distintos miembros de la red (Milward y Provan, 2006; Renée y McAlister, 2011), y quedaría estrechamente relacionada con el nivel de confianza y compromiso que surge del trabajo compartido (Klijn, Edelenbos y Steijn, 2010).

Por su lado, la *gestión vertical* representaría la actuación colectiva a partir de proyectos y prácticas basadas en el compromiso, la acción y su contextualización. Las estrategias que se delimitan en ella son la *transversalidad*, la *proximidad*, y la *proyección*. La transversalidad implica la diversidad de miradas referentes a los distintos miembros de una misma red capaces de actuar desde la globalidad (Mediratta, Shah y McAlister, 2009), por lo que cobran importancia los objetivos comunes. La proximidad hace referencia al territorio y contexto desde una red que se articule en base a sus necesidades, no solo para combatirlos sino para promover las alianzas y participación de y con la comunidad (O'Leary, 2009). La estrategia de proyección, sería la que dota de evaluación y mejora de la calidad de las actuaciones, para su sostenibilidad y continuación (Díaz-Gibson y otros, 2013)

Este modelo sirve de guía para mejorar resultados globales de las acciones socioeducativas hasta entonces enmarcadas en la cultura del desconocimiento que, fruto de la crisis social y educativa, exige pasar a una cultura de la colaboración.

Para ampliar este marco teórico y centrarse, esta vez, en la gobernanza y el liderazgo de las redes socioeducativas, Civís y Longás (2015) basándose en autores como Milward y Provan (2006) y en Hinterhuber (2002), reflejaron las tareas básicas para un liderazgo eficaz que consiga que la red avance y se consolide en su acción integrando, en la misma, culturas organizativas y profesionales diversos ante los que resulta importante una gestión eficiente que fortalezca sus acciones y logre objetivos compartidos. Proponen como tareas para una gestión integrada, el *rendimiento de cuentas* donde determinar funciones y responsabilidades y establecer mecanismos de seguimiento concretos, la *legitimidad* dentro

de una cultura de aceptación y reconocimiento social que asiente sus tareas de cooperación, la *gestión del conflicto* a través de una gestión armónica y dialógica para con la diversidad de objetivos y responsabilidades, la *gestión del diseño* en cuanto a la organización de la red ya sea de liderazgo compartido o centralizado y de control abarcable, y la *gestión del compromiso* con funciones de motivación y promoción que permitan la sostenibilidad del proyecto compartido (Hinterhuber, 2002; Milward y Provan, 2006).

En este sentido, autores como Small (2009) y Miller (2016) tratan el liderazgo de las redes en el campo educativo como una intermediación organizacional a través del cual conectar la escuela con personas, organizaciones y oportunidades, donde hay que brindar espacios para las relaciones como propuesta vital de las redes, y hay que gobernar desde la adaptación al contexto único. Esta intermediación, debe promover aquellas iniciativas que traten de cuidar los compromisos colectivos, actitudes, valores, comportamientos, etc. en la ya cultura de la “sociedad-red”, potenciando principios democráticos y éticos, de desarrollo, y teniendo en el centro a las personas (Sen y Kliksberg, 2007, citados por Caride, 2017)

3.3. INCREMENTO DE OPORTUNIDADES EN LA COMUNIDAD DESDE UNA DIMENSIÓN ÉTICO-EMOCIONAL

Hasta ahora hemos abarcado la dimensión estructural y de acción de las redes socioeducativas incipientes que demandan un trabajo pedagógico compartido entre distintos agentes, con la escuela en el centro, y comunitario. No obstante, si hay algo que distingue a estas redes socioeducativas de cualquier otra red organizacional, es su dimensión ético-emocional, a partir de la cual se establecen los criterios por los que la red ofrece recursos, vínculos, tejido social y, en definitiva, más y mejores oportunidades (Vilar, 2008).

La dimensión ético-emocional es la que conlleva a actuar de manera compartida por un bien común y orienta a las redes socioeducativas hacia el cambio y la mejora educativa para todos y todas. Se trata de una manera de comprender el mundo desde una lógica de igualdad de oportunidades (Díaz-Gibson y Civís, 2011) inherente a cualquier compromiso educativo. Por otro lado, las ya tratadas corresponsabilidad y horizontalidad requeridas para este trabajo en red, suponen aportar valores éticos a su quehacer socioeducativo desde la incorporación de agentes educativos diversos y relaciones de poder igualitarias.

Finalmente, esta adopción de confianza entre instituciones desde y con la comunidad, resalta la cohesión social como un fuerte estímulo de mayores oportunidades intra y extraescolares.

De esta manera, conectando personas, organizaciones y recursos, se genera mayor capital social, y se dota de beneficios a la comunidad que en un contexto escolar, se traduce en mejores resultados, no sólo académicos, determinados por su contexto y desde los objetivos comunes propuestos a partir del proyecto educativo compartido entre escuela y entidades externas (Longás, 2008).

En esta misma línea, la literatura científica refleja resultados de impacto positivo alcanzados, como son la mejora del éxito escolar a través del trabajo abordado desde la perspectiva de escuelas comunitarias en Estados Unidos (Anderson et al., 2010; Gross et al., 2015), y las organizaciones del tercer sector en Reino Unido y en Cataluña (Paniagua y D'Angelo, 2016; Parcerisa y Montes, 2018), así como la potenciación de la eficiencia organizativa y de gestión a través de las redes socioeducativas en España, que refuerzan las precarias redes de protección y garantía de oportunidades, y acaban con los procesos de exclusión, estigmatización y autoexclusión derivados de la baja conectividad social y educativa (Díaz-Gibson, Civís, Longás y López, 2008, 2010, 2012, 2013, 2015 y 2017).

Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás y Andrés (2008), comparten el mismo discurso de éxito y creación de oportunidades desde trabajos compartidos, fruto de varios análisis de experiencias de redes educativas locales en Cataluña, del contraste entre los logros, potencialidades y limitaciones de las mismas, planteadas desde una nueva dimensión de pedagogía social y de educación, ambas especializadas y tecnocratizadas hasta la fecha. Estos autores reafirman los resultados en cuanto a desarrollo desde estos trabajos que integran nuevas organizaciones al trabajo educativo de las escuelas, y esclarecen una serie de principios básicos para acontecer el cambio por parte de todos los protagonistas y agentes implicados, y que sirvan de referentes ante propuestas hacia este cambio paradigmático:

- *“Cambio de lo educativo a lo socioeducativo”*, donde cobra sentido la reciprocidad entre las funciones sociales y educativas en la escuela.
- *“Asunción de la complejidad”* para una mejor comprensión de las limitaciones derivadas de un trabajo segmentado que dé paso a una visión interdependiente.

- *“Impulso de la corresponsabilidad”* abandonando así la institucionalización y fragmentación de la enseñanza y las acciones socioeducativas.
- *“El ciudadano como centro de la acción”* teniendo como finalidad última y precisa el desarrollo comunitario y de capital social de las personas de toda la comunidad y no exclusivamente de la propia escuela.
- El *“principio de proximidad y territorio”* para el logro de una cohesión social desde esta nueva y aclamada tendencia de la escuela (Subirats, 2002).

Desde la óptica y experiencia americana, en Estados Unidos fue hacia el 2003 cuando se inició la creación de un modelo escolar basado en el cuidado a la comunidad llamado Full Purpose Partnership (FPP), donde el objetivo es desarrollar todas las capacidades de la escuela para que pueda atender a todas las necesidades de salud, emocionales, académicas y sociales del alumnado y sus familias (Anderson et al., 2010). Estos autores, que realizaron evaluación del proceso a las primeras escuelas y comunidades que llevaban inmersas en el modelo durante cuatro años, otorgaron verdadera importancia, por parte de todas las escuelas, al liderazgo de sus experiencias, a la figura del coordinador y líder de la atención escolar y familiar como vital para el desarrollo del modelo; la implicación de todos los agentes y creencia en el proyecto, así como a la formación tanto inicial como continua; los cambios en la cultura escolar se relacionaron con la nueva pedagogía centrada en el niño y en sus fortalezas en lugar de trabajar desde una mirada clínica, desarrollando así un clima escolar positivo. Los agentes externos integrados a la escuela se valoran positivamente por la ampliación de los recursos y su satisfacción desde el crecimiento profesional. Se revelan ideas en sintonía con el propósito inicial como la creación de un sentimiento de comunidad y de seguridad en cuanto a sistema y recursos tanto dentro del aula como en la comunidad. Para los autores, el desarrollo de las relaciones interinstitucionales e interpersonales resultan realmente importantes para utilizar de manera efectiva las capacidades socioeducativas de las escuelas urbanas donde el nivel socioeconómico es más bajo y el acceso limitado a ciertos recursos suponen una barrera para logros y oportunidades.

En este mismo contexto, queda recientemente enmarcado el SWIFT center (Marco integrado para la transformación escolar, por sus siglas en inglés) de los EUA, el cual aporta asistencia técnica a escuelas públicas de alta complejidad. Gross et al. (2015) responden a los factores de desarrollo de estas asociaciones, y revelan los altos beneficios para las escuelas en cuanto a recursos, apoyos y relaciones resultantes dentro de una

cultura de inclusión. Acusan los factores de desarrollo a un fuerte liderazgo escolar, apertura y proyección de la cultura escolar, compromiso del maestro/a en el éxito del alumnado, y la colaboración y comunicación entre las partes implicadas.

Por su parte, en el contexto catalán, un estudio sobre buenas prácticas (Civís y Longás, 2015) apuntó a las siguientes experiencias: dispositivo local de Inclusión y Acompañamiento escolar en Hospitalet de Llobregat, Programa de Transición Escuela-Trabajo de Olesa de Montserrat, Programa Integral de Acción Socioeducativa de Badía del Vallés y la Red Socioeducativa de Sant Vicenç dels Horts. Los criterios para la clasificación de buenas prácticas fueron, 1) que fuesen proyectos estables y se hayan mantenido en el tiempo, 2) que sean reconocibles los buenos resultados, 3) que se ubiquen en el contexto metropolitano, 4) que se creasen a través de la localidad, y 5) que su propósito base sea la inclusión socioeducativa de adolescentes y jóvenes. De ellas se concluye, además de la consolidación a partir de los principios teóricos que anteriormente estructurábamos, que el papel de la escuela es clave en el proceso ya que nos encontramos en un contexto de cultura escolar y llega, por su naturaleza, a toda la infancia, delatando así su notable impacto. No obstante, revelan que el éxito también depende de que el liderazgo no sea exclusivo de ella sino compartido con el resto de agentes (Civís y Longás, 2015)

Por otro lado, desde el papel de las organizaciones del tercer sector y entidades que se integran en proyectos educativos escolares concretos, algunos análisis de experiencias de alianzas centradas en el fomento de la participación de las familias en las escuelas (Paniagua y D'Angelo, 2016), revelan las complejidades suscritas a los procesos de colaboración con las escuelas debido a su naturaleza rígida y burocrática. Sus autores en un alarde de aproximarse a la implicación de las organizaciones del tercer sector como manera de superar el reto de la participación de las familias que hasta el momento la escuela no había logrado, estudiaron experiencias desde asociaciones de madres y padres de escuelas y su trabajo por la acogida de familias, así como el trabajo de una asociación de la comunidad turco-Kurda para la promoción de varios proyectos educativos. Sus resultados concluyeron que el trabajo con la organización era tan innovador como estratégico, jugando éstas un papel único. En ambos casos, se reconoció el papel fundamental de las organizaciones comunitarias étnicas para proporcionar servicios educativos específicos, aunque en el caso de la asociación turco-kurda, el enfoque estaba más centrado en el alumnado y su inclusión que no en el caso de las AMPAS, centrado en la participación de las familias de minorías. Ambos autores denotan un conflicto y tensión en la inmersión de

la organización y sus profesionales y trabajadores comunitarios en la escuela, de manera que se manifiesta necesario el cambio en las prácticas y políticas escolares propias para facilitar el proceso de asociación.

Autores como Parcerisa y Montes (2018), por otro lado, también exclaman la implicación de las entidades socioeducativas en los procesos de inclusión de los y las jóvenes, reflejando cómo el trabajo de las entidades desarrolla procesos para superar las dimensiones de la exclusión social y educativa, con resultados en torno a la equidad en el acceso a la escolarización, trato, reconocimiento y adhesión a las prácticas escolares, así como en un significativo descenso del abandono y fracaso escolar en entornos de máxima complejidad.

Sea cual sea nuestra óptica, Caride (2017) nos guía en nuestros discursos, cuando hablamos de desarrollo y de creación de más y mejores oportunidades socioeducativas, proclamando que han de concretarse en acciones para el cambio, dando impulso a lo que la *Agenda 2030* para el Desarrollo Sostenible expone en sus objetivos y dejando latente el cambio de rumbo educativo hacia un acceso justo y equitativo de los recursos.

Todos estos indicativos, estudios y resultados, nos descubren la necesidad de esta conexión a través de la intermediación que permita vincular a las personas con las organizaciones, instituciones y recursos desde su entorno, y desde la escuela como centro neurálgico y de desarrollo de oportunidades. Mientras más fundamental sea para la generación de capital social en la sociedad, más evidente se hará para la comunidad científica estudiar los resultados de sus prácticas (Miller, 2016), por ello nace nuestra pregunta de investigación junto con nuestro diseño de estudio, que presentamos a continuación.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Metodología

Para ilustrar el diseño metodológico que vertebra nuestra investigación, cabe inicialmente señalar que nos situamos dentro de un paradigma hermenéutico, desde el cual abordaremos un análisis interpretativo del fenómeno de estudio, para ahondar en la realidad educativa e investigativa que nos compete, la de una experiencia de vinculación de

una escuela con entidades de la comunidad, y así construir conocimiento desde las personas y agentes implicados en el fenómeno. Se trata, tal y como nos exponen Rivas, Leite y Megías (2014), de una “relación dialógica e intersubjetiva” que se configura a partir de las narraciones de los principales actores, de cabida imprescindible y legítima para la construcción de conocimiento social desde el paradigma cualitativo.

Pretendemos conocer la dinámica de funcionamiento y relación de la escuela con los agentes vinculados a ella desde las principales personas motor de esta iniciativa de conexión, de tal manera que recogeremos la información por parte de los mismos para llegar a su comprensión desde sus creencias y vivencias. Tal y como Jiménez y Tejada (2004) clarifican, la ciencia de la interpretación y hermenéutica no persigue la experimentación y afirmación científica, sino revelar, a partir de la interpretación, el sentido único de la acción social y educativa para aquellos que la protagonizan.

La metodología es, por tanto, de corte cualitativo, focalizándonos en analizar y comprender una experiencia de vinculación entre escuela con entidades, acercándonos y explorando desde el propio contexto los diferentes roles de los diversos agentes externos con los que colabora la escuela objeto de estudio, y desde sus propias áreas de especialización (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En lo que se refiere a la temporalidad, el estudio es de tipo *transeccional*, acotando el diseño de la investigación a un momento concreto y único, del que extraer una “fotografía” que describa el suceso para su posterior análisis, y que ayude a comprender el fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por todo ello, la orientación del estudio, siguiendo a Bonilla y Rodríguez, 2005 (citados por Guerrero, 2016):

“el método cualitativo se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada”. (p.1)

4.2.Método

Para nuestra investigación nos basaremos en un **estudio de caso**, a partir del cual estudiar la particularidad, autenticidad y singularidad de una realidad concreta, para así

comprenderla mediante el análisis e interpretación de lo que perciben, viven, sienten, piensan, reflexionan y actúan sus personas (Simons, 2011), en nuestro caso de las **personas líderes involucradas en el establecimiento de una relación comunitaria de la escuela objeto de estudio con entidades del territorio para la creación de más y mejores oportunidades socioeducativas**. Seguiremos, pues, la definición a la que Stake (1995) se aferró para trasladar a la comunidad científica lo que supone un estudio de caso, para el autor, cualitativo: “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p.11). Nuestro método, por tanto, irá encaminado a la definición y narración precisa de nuestra unidad singular (Gerring, 2007).

Como objetivos de partida ante nuestro estudio de caso, nos guiamos tanto por motivos intrínsecos como instrumentales (Simons, 2011). La autora anteriormente citada aclara la posibilidad investigadora de proceder desde intereses particulares a intereses más generales de cabida pedagógica y política. En nuestro caso, ambos intereses motivan el acceso al campo específico, desde una concepción clara de aprendizaje y construcción de conocimiento para el cambio.

En lo que se refiere al proceso para su planificación, diseño y obtención de acceso al campo, es decir, el “abordaje” general del estudio, denominado por Álvarez-Gayou (2003) como marco interpretativo, partimos de un problema de investigación definido y suscitado por la revisión de la literatura e identificación del tema en algún estudio reciente, lo cual nos ayuda a definirlo, así como a sus límites (Simons, 2011). Esta misma autora nos advierte que los límites prefigurados ayudan a delimitar aunque, una vez contactados con la realidad a estudiar, puede que varíe la conceptualización del caso, haciendo que estos no queden claros hasta la fase final del estudio. Ello ha supuesto una limitación importante para nuestro estudio, la cual desarrollaremos con posterioridad en su apartado correspondiente. No obstante, destacamos que nuestra planificación y delimitación ha variado desde su concepción inicial, quedando así la investigación sujeta a las circunstancias del contexto o ambiente de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para la elección del caso, establecimos una serie de criterios que nos ayudaron en la búsqueda de escuelas y entidades, y a partir de los cuales elaboramos un listado de los mismos (anexo 1):

- a) Escuela o entidad que trabajen cooperativamente en la ciudad de Barcelona.
- b) Trabajo cooperativo con cierto recorrido, para poder constatar, en la medida de lo posible, resultados, beneficios y limitaciones.
- c) Escuela que colabore con más de una entidad, o entidad que colabore con más de una escuela.

Fue una búsqueda exhaustiva que trató de no guiarse por el “caso típico”. En palabras de Stake (1995):

“A veces un caso *típico* funciona bien, pero es muy frecuente que un caso inusual ayude a ilustrar cuestiones que en casos típicos pasamos por alto... El primer criterio debe ser aprender y averiguar lo máximo posible” (p.4).

Una vez confeccionado el listado, procedimos a la primera toma de contacto con el campo de estudio, a través de una carta de presentación de la investigación e invitación a la participación y colaboración (anexo 2) (Simons, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La carta la enviamos a todas las escuelas del listado, obteniendo una única respuesta vía mail de una entidad, comunicando la incapacidad a colaborar por motivos de varios proyectos abiertos en el momento de nuestro estudio. Consecuentemente, establecimos contacto vía telefónica y presencial con todas las escuelas y entidades restantes, a través del cual pudimos confirmar la participación de nuestra escuela objeto de estudio.

Simons (2011) reclama la necesidad de una elección de un rol como investigadora previo al acceso al campo, el cual inspirará el proceso de recolección e interpretación de los datos. Los roles son múltiples y variados, según la óptica del investigador y sus objetivos. En nuestro caso, procuraremos adentrarnos en lo que cuentan los participantes, documentar percepciones y construcciones de significado para reflejar su realidad, desde el rol de “encargada de registro”.

4.3.Caso de Estudio

Para nuestro estudio, el caso al que queremos llegar es a una comunidad con actores clave de una experiencia de conexión comunitaria entre una escuela con entidades del territorio con fines de mejora en cuanto a oportunidades socioeducativas. Los participantes, por tanto, se corresponden con los agentes protagonistas de estas acciones en una Escuela en el barrio de **La Prosperitat** en el **distrito de Nou Barris** (Barcelona). Al tratarse de un fenómeno en red, con esta escuela en el centro, no nos centramos únicamente en el papel

del centro escolar sino que pretendemos llegar a aquellos agentes externos con los que colabora, con el fin de estudiar dicha relación interinstitucional, su por qué y su cómo. De este modo, debido a que nos ceñimos al objetivo de comprender o hacernos idea del caso, nuestro acceso al campo será intencional (Simons, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014), tratando de llegar a los actores principales, y dejando de lado los muestreos probabilísticos, propios de enfoques cuantitativos, para situarnos, desde nuestra base cualitativa, en la propia autenticidad del caso (Jiménez y Tejada, 2004).

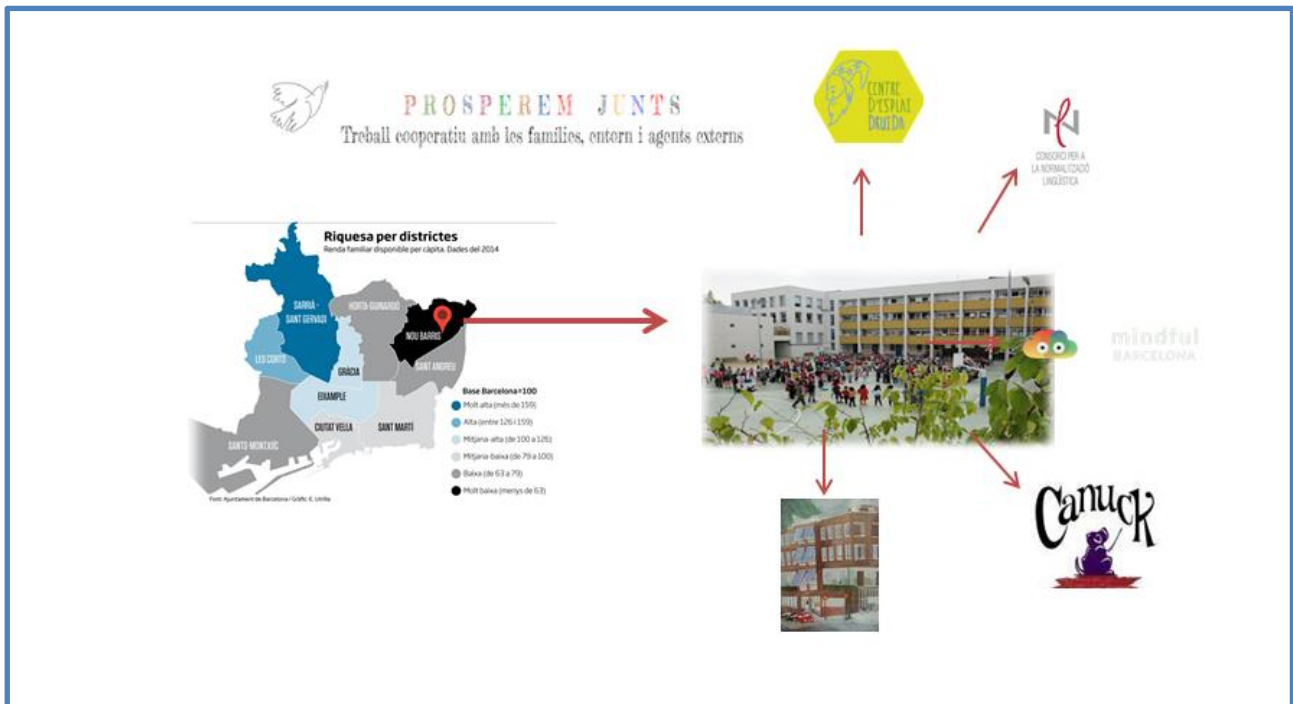


Figura Nº 1. Imagen conexiones proyecto “Prosperem Junts” de la Escuela caso de estudio

Como se puede ver en la figura nº1, la Escuela, quien se define como “Escola amb un projecte innovador de caràcter comunitari que pretén transformar el centre i el seu entorn a partir de l’acompanyament i empoderament de tota la comunitat educativa. El focus del projecte és contribuir a la millora dels infants i famílies amb situacions socioeconòmiques desfavorides mitjançant la creació d’una xarxa social i educativa” (Projecte Prosperem Junts, Escola X, Col·lecció “experiències d’oportunitats educatives”. Fundació Jaume Bofill, 2018), tiene una vinculación al entorno a partir de diversas alianzas con entidades ya que se muestra como un ejemplo de escuela abierta a la colaboración y trabajo con el entorno a partir de su proyecto pedagógico vertebrador nacido en el 2013 como “Prosperem Junts”, el cual lo atribuyen al “motor fundamental de dinamización

comunitaria” del barrio. Es por ello que defienden que uno de los agentes principales que lo estructura, es su trabajo con entidades, de las cuales, para nuestro estudio, nos hemos acercado a aquellas que conllevan un recorrido de colaboración con la escuela amplio en el tiempo, y que se vehiculan al centro a partir de un trabajo y proyecto propios, pero compartiendo objetivos con la escuela (anexo 3). Estas entidades son:

- **Mindful Barcelona.** Educación emocional y Mindfulness con alumnado, personal docente y no docente, y familias.
- **Asociación Canuck.** Proyecto “Creciendo con Daisuke”, integrado al trabajo de Mindful Barcelona, de intervención asistida con animales en el aula.
- **Esplai Druida.** Proyecto socioeducativo extraescolar y voluntario, de repaso, ocio y tiempo libre, que atiende de lunes a viernes tras el horario lectivo, y durante tres horas diarias, a alumnado en situación de mayor vulnerabilidad.
- **Consorti per a la Normalització Lingüística de Nou Barris.** Clases de catalán para familias y vecindario del barrio.
- **Casal Gent Gran Trinitat Nova.** Talleres intergeneracionales de animación a la lectura, huerto escolar, y celebraciones conjuntas.

Pretendiendo, por tanto, escuchar las voces y comprender las experiencias de las principales protagonistas, y dependiendo, además, de ciertas limitaciones de acceso al campo (debidamente expuestas en el apartado final de nuestro trabajo), finalmente pudimos establecer un contacto de participación con las personas líderes de cada proyecto. Además, para ayudarnos a contextualizar la escuela y el trabajo comunitario en el barrio, contactamos con el Director de servicio a las personas y al territorio del distrito de Nou Barris, para así establecer una entrevista como informante. Esto queda reflejado en la siguiente tabla:

Referencia	Nº Participantes	Rol participante
Escola X	1	Directora e impulsora del Proyecto “Prosperem Junts”
Mindful Barcelona	1	Directora e instructora en Mindfulness y Técnicas de Compasión y Empatía
Asociación Canuck	1	Técnica en Intervenciones asistidas con animales

Esplai Druida	1	Coordinadora Esplai Diari
Consorci per a la Normalització Lingüística de Nou Barris	2	1 Coordinadora de Proyectos 1 Profesora grupo de familias de la escuela
Casal Gent Gran Trinitat Nova	2	1 Directora y psicóloga del Casal. 1 Abuela participante de talleres intergeneracionales
Director de servicio a las personas y al territorio del distrito de Nou Barris	1	Informante distrito Nou Barris y barrio de La Prosperitat.

Tabla nº 2. Participantes en el estudio.

Destacamos, una vez presentado el “esqueleto” del caso, que el proyecto “Prosperem Junts” de la Escola Mercè Rodoreda, fue objeto de reconocimiento a través del premio otorgado por el Symposium Internacional “La innovación educativa contra las desigualdades” impulsado y organizado por la Fundació Jaume Bofill, la OECD (Organisation for Economic, Co-operation and Development) y el CIDOB (Barcelona Centre for International Affairs), entre 30 proyectos educativos internacionales aspirantes al premio, en el año 2016 (anexo 4).

4.4. Técnicas para la recogida de información

Para la recolección de los datos, en nuestro estudio seguimos algunos de los instrumentos de recogida de información comunes, que no únicos, en el estudio de caso, la entrevista en profundidad (anexo 5), el análisis documental y de documentos visuales, tanto vídeos como fotografías (Gerring, 2007; Simons, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Con el fin de documentar vivencias, opiniones, percepciones, tener una implicación más proactiva en el intercambio entre entrevistador-entrevistado, flexibilizar su contenido según los temas de relevancia para el entrevistado, y para así desvelar sensaciones y percepciones inobservables en otro contexto, utilizamos la entrevista en profundidad (Simons, 2011). Las entrevistas se efectuaron con los 9 participantes ilustrados en el apartado anterior. Todos ellos, a excepción del informante que nos aporta información contextual a propósito de nuestro tema de estudio, vinculados al trabajo de colaboración entre la escuela con entidades, para indagar la dinámica de funcionamiento cooperativo y comunitario, los roles y responsabilidades, así como sus particulares y

relevantes percepciones en lo que respecta a beneficios y limitaciones derivadas de sus alianzas.

El análisis documental nos es fundamental para nuestro estudio puesto que nos sirve, en una fase previa al acceso al campo, para aportarnos información sobre la cultura de la escuela y de las entidades, sus fines, sus medios, la imagen que proyectan y en qué líneas de acción pedagógica se mueven (Simons, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014), así como a guiarnos para el abordaje de las entrevistas (Moreira, 2004; Simons, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Posteriormente, y una vez de lleno en el terreno de investigación, la documentación nos complementa y aporta un “valor colectivo” significativo para contextualizar y ahondar en el estudio (Simons, 2011).

El análisis de los vídeos que disponemos, nos permite, a partir de datos nos estructurados, agregarles una interpretación que nos facilitará la representación del contexto y su realidad social a modo de observación no participante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Si bien disponemos de documentos suficientes para el estudio, cabe señalar la dificultad para su acceso, así como la variedad de documentación en función de las entidades colaboradoras. A continuación representamos, a modo de tabla, un esquema con los instrumentos de los que disponemos para su análisis.

Estudio de Caso, Escuela X, Barrio de La Prosperitat, distrito de Nou Barris	
<i>Escola X</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Directora • Proyecto Educativo “Prosperem Junts” • Boletín informativo Inicio de curso para familias • Tríptico Informativo Escuela • Página web
<i>Mindful Barcelona</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Directora e Instructora • Proyecto Mindful Barcelona, Escuela X • Vídeo “Mindfulness-Transformant la Comunitat” • Vídeo “Mindful Barcelona-Mindfulness a l’escola”
<i>Asociación Canuck</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Técnica Intervenciones asistidas con animales • Proyecto “Creciendo con Daisuke” en la Escuela

	<ul style="list-style-type: none"> • Video con fotografías “Mindfulness y Asociación Canuck” • Video con fotografías “Daisuke-Asociación Canuck”
<i>Esplai Druida</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Coordinadora Esplai Diari • Proyecto Educativo Esplai Druida Diari
<i>Consorti per a la Normalització Lingüística de Nou Barris</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora Proyectos • Profesora català grupo de padres y madres de la Escuela
<i>Casal Gent Gran Trinitat Nova</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Directora y psicóloga • Entrevista abuela participante de talleres
<i>Informantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Director de Servicio a las personas y al Territorio de Nou Barris • Datos estadísticos extraídos, a fecha de junio de 2018, del Ayuntamiento de Barcelona, acerca del barrio de La Prosperitat.

Tabla nº 3. Relación de instrumentos para la recogida de información de la escuela y entidades participantes.

4.5. Técnicas para el análisis de la información

Para el **análisis de los datos** se ha hecho un análisis deductivo-inductivo, y uso del programa *NVivo.11* con el fin de tener un apoyo en la organización de los datos, y su trato y descomposición en unidades para su clasificación y comprensión. Como Simons (2011) explica, “se trata de ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso”. Con el objetivo de realizar un análisis más cuidado y profundo, explicitamos categorías prefiguradas a partir del marco teórico, abordadas desde un marco de síntesis sostenido por la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), y se complementan, de manera inductiva, con aquellas categorías emergentes o de relevancia para la explicación del caso de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Siguiendo a estos mismos autores, para un exhaustivo trato de los datos hemos realizado las transcripciones de las entrevistas y vídeos, así como anotaciones de las imágenes, para el posterior análisis íntegro del lenguaje que se requiere. La información,

procedente de este análisis, quedará triangulada tanto por informantes en el estudio, como por los distintos instrumentos de recogida de información.

Finalmente, en cuanto al proceso de **validación**, Hernández, Fernández y Baptista (2014), nos advierten de la importancia de constatar que los instrumentos que disponemos midan las variables o se correspondan a nuestros objetivos de investigación. Para ello, nos ceñimos a la *validez de constructo*, mediante la cual los ítems de los instrumentos se guían por un marco teórico de base; y a la *validez de expertos*, con la que dos “voces” con experiencia en el campo indican la corrección y pertinencia de los instrumentos. Asimismo, en lo que respecta a los *criterios de validez propios de la investigación cualitativa*, siguiendo al mismo grupo de autores citados, hemos tratado de ajustarnos al *criterio de dependencia*, desde las aportaciones y manifiesto de la perspectiva de investigación y diseño del mismo, exponiendo los criterios de selección del caso de estudio, explicando nuestro método de análisis seguido, y probando que la recogida de información fue coherente con nuestros objetivos; al *criterio de credibilidad*, mediante la escucha de todas las voces de relevancia en el contexto de estudio, accediendo al mayor número de fuentes de datos posible, y haciendo un análisis puro de lenguaje, tanto personal como documental; al *criterio de transferencia*, desde el que se pretende mostrar a partir de los resultados aquél conocimiento aplicable a otros ambientes socioeducativos; y, por último, hemos intentado atender al *criterio de confirmabilidad*, desde la propia triangulación.

4.6. Aspectos éticos

Todo proceso de investigación procura la rigurosidad así como la honestidad y responsabilidad completa durante el proceso, teniendo como foco la comprensión de la realidad, y la construcción de conocimiento para la mejora y el cambio, educativo en nuestro caso. En las ciencias sociales, donde nuestro “laboratorio” está en la calle, con diferentes vidas, sujetos, contextos, etc. debemos reconocer la “subjetividad de los individuos”, además de “asegurar la credibilidad de los resultados, la auditabilidad y la aplicabilidad o justificación metodológica y contextual” (Parra y Briceño, 2013). Nuestra mirada, cuando se trata de apuesta por las propuestas de cambio educativo, se reduce a una ética marcada en cada paso del proceso, desde el planteamiento del problema, al abordaje del estudio, la comprensión y el informe del mismo (Simons, 2011).

Las premisas éticas de nuestra investigación se han guiado por la invitación a la participación de manera voluntaria, la confidencialidad, el consentimiento informado de los participantes a ser grabados en las entrevistas, el buen trato a las personas colaboradoras, y la comprensión tanto de sus respuestas como de los diversos modos de colaboración. En esta dimensión ética, Simons (2011) aclara que posibles conflictos éticos pueden aparecer en la fase de información e invitación a la colaboración con el estudio, aunque no son exclusivos. La misma autora nos advierte que, aunque difíciles de prever, aparecen durante el proceso, ante los cuales debemos tener clara nuestra posición ética. En nuestro caso, ha sido clara la posición de no interferir en daños a los derechos de las personas protagonistas del estudio, quienes han aportado información desde la óptica que han visto más oportuna.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir de la recogida de información mediante las entrevistas a los líderes de las alianzas entre la escuela con las entidades participantes y nuestro experto informante, el análisis de los documentos obtenidos, y vídeos y fotografías de experiencias en el aula (anexo 6). La categorización viene predeterminada por el marco teórico, así como reforzada de manera inductiva por aquellas de relevancia a partir de la triangulación de informantes y/o de instrumentos.

A modo de informe descriptivo, mostramos la experiencia dirigida por los datos, con extractos de citas de entrevistas, y de documentos, vídeos y fotografías representativas que disponemos de la escuela y las entidades, de manera que alcancemos a narrar la historia, para que tras ella podamos proceder con su interpretación y conclusiones (Simons, 2011).

Para ello, explicitamos las categorías obtenidas desde un marco de síntesis según los niveles macro, meso y micro (Bronfenbrenner, 1987) con tal de ilustrar una óptica de la experiencia de interrelaciones a gran, media y pequeña escala, y desde las dimensiones a tener en cuenta en cualquier realidad educativa (anexo 7).

- **MACRO**
 - Escuela que Prospera con el barrio
 - Análisis de necesidades orientado a metas socioeducativas
 - Papel de la administración

- MESO
 - “Prosperem Junts” como equipamiento educativo
 - Liderazgo de intermediación
 - Roles y responsabilidades
 - Coordinación
 - Organización
- MICRO
 - Oportunidades para la promoción educativa
 - Oportunidades para la cohesión social
 - Oportunidades para la convivencia

5.1. Análisis MACRO

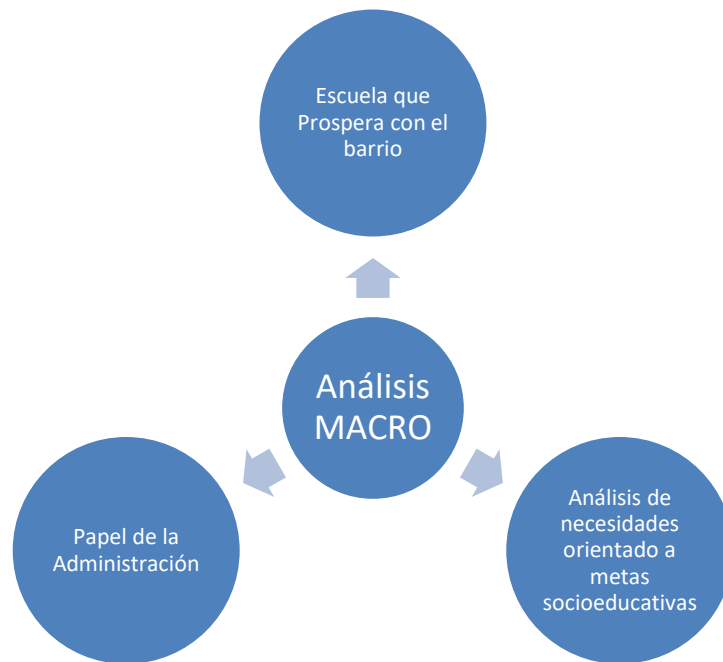


Figura nº 2. Análisis macro con su relación de categorías

Escuela que Prospera con el barrio

La **Escuela X** está situada en el barrio de **La Prosperitat**, a Nou Barris. El barrio está integrado por habitantes de clase media-baja, donde el perfil socioeconómico y de paro laboral de larga duración es de casi el 50%, el porcentaje de población con estudios mínimos o insuficiente suman casi el 70%., y acoge a un alto índice de inmigración, con casi un 15% (Datos estadísticos del Ayuntamiento de Barcelona, 2018). Además, en palabras de nuestro experto informante, sobre el distrito de Nou Barris:

“A principis del mes de juliol, el 20% de ciutadans de Nou Barris, el 20% té obert un expedient de serveis socials. Això vol dir que 1/5 ciutadans, té un expedient, té una ajuda social. Això t'està dient, t'està caracteritzant com és un barri”. (L.M. Distrito Nou Barris)

El proyecto que vertebra a la escuela, con el nombre de “**Prosperem Junts**”, nace de base con la **mirada puesta en este entorno**, entre estos datos, en sus calles, sus personas, sus instituciones, sus entidades... como eje de mejora y cambio, de incidencia directa en su alumnado y familias, de quienes alrededor de un 69% están en riesgo de exclusión social, “con un porcentaje de casi el 40% de inmigración recién llegada por cada aula, y la tercera parte de las familias dependientes de ayudas de servicios sociales” (PEC. Prosperem Junts). Así lo define la directora e impulsora del proyecto:

“Posem el nom de prosperem perquè l'escola està a La Prosperitat i el que volem és que la gent prosperi, cadascú les seves, la paraula èxit, com que no la diem quasi mai, sinó la de prosperar, prosperar col·lectivament”. (A.C. Directora Escuela)

Como se refleja en su Proyecto Educativo, “l'escola opta per un model obert de col·laboració i d'incidència en l'alumnat i el seu entorn” (PEC. Prosperem Junts), que **construye redes para dotar de recursos a su alumnado y familias, además de abrirse al vecindario**, puesto que se trata de un “modelo educativo de dinamización comunitaria” (PEC. Prosperem Junts).

Su **finalidad promotora de acción social y educativa compartida**, es la que le ha facilitado la **complicidad con el barrio, y las entidades** con quienes colabora, consolidándose como núcleo vivo y asociativo, como expone la coordinadora de proyectos del Consorci per a la Normalització Lingüística de Nou Barris:

“Vam veure que l'escola X era un pol important d'atracció d'altres persones, ciutadania del barri, de l'entorn, i que hi feien moltes coses i que l'escola era oberta fins les 20:30h” (R. Consorci Normalització Lingüística)

Y el director de servicios a las personas y al territorio de Nou Barris:

“L'escola X és un dels referents nostres que a nivell de districte, tenim molt clar que és l'exemple a seguir. És a dir, una escola que té clar que no és només una escola, sinó és un equipament públic, un equipament públic que està fent un servei a la comunitat. Amb lo qual busca la forma d'integració a nivell comunitari.” (L.M. Distrito Nou Barris)

Esta manera de integrarse a nivel comunitario, la ha abordado desde tres agentes principales, el trabajo de cambio de mirada por parte del profesorado, el trabajo con familias y vecindario, y el **trabajo compartido con entidades** (PEC. Prosperem Junts).

Análisis de necesidades orientado a metas socioeducativas

Para la construcción del **Proyecto “Prosperem Junts”** de la escuela X la dirección, de reciente incorporación, perseguía **el objetivo de ser centro socioeducativo y sociocultural de referencia para el barrio**, partiendo de un contacto y observación sistemática por parte de la misma, con tal de hacer **detección de aquellos enclaves débiles que afectaban a la cohesión y convivencia tanto dentro como fuera de la escuela:**

“Perquè la vida de l’escola la tenim més que estudiada tots, la que no coneixem i desconeixem és la vida fora de l’escola que és la més important. Ens pensem que és la de l’escola i no és cert. Perquè si no les escoles acaben convertint-se en bambolles.”
(A.C. Directora Escuela)

Puesto que el clima general de las aulas y de convivencia entre las familias y escuela se encontraba debilitado, tal y como manifiesta la directora:

“Els nivells educatius cauen en picat, en un entorn además altament desafavorit on, per tant, les famílies, o un grup important de famílies, tenien el poder del centre, se'ls hi havia delegat... Però un poder, eh, importantíssim. Fets econòmics, organitzatius i además, eh, vinculat també amb un règim de por i d'amenaques, eh? Perquè és un entorn sociocultural molt complex.” (A.C. Directora Escuela)

Y añadido a una situación grave en cuanto a “un entorno inseguro de compra-venta de drogas, malnutrición de los niños y niñas, existencia de vandalismo en el centro, y conflictos dentro del claustro” (PEC. Prosperem Junts), la dirección del centro **contacta con el distrito de Nou Barris:**

“En tot això, parlo amb el districte i els hi dic que, a veure, l’escola és molt gran i que estic buscant entitats que puguin treballar a dins de l’escola, a dins del marc del projecte de “Prosperem junts” i que cal fer un ús social de l’escola.” (A.C. Directora Escuela)

“Quan va arribar l’actual directora, l’Àngels, m’ho va dir “Ei, ens hem de veure que tinc una proposta, tinc una iniciativa” i ja ens va explicar una mica la seva proposta, la

seva voluntat... I em va dir “Escolta, nosaltres no volem només treballar en el pla estrictament escolar, sinó volem entendre que entre nosaltres, estan les famílies, és un equipament públic i n’hi ha una vocació pública que he d’intentar explorar”.” (L.M. Distrito Nou Barris)

De esta manera, “se inició el proceso de **conversión de centro a equipamiento educativo**” a través de alianzas con cinco entidades (PEC. Prosperem Junts) como estrategia compartida de acción socioeducativa con la escuela en el centro, a partir del cual se acabó de definir la fundamentación e ideario del proyecto:

“projecte innovador de caràcter comunitari que pretén transformar el centre i el seu entorn a partir de l’acompanyament i empoderament de tota la comunitat educativa. El focus del projecte és contribuir a la millora dels infants i famílies amb situacions socioeconòmiques desafavorides mitjançant la creació d’una xarxa social i educativa.” (PEC. Prosperem Junts)

Papel de la Administración

Para la conversión del centro a equipamiento educativo, **la administración juega un papel relevante en el impulso, fortalecimiento y optimización** de esta iniciativa socioeducativa de conexión con las entidades. Todos los perfiles de entidades entrevistadas han hecho referencia al soporte legal y financiador de sus propuestas de trabajo compartido con la escuela, de entre los cuales encontramos diferencias.

Si bien es cierto, que la presencia de la administración se sitúa como activa ante dichas propuestas:

“Nosaltres coneixem les escoles en la mida que tenen més implicació comunitària... Quan hi ha una vinculació amb la comunitat, quan es té voluntat, de que no sigui un centre escolar sinó un centre educatiu, llavors és quan nosaltres apareixem, i tenim relació amb ells.” (L.M. Distrito Nou Barris)

Cabe destacar y distinguir la presencia e implicación de ésta según el carácter propio del trabajo que realizan las cinco entidades en la escuela. La alianza con dos de ellas se realiza para la **incorporación del tiempo no lectivo al proyecto** (PEC. Prosperem Junts), son el *Esplai Druida*, una asociación sin ánimo de lucro, i el *Consorci per a la Normalització lingüística de Nou Barris*. En su caso, el arranque y puesta en marcha de su vinculación a la escuela, quedaría compartido entre la administración y el centro educativo:

“Vam veure que el projecte era xulo i vam fer un conveni amb l’Ajuntament. Que és una subvenció que et donen i que l’has de justificar tots els anys. Com no entràvem a cap Departament diguéssim, doncs al final amb l’ajuntament.”(A. Esplai Druida)

“Perquè nosaltres havíem anat al Consorci d’educació també de manera oficial, al Consorci de Normalització, ho signo jo de manera delegada. I al Consorci d’educació m’ho tiren endavant a veure què passa” (A.C. Directora Escuela)

Por otro lado, encontramos diferencias entre la implicación de la administración con las entidades de carácter público y privado, siendo estas últimas más difíciles de situar entre los parámetros de la financiación pública. Son el ejemplo de las **entidades** con las que se vincula la escuela **para el enriquecimiento del tiempo lectivo** (PEC. Prosperem Junts), como *Mindful Barcelona* y *Asociación Canuck*, cuya participación ha quedado respaldada por el AMPA de la escuela:

“El primer curso, como yo necesitaba probar el proyecto y l’Àngels vio la necesidad de tirar, no hubo recursos, lo hice de manera altruista digamos. La segunda parte ya hubo recursos, los padres fue el AMPA quien lo organizó.” (R. N. Mindful Barcelona)

Un reto que se plantea, en este sentido, por parte de los participantes es su sostenibilidad, puesto que **la continuidad del trabajo compartido resulta incierta para cada cambio de curso**, lo cual supone una amenaza en cuanto a su seguimiento y continuidad:

“El año que viene no sé si se continuará... No he podido hablar con nadie, como Àngels está de baja. Aunque imagino que sí. Esperemos que sí.” (M. Asociación Canuck)

“Yo creo que como retos es dar continuidad a esta relación. Que no se pierda porque es de un valor incalculable.” (A. Casal Gent Gran)

5.2. Análisis MESO



Figura nº 3: Análisis meso con su relación de categorías

“Prosperem Junts” como equipamiento educativo

La construcción de este equipamiento educativo se basa en una red organizativa a partir de la cual dirigirse hacia objetivos socioeducativos compartidos para dotar de más y mejores oportunidades, principalmente dirigidos hacia el alumnado y familias aunque de corte comunitario y obertura al barrio, y guiados, además, por una programación estratégica con finalidad transformadora. La escuela X, como núcleo de estas acciones, es la promotora de esta mirada social, compartida por todas las entidades, como comprobamos a partir de las distintas entrevistas y análisis de documentos. Dicha mirada es la que sustenta al equipamiento educativo y fortalece las acciones de todas las entidades con las que colabora:

“A Prosperitat vam ser un dels primers barris de la ciutat que va impulsar el projecte de temps educatiu compartit a on l’escola i l’esplai Druida hem generat dinàmiques conjuntes per a esdevenir una comunitat educativa coordinada i amb projecte compartit.” (Projecte Esplai Druida Diari)

“Sí, clar, és molt important. L’escola és la base de l’educació d’aquests nens que després s’ho emporten a casa i al carrer també, i si impliquem als pares, mestres, veïns, s’implica tota la comunitat, el mindfulness funciona molt millor perquè per a la vida dels nens tot serà mindful. La seva vida és mindful”. (R.N. Mindful Barcelona)

De esta manera, se cimientan unos **objetivos comunes** que, de manera coherente, articulan sus acciones. Podemos establecer una relación de objetivos según los motivos por los que la escuela y las entidades deciden aliarse, los cuales están **directamente relacionados con las oportunidades socioeducativas que se brindan de los mismos**:

- **Objetivos para la promoción educativa**

Uno de los pilares fundamentales de cambio manifestados por los entrevistados y los documentos, hacen referencia a la **necesidad de revertir índices de absentismo y bajo rendimiento escolar** derivado tanto de la **falta de concentración y motivación en el aula** como de **carencia de hábitos fuera del horario escolar**, “donde las familias tienen serios problemas de desalfabetización” (A.C. Directora Escuela). Así pues, surgen las alianzas con el *Esplai Druida*, el *ConSORCI per a la Normalització Lingüística y Mindful Barcelona*. Así lo manifiestan las tres entidades:

“La manca d’equipaments infantils, l’índex de fracàs escolar, l’augment de la població nouvinguda, la falta d’oportunitats d’accés al lleure i a la cultura fa que la creació d’un projecte educatiu de caire diari sigui una necessitat dels infants.” (Projecte Diari Esplai Druida)

“És a dir, la seva actitud en el grup és, evidentment, el motor és que els meus fills estudien català, i jo vull entendre el que les cartes, els deures dels meus fills, vull poder-los ajudar, entendre el que em diuen a les reunions de l’escola.” (S.C. Professora Consorci Normalització Lingüística)

“Aquest plantejament va venir del fet que, en la nostra comunitat educativa, era difícil, sense gestió emocional, arribar a tenir bons resultats acadèmics en els aprenentatges, així com crear un ambient agradable i propici per l’empatia, la col·laboració i el suport per l’objectiu comú que és fer créixer l’alumne a nivell personal.” (Proyecto Mindful Barcelona, Escola X)

- **Objetivos para la cohesión social**

Otro de los retos para el cambio es **activar mecanismos de cohesión entre el alumnado y las familias**, pertenecientes a “más de 30 nacionalidades” (A.C. Directora Escuela), **con el entorno**, tanto de dentro de la escuela como de fuera de la misma. Aquí es donde entra en juego la **apertura comunitaria** del *ConSORCI per a la Normalització Lingüística* ofreciendo clases de catalá al vecindario:

“Per tal de donar resposta a aquesta situació, des del Consorci de

Normalització Lingüística s'ofereixen classes a les famílies i adults del barri amb el fi de facilitar l'aprenentatge de la llengua catalana, afavorint la socialització entre les famílies i amb el propi entorn". (PEC. Prosperem Junts).

Por otro lado, **fruto del vandalismo y conflictos intergeneracionales con las personas mayores del barrio**, observadas con frecuencia en las plazas colindantes al patio, se decide cultivar un nexo que cohesione a los niños y niñas de la escuela con el *Casal de Gent Gran* más próximo:

“A la directora de la llar d'avis li proposo que fem activitats conjuntes amb els avis, de manera que potser si es coneixen entendran i s'ho miraran d'una altra manera, no? Per tant, comencem a escriure contes junts. Aleshores, també impliquem als avis a l'hort, a més molts són de camp i, per tant, en saben moltíssim. I a partir del gener comencem a treballar tot l'hort de l'escola” (A.C. Directora Escuela)

- **Objetivos para la convivencia**

Como hemos ido clarificando, un asunto de prioridad es el **clima de escuela y de aula**, con múltiples manifestaciones de **falta de gestión emocional**, de cultura de paz, empatía y actitud cooperadora, no solamente **entre el alumnado** y las **familias**, sino **también entre el propio profesorado**, entre quienes la ansiedad por el trabajo educativo con un perfil de alta complejidad estaba mermando su cultura de colaboración:

“Acaba passant que l'escola es converteix en, en 18 repúbliques independents; cada classe fa el què vol, i, automàticament, si els docents no treballen bé, si la cultura i el clima del centre no és bo, repercuteix en les aules.” (A.C. Directora Escuela)

Por ello la escuela se vincula con *Mindful Barcelona* y, a través de esta, con *Asociación Canuck*, con el objetivo de **trabajar la gestión emocional y unas relaciones intra e interpersonales sanas**, como se demuestra en sus proyectos educativos, y corroborado por las entidades:

“El primer nivell: introduir els nens en la pràctica, formant al mateix temps els mestres per aconseguir que integrin i visquin el Mindfulness perquè passi a formar part de la seva pròpia vida, tant a l'escola com a nivell personal. En el segon nivell es formen les famílies en la mateixa pràctica per tal de

crear l'entorn adient per l'alumne durant tota la jornada (a l'escola i a casa).” (Proyecto Mindful Barcelona, Escola X)

“El objetivo principal es ayudar a los/las estudiantes a crear herramientas de socialización y valores positivos, a través de la socialización con un perro cachorro en crecimiento”. (Proyecto “Creciendo con Daisuke”, Asociación Canuck)

Añadimos, aquí, un objetivo que, aunque algo más ajeno a la pedagogía que se establece, supone una oportunidad importante. Se trata del **objetivo para la optimización de recursos públicos**, donde tanto escuela como el *Esplai Druida*, como el *ConSORCI per a la Normalització lingüística* comparten infraestructura en espacios horarios distintos:

“El segon any, després de començar amb les famílies de l'escola, veient que va ser un èxit, vaig parlar amb l'Àngels i li vaig dir “Escolta, perquè no fem... Seria una cosa una mica diferent, ens cedeixes unes aules i nosaltres portem un professorat per persones que poden ser familiars de l'escola, evidentment, o persones que tenen fills o tenen fills a altre escoles, i a partir d'aquí, doncs, hem començat a fer.” (R. Consorci Normalització Lingüística)

“Jo no entenc un centre, un espai públic, centre cívic, escola o el que sigui, que per les tardes i el cap de setmana estigui tancat, per exemple, quan hi ha la tira d'entitats que no tenen espai.” (A.C. Directora)

Liderazgo de intermediación

Se destaca, a partir del desarrollo de las entrevistas con todos los participantes, el **rol de la directora de la escuela como impulsora del proyecto** y núcleo duro para liderar mediante la observación continua, el diagnóstico de necesidades con la mirada puesta en el entorno, y la puesta en marcha administrativa, organizativa, colaborativa y comunitaria. La **gestión del diseño**, la **gestión del conflicto** que envolvía a la realidad de la escuela y **gestión del compromiso** como líder de esta innovación que va más allá de lo educativo, han devenido en sus principales tareas como directora.

“Vull dir que al final, si tu vols un projecte i el vas dient et van sortint les oportunitats. L'únic que necessites, que no és poc, és atrevir-te a fer-ho. Atrevir-te a fer-ho i demostrant en petits terminis que els canvis són possibles. I que el món educatiu ha canviat.” (A.C. Directora Escuela)

No obstante, en lo que se refiere al mantenimiento de esta práctica interinstitucional, de múltiples relaciones de cooperación y convivencia interprofesional, como apoya su

Proyecto Educativo “Prosperem Junts”, vendría respaldado por un **liderazgo compartido a través de un “Grupo Impulsor”**:

“El Grup Impulsor és el grup operatiu quant a la presa de decisions, i està format per representants de l’equip directiu, del professorat, del personal municipal de Serveis Socials i de la Junta de delegats i delegades.” (PEC. Prosperem Junts)

En el transcurso de las entrevistas se refleja entre algunas de las personas entrevistadas un reconocimiento a la nueva cultura implementada desde este liderazgo comunitario, y a la **apertura hacia el desarrollo de nuevas propuestas de crecimiento**. Como nos cuenta la Directora de *Mindful Barcelona*:

“La entrada de la Asociación Canuck fue una propuesta nuestra y yo le dije a Mona, viendo a Àngels, es una persona abierta que si le presentas algo con cara i ulls posiblemente si lo ve bueno para sus niños lo va a hacer, porque así es ella.” (R.N. Mindful Barcelona)

Sin embargo, **existe controversia** en su valoración, percibiendo este **liderazgo** como más **centralizado**, de tal manera que se pueda impedir la fluidez y convivencia más armoniosa entre todas las personas implicadas. Es el caso del *Esplai Druida*:

“No, és que sobretot el que passa aquí, és que tot hem de fer-ho a través d’Equip Directiu. Suposo que ho fan per tema que no hi hagi conflictes espontanis; que nosaltres parlem amb X professors i l’Equip Directiu pot ser no sàpiga res. Que la comunicació sempre passi pel centre de Direcció.” (A. Esplai Druida)

Destacamos, finalmente, cómo desde el distrito también se ha reconocido el trabajo de este **liderazgo comunitario como medida para el cambio social**, cuestionándose el rol de todos los agentes institucionales y administrativos implicados:

“Com tots els models comencen de arriba a abajo o de abajo a arriba, i l’aposta de mecanismes socials ha començat més de abajo a arriba que no de arriba a abajo, i jo crec que aquí, caldria seure un dia el conjunt de centres d’un districte de la ciutat i plantejar quin treball, per part de qui, com fer-ho...” (L.M. Distrito Nou Barris)

Roles y Responsabilidades

Esta construcción de nexos y redes, **demanda una cultura de colaboración y corresponsabilidad** para que la capacitación de las acciones sea efectiva. De este modo, todas las personas implicadas en el proyecto “Prosperem Junts” deben, mediante la asunción de sus funciones, auspiciar a una **cultura colaborativa y de consecución de los objetivos comunes**, como se refleja en su Proyecto Educativo:

“Les accions són molt diverses però totes elles tenen com a objectiu comú la creació d’una xarxa en què cadascun dels nodes contribueix a la millora educativa i social de l’alumnat i del seu entorn.” (PEC. Prosperem Junts)

Si bien desde una perspectiva comunitaria todos los recursos humanos son necesarios, en nuestro trabajo nos centramos en la escuela y las cinco entidades estudiadas. Para ello, y según las distintas acciones de las entidades, buscamos distinguir el papel y responsabilidades asumidas por los diferentes agentes.

Por un lado, ya hemos ido mencionando el *rol de liderazgo comunitario y de intermediación* entre los distintos agentes, que adquiere la dirección como promotora, impulsora, dinamizadora y gestora de las alianzas, respaldado, además y como en su Proyecto Educativo se explica, por un *Grupo Impulsor*, para el “transcurso y puesta en marcha del proyecto” (PEC. Prosperem Junts):

“Dissenyem el grup promotor, o sigui, l’Equip Directiu com a tal, més les 3 o 4 persones coordinadores dels cicles, i la junta de delegats.” (A.C. Directora Escuela)

Por otro lado, las distintas **entidades tratan de responder a los objetivos comunes** preestablecidos por el propio proyecto, **a través de sus actividades propias pero en sintonía con la finalidad social y de transformación** desde el entorno, con el entorno y para el entorno. Como nos explica en la siguiente cita la Coordinadora del Consorci per a la Normalització lingüística:

“Les classe de català per a famílies esdevenen una gran motivació: Jo vull aprendre més perquè això m’obre oportunitats laborals, perquè això m’inclou no només a l’escola, em pot incloure a altres grups, puc anar al cine, al teatre, puc... intervenir a una Festa Major ajudant. Vull dir, noten que el fet d’aprendre català fa que se sentin d’una manera amb més cohesió.” (R. Consorci Normalització Lingüística)

En este sentido, cada entidad aporta, desde su terreno, una acción clave para el “empoderamiento de todos los agentes del entorno, contribuyendo a un proyecto de

educación compartida y construido por todos y todas” (PEC. Prosperem Junts) desde un **rol empoderador** y superador de las competencias de la escuela.

Aquí, destacamos las acciones de las entidades que tienen incidencia directa en el alumnado de la escuela, puesto que determinan la presencia de un **rol colaborador** por parte del profesorado, para hacer efectivas dichas acciones. En el caso del *Esplai Druida*, donde la intervención se realiza en horarios distintos, las funciones y responsabilidades serían de coordinación y seguimiento del alumnado participante, explicitadas en el apartado destinado a la “coordinación”. En el caso de *Mindful Barcelona*, el profesorado es formado al mismo tiempo que el alumnado, con la responsabilidad de adquirir las herramientas en mindfulness tanto a nivel personal como profesional, y que repercuta en la convivencia, gestión emocional, concentración y motivación en el aula. En el vídeo “Mindfulness-Transformant la Comunitat” se puede observar:

“Una professora toca els platerets i tots els nens de l’aula l’observen atentament. Poc a poc van tancant els ulls i concentrant-se en la respiració. Veiem com tots els alumnes de l’aula estan amb les mans sobre la taula, ulls tancats i respirant profundament.” (Transcripción vídeo Mindfulness-Transformant la Comunitat).

En esta tarea formativa de *Mindful Barcelona*, su directora expresa la **importancia de la implicación del profesorado**, la cual, hasta la fecha, no ha sido completa por parte de todo el claustro:

“Es mucho más importante que los maestros integren la práctica en sus vidas realmente y que realmente consigan tener una actitud mindful delante de los niños que el hecho de que los niños lo hagan. Cuál es el hándicap, que hay profesores que lo hacen y hay profesores que no. Este es el problema con el que nos hemos encontrado. El problema es que la gente no practica. Si no hay práctica, luego no vas a ver un cambio.” (R. Mindful Barcelona)

Del mismo modo, para la *Asociación Canuck*, la cual actúa a través de talleres compartidos en las aulas, la Técnica nos expone diferencias en cuanto a la colaboración:

“A veces algunos daban todo, a veces no sabían qué hacer, estaban mirando y nada más. Algunas no sé, actitud como “Ah, habéis venido” (M. Asociación Canuck)

Por esto mismo ambas, tanto *Mindful Barcelona* como *Asociación Canuck*, **reclaman un trabajo de reflexión conjunta y organización tanto previo como posterior** a las

actividades para que de la construcción y creencia en esta alianza, la implicación sea mayor:

“Lo que yo haría sería una sesión previa con las maestras para explicarles muy bien lo que vamos a hacer. La estructura de cada... Mejor coordinación, digamos... Pedirles su ayuda, enseñarles cómo ellas pueden ayudar para que sean mejores las actividades. Eso es imprescindible.” (M. Asociación Canuck)

Finalmente, las actividades del *Casal de Gent Gran* son preparadas previamente tanto en el Casal con sus usuarios, como en la escuela con el alumnado, para las sesiones de trabajo conjunto, con un *rol facilitador* por parte de la entidad y del profesorado. Actúan como guías, cobrando protagonismo las personas mayores en interacción con los niños y niñas.

“Ellos escriben cuentos o dicen cuentos, y los niños los dibujan. Los niños vienen o nosotros vamos allí. Y realmente este vínculo, por lo que decía. Hay muchos que no tienen a sus abuelos aquí y realmente para ellos pues es muy especial.” (A. Casal Gent Gran)

Coordinación

El equipamiento educativo conformado por las entidades integradas en su práctica dentro de la escuela, **requiere de espacios y tiempos de coordinación** donde situar y resituar objetivos de las acciones, hacer seguimiento de éstas a todos los niveles, que irían desde la propia infraestructura organizativa del equipamiento hasta el propio alumnado; y acordar tareas y compromisos para darle continuidad. De la recogida de información a partir de nuestros instrumentos, podemos esclarecer una distinción entre la **coordinación con las entidades “de integración del tiempo no lectivo”** cuyo funcionamiento queda fuera del horario escolar, y la **coordinación con aquellas “para el enriquecimiento del tiempo lectivo”** (PEC. Prosperem Junts).

De este modo, se establece una **reunión de recorrido bimensual en la denominada Taula d’entitats**, que aglutina a las entidades para la integración del tiempo no lectivo, como es el caso del *Esplai Druida*:

“S’ha creat la Taula d’entitats, en què es realitzen un mínim de 4 reunions de seguiment a l’any, amb representants de l’equip directiu, representants de l’Espai Druida, representants del Toquem x Tu, representants de l’AMPA, un representant de l’Ajuntament al Consell Escolar i representants de la Junta de delegats.” (PEC.

Prosperem Junts)

Dentro de este espacio extraescolar, ejerce también sus funciones el *Consorti per a la Normalització Lingüística* con sus clases de catalán a familias y vecindario. En su caso, la coordinación queda **reducida a la comunicación entre ambas direcciones** en lo que respecta a organización de los cursos, los espacios, difusión para las familias, y se escapan, desde una mirada capacitadora y constructiva, la cual es la base de sus actividades, de tratar temas personales de las familias participantes, tal y como lo defiende su Coordinadora:

“Nosaltres el que intentem és fer una coordinació poc intrusiva a la vida personal perquè també les mares i els pares puguin començar de nou.” (R. Consorci Normalització Lingüística)

En cuanto a las entidades para el enriquecimiento del tiempo lectivo, se cuenta con una **coordinación precursora de las actividades** para establecer el qué, el cómo, el cuándo, y el dónde de éstas:

“Sí, hay una reunión que se hace con dirección, como el enlace de... “Bueno, a ver cómo podemos hacer y vamos a estar en contacto... Y entonces de ahí, comunican a sus profesores”.” (A. Casal Gent Gran)

“Sobre todo lo hacíamos con la Cap d’Estudis, la Directora... También es que la verdad es que no hubo necesidad de mucha comunicación. Básicamente fue esto, fijar fechas y ya está.” (R. Mindful Barcelona)

Ello, según las entidades entrevistadas, ha supuesto un **riesgo para el transcurso de sus actividades**, las cuales en ocasiones se han visto sujetas a cambios en su organización, como la Técnica en Intervenciones asistidas con perros de la *Asociación Canuck* declara:

“Esto también, entonces, muy bien planificado el proyecto y todo, pero siempre tienes que estar dispuesta a los cambios de horario, cambios de clase... Tú puedes ir con todo el guión hecho, pero ya nunca se sabe...” (M. Asociación Canuck)

En esta línea, también debemos hacer mención, de la coordinación y relación de comunicación que se mantiene entre las entidades con el claustro de profesoras y profesores, para la cual **se demandan espacios de encuentro entre ambos agentes para una mejor consecución de su trabajo y objetivos**:

“Això ens costa una miqueta més, amb l’Equip Directiu, la informació és molt directa però a nivell de professors, clar, ells venen durant el dia, nosaltres venim a partir de les

16h de la tarda. Llavors, és un tema molt complicat. Sempre busquem aquest espai de trobada una vegada cada mes i mig, cada dos mesos, quan es pot. Ara el que hem aconseguit és fer-ho a través de l'agenda de l'infant, que et comuniqués.” (A. Esplai Druida)

“La coordinación con profesores es primordial. Yo lo veo porque he estado en otras escuelas y lo veo. La coordinación es muy importante, el pre, el post es muy importante, mucho. Solo algunos profesores me han dado feedback de su trabajo” (R. Mindful Barcelona)

De este modo, esta falta de coordinación interpersonal no escapa a la crítica ante la que se dicta la diferencia de implicación entre el profesorado, dependiente de una dinámica de relación y comunicación fluida para tales objetivos:

“Es nota molt quan hi ha un seguiment del mestre. Que encara que no ens trobem, el trobes pel passadís i et diu “Escolta, que li he posat això a l'agenda”. Vulguis o no, és una feina que fem contínuament. S'impliquen en aquest tema, els que veus que els hi agrada molt continuar amb el seguiment d'aquest nen, doncs sí que es nota.” (A. Esplai Druida)

Organización

Para el funcionamiento del equipamiento educativo, cada entidad ejerce sus funciones y **responsabilidades acordes a un tiempo y un espacio prefijados**. Supone un proyecto no solo de **escuela abierta**, sino también de **aulas abiertas** como medio para la optimización de los recursos públicos, lo cual **ha supuesto un cambio de mirada desde dentro**, como nos trasladan las personas entrevistadas:

“Perquè, a veure, un exemple, quan l'Esplai Druida està a dins de l'escola, clar, està a dins de classes, els mestres fins ara estaven acostumats a jo me'n vaig, tanco la meva porta i l'endemà m'ho trobo igual. Ara no, perquè ja no és el teu espai, és l'espai de la societat.” (A.C. Directora Escuela)

Por un lado, las **entidades dedicadas al enriquecimiento del horario lectivo**, suponen un recurso añadido a las **aulas donde trabajan con el profesorado**. Por otro lado, las **entidades que introducen el horario no lectivo al proyecto**, así como el trabajo con familias, disponen de unas **aulas específicas, que entran a formar parte del planning organizativo general de la escuela**, desde esta relación abierta de colaboración, de la cual las entidades destacan su evolución:

“Ens va costar al principi. Era una convivència nova per totes dues parts i hi ha coses que costen al principi. Jo crec que ara hem arribat a un moment que creiem com treballa cadascú, sabem quins espais són en els que hem de compartir...” (A. Esplai Druida)

En lo que respecta a los tiempos, las **entidades en horario no lectivo** ofrecen sus servicios al alumnado, familias y comunidad **a diario y con un horario establecido**, para el cual se requiere de inscripción previa (PEC. Prosperem Junts; Proyecto Esplai Diario; Boletín informativo Inicio de Curso para familias). Por su lado, **el resto de entidades se integran curricularmente a las programaciones de aula**, siendo acordadas las sesiones de trabajo, como tanto entrevistadas como entidades nos desvelan:

“Las sesiones de trabajo tratarán de ser mensuales, repartiendo las 9 sesiones del proyecto a lo largo de un curso escolar. La duración de cada sesión oscilará entre los 30 y los 45 minutos”. (Proyecto “Creciendo con Daisuke”)

“En aquest primer nivell, de treball amb alumnat, es programen 16 sessions amb cada classe d’aproximadament mitja hora cadascuna, dos cops per setmana.” (Proyecto Mindful Barcelona, Escuela X)

Éstas, para la Técnica de la *Asociación Canuck*, han estado sujetas a cambio, los cuales interrumpen el seguimiento natural del propio proyecto y el trabajo afianzado con el alumnado:

“Esto también, entonces, muy bien planificado el proyecto y todo, pero siempre tienes que estar dispuesta a los cambios de horario, cambios de clase... Tú puedes ir con todo el guión hecho, pero ya nunca se sabe...” (M. Asociación Canuck)

5.3. Análisis MICRO



Figura nº 4: Análisis micro con su relación de categorías

Oportunidades para la promoción educativa

Las alianzas con el *Esplai Druida*, el *Consorti per a la Normalització lingüística y Mindful Barcelona*, han supuesto una **oportunidad para la adquisición de competencias, estrategias y hábitos tanto por parte del alumnado fuera y dentro del horario lectivo escolar, como por parte de las familias.**

El *Esplai Druida*, como un “esplai de dia en què s’ofereixen activitats de lleure socioeducatiu de dilluns a divendres de 16:30 a 19:30 pels infants de 3 a 12 anys de l’escola i del barri” (PEC. Prosperem Junts), pretende atender al alumnado y vecindario más vulnerable a partir de actividades lúdicas, alimentación saludable y hábitos de estudio:

“Hi ha hagut bastant de canvi en els nens que venen. Depèn del dia pitjor o millor, però sí que és cert que és això... Molts no tenien, ells marxaven del cole i potser arribava el dia següent i ni deures, ni hàbits, ni estudis, ni res... I aquí, tot i que sigui només una hora, t’has de seure, has d’obrir el llibre, l’agenda... A part dels berenars, que molts solament menjen el que menjem aquí, i dels jocs i activitats lúdiques” (A. Esplai Druida)

En su caso, en el caso del *Esplai Druida*, tanto dirección de la escuela como entidad manifiestan que, aunque una oportunidad para niños y niñas atendidas, **son insuficientes las subvenciones que reciben para atender a todos** aquellos que no pueden pagar la

cuota mínima del Esplai de casi dos euros al día para quienes asisten a diario, y de dos euros al día para los que acuden solo algún día a la semana (PEC. Prosperem Junts; Proyecto Esplai Diari):

“Per tant l’esplai druida també ha de buscar, i es busca, amb l’ajuntament i tal subvencions perquè aquests nens puguin estar acollits. No en trobem massa, però anem tirant a pesar de tot.” (A.C. Directora Escuela)

Por su lado, las clases de catalán llevadas a cabo por el *Consorci per a la Normalització lingüística*, han **facilitado la integración de las familias en la lengua vehicular de la escuela** de sus hijos e hijas, permitiendo así una mayor participación en la escuela y en el estudio:

“La X (mare), per exemple, el que fa és abans de que els seus fills li plantegin un tema ella agafa un llibre a part, es prepara el tema i llavors després el parla amb els seus fills. Després passa que van a fer reunions i m’expliquen que fan les reunions en català, amb l’escola, amb els profes i que els hi diuen, “Felicita a la teva professora perquè ha anat molt bé”, (S.C. Profesora Consorci Normalització lingüística)

En el caso de *Mindful Barcelona*, la formación e integración del mindfulness en las aulas, tal y como nos comentan tanto desde la escuela como desde la propia entidad, ha hecho **augmentar el nivel de concentración y motivación general**. Como en el vídeo “Mindfulness-Transformant la Comunitat”, manifiesta una de las profesoras:

“Quan hi ha una activat que els esvera una mica, llavors s’aplica i els resultats han millorat...Quan fas aquests dos minuts de parar, d’estar més concentrats en el moment en el que estan fent., llavors millora el resultat. I de forma individual, alguns inclús han dit que ho han començat a practicar a casa o hi ha moments que ho demanen...” (Profesora vídeo Mindfulness-Transformant la Comunitat).

No obstante, para la directora e instructora en mindfulness, **resulta fundamental la práctica por parte del profesorado para que se integre en su totalidad** como modo de vida y clima del centro y del aula que repercute también en los resultados. Acusa, además, a la necesidad de práctica por parte de dirección como modo de línea filosófica y estratégica del centro:

“Hay un alto porcentaje de personas que no practican, sobre todo si la escuela no se involucra desde Dirección. Este es un factor clave súper importante. Si desde Dirección también hay práctica es más fácil, si desde Dirección no hay práctica no es tan fácil porque la comprensión no es completa. Aunque se ven los beneficios, se ven los resultados, pero podría ser mayor.” (R. Mindful Barcelona)

Oportunidades para la cohesión social

Los **principios de desarrollo, proximidad y territorio** conforman **pilares fundamentales del equipamiento educativo** compuesto por la escuela y su vinculación con las entidades en su proyecto “Prosperem Junts”. Fruto de la detección de necesidades, se **focalizaron en unos objetivos socioeducativos de alcance territorial**, con el fin de lograr **mayor cohesión con el entorno**. Tanto el *Consorti per a la Normalització Lingüística*, como el *Casal de Gent Gran*, con sus actividades, facilitan el conocimiento y contacto con la comunidad.

En el caso del *Consorti per a la Normalització Lingüística*, las clases de catalán han servido de motivación para las familias, a aprender catalán con facilidad horaria y desde la escuela de sus hijos e hijas:

“El curs que fem allà que és per a famílies del Mercè Rodoreda. L’únic que té de diferent és això, que hem facilitat que un alumnat que no està gaire motivat faci un curs de català, sinó vindrien aquí directament (refiriéndose a la sede del Consorci en Nou Barris).” (R. Coordinadora Consorci Normalització Lingüística)

Estas **clases sirven de puente lingüístico, social y cultural hacia el entorno**, el cual desconocen en la mayoría de los casos:

“Pensem que amb aquestes classes d’entorn que fem, descobreixen el que hi ha al barri. Què poden fer, quin profit poden treure, coses útils, culturals per, no sé, poder anar a una associació a demanar, coses que pensem que qualsevol persona que va a viure a un lloc ha de conèixer. On és el CAP, quins papers he de fer per anar...” (S.C. Professora Consorci Normalització Lingüística)

Por su lado, el *Casal de Gent Gran* pretende vincular a los más pequeños del barrio con los más mayores, con tal de **solventar conflictos y distancias intergeneracionales**:

“Para dar normalidad a la evolución de la vida. Que somos pequeños, vamos pasando a mayores... A veces, también hay la mentalidad que residencias de gente mayor son espacios muy estáticos. Y, al contrario. El hecho que de tan pequeños puedan venir y lo vean como algo natural, también es positivo.” (A. Casal Gent Gran)

Dicha naturalidad **crea vínculos entre todas las personas que conviven en el mismo barrio**. Para sus mayores y sus pequeños, supone llenar de valores la vida compartida en el mismo:

“Los niños ya nos conocen, nos buscan... “¿Está el señor ese?”, “¿Está la señora que...?”. Y a mí por donde voy me saludan por la calle, “¡Señora Alonsa!, porque son muchos años allí... que yo, claro, pasé de cocinar en la escuela a ir como voluntaria con el casal. (D. Abuela Voluntaria Casal Gent Gran)

“La relació amb la gent gran al carrer, podien insultar a tothom o al pati de l'escola, ara això ja no passa; i que la única veu que senten no és només la dels mestres o la dels seus pares, sinó que ara tenen moltes mirades. I al tenir moltes mirades, doncs se li estan començant a obrir molts horitzons.” (A.C. Directora Escuela)

Oportunidades para la convivencia

Una prioridad al inicio del proyecto Prosperem Junts era la gestión emocional para el clima de aula y de centro, con profesorado y familias inmersos en conflictos en detrimento de la convivencia pacífica y dialógica requerida para un desarrollo positivo. *Mindful Barcelona* y *Asociación Canuck* trabajan dentro del aula como técnicas e instructoras para una educación emocional y socializadora positivas.

Asociación Canuck, a través del trabajo asistido con un cachorro, ejerce su trabajo a partir del proyecto “Creciendo con Daisuke”, donde “el proceso de crecimiento del cachorro nos sirve para desarrollar temas, limitándose a un tema por cada visita. El equipo docente aprovecha el interés en el cachorro para extrapolar los temas hacia las propias experiencias de los alumnos” (Proyecto “Creciendo con Daisuke”). Estas actividades **potenciaron el respeto hacia la vida, la naturaleza y los seres humanos, repercutiendo en las relaciones sociales y comportamiento en el aula:**

“Yo vi que los niños se captó la idea de que si no colaboramos no podemos participar. Esto sí. Que al principio era “Yo, yo, yo” y codazos y todo. Es lo que más yo vi, que la idea de que “Ah, viene Dais, hay un guión... Ellos no tienen guión, pero ellos saben que esto va a pasar, luego esto y esto, pero si no, si estamos caóticos no vamos a hacer nada.” (M. Asociación Canuck)

Mindful Barcelona, a partir de la formación en mindfulness en tres niveles, alumnado, profesorado y familias, como dice el Proyecto Educativo Prosperem Junts, y comparten las personas entrevistadas, así como se observa en los vídeos:

“L'eix fonamental de transformació de la comunitat educativa va ser l'ús del coneixement i el treball en l'educació emocional, amb la concreció de la pràctica i filosofia Mindfulness com a eina de gestió i regulació de les emocions, de desenvolupament de les habilitats socials (comunicació afectiva, respecte, actitud prosocial, entre d'altres).” (PEC. Prosperem Junts)

De este modo, se han observado **cambios sustanciales en la dinámica de relación y clima de convivencia, en el alumnado, profesorado y familias**, como se ha comprobado en las entrevistas, y como registran los documentos y los videos. El éxito, principalmente, se atribuye a la **integración de la formación para toda la comunidad**:

“Fue el verlo integrado dentro de toda la escuela. Porque normalmente hay escuelas que te dicen que “No, yo quiero solo profes. Yo quiero solo niños.” y esto no funciona. Mi frustración era esta. Yo necesitaba demostrar que, si se hace a todo el mundo, funciona mejor que si solo se hace a una parte.” (R.N. Mindful Barcelona)

En ambos casos, para *Mindful Barcelona* y *Asociación Canuck*, una mayor incidencia en el aula devendría de la **implicación por parte del profesorado**:

“Ellos piden mucho “Dame herramientas”. No saben que la herramienta es él. Se tiene que convertir él en una herramienta. A no ser que practiquen, entonces lo viven, se dan cuenta y ya está.” (R. N. Mindful Barcelona)

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

6.1. Conclusiones

La coexistencia de diversos agentes educativos para dar respuesta a las necesidades socioeducativas supone, en la mayoría de los casos, un solapamiento de acciones y trabajos en paralelo que no sólo institucionalizan y segmentan las actuaciones sino que, a su vez fragmentan a la sociedad (March y Orte, 2003), debilitando así las posibilidades de acceso a los recursos e inflando los índices de exclusión (Longás, 2017).

Un reto incipiente de la sociedad es la creación de proyectos compartidos capaces de gestionar y liderar culturas organizativas diferentes pero con fines pedagógicos, inclusivos y comunitarios comunes, que protejan los derechos socioeducativos de todas las personas (Civís y Longás, 2015).

La Escuela X, con su proyecto “Prosperem Junts”, en el barrio de La Prosperitat de Nou Barris, ha construido un equipamiento educativo conformado entre diversos actores, a través de alianzas con una serie de entidades y de acciones socioeducativas, en el cual la escuela juega un papel fundamental por su alcance e impactos, y como centro mismo de las actuaciones, reconociendo así su labor de apertura al entorno (Hopson, Miller y Lovelace, 2016). Se trataría, en palabras de Pereda (2003) de una nueva estructura educativa resuelta por los vínculos que establece la escuela con las distintas entidades, contribuyendo, de este modo, a un mayor alcance de recursos para el alumnado, las familias y la comunidad, ejerciendo, además, a través de los referentes socioeducativos implicados, de estímulo para la comunidad y generador de múltiples oportunidades para la equidad (Longás, 2017).

Partiendo de un análisis de necesidades, con la mirada puesta en el entorno, la dirección de la escuela, desde un liderazgo de intermediación (Miller, 2016) apunta hacia un proyecto de acciones socioeducativas conjuntas y comunitarias, como respuesta a los desafíos propios de la escuela y del barrio (Milward y Provan, 2006). De esta manera, huyendo de prácticas asistencialistas, “Prosperem Junts” se resuelve con finalidad transformadora con sus objetivos comunes, de trabajo con las entidades, surgidos y dirigidos con, desde y para la comunidad (Civís, Riera y Longás, 2009).

Todo ello, a partir de la colaboración interinstitucional y la cooperación entre escuela y entidades como pilares básicos de este equipamiento educativo que pretende establecerse, en concordancia con Hands (2005), como una mayor propuesta de oportunidades para todos los sectores de la comunidad.

Dicha colaboración interinstitucional se estructura de acuerdo a unos parámetros de actuación que determinan la cultura bajo la que se refuerzan sus prácticas colaborativas y comprometen sus acciones. Se organizan y establecen, por tanto, unos objetivos comunes entre la escuela y las entidades, traducidos a metas socioeducativas compartidas, que consiguen dar el paso hacia “el cambio de lo educativo a lo socioeducativo”, el “impulso de la corresponsabilidad”, el “ciudadano como centro de la acción”, y el “principio de proximidad y territorio”, para el que se disponen prácticas comunitarias con la escuela en el centro (Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás y Andrés, 2008). Los objetivos comunes que entroncan la conexión de la escuela con las entidades buscan la promoción educativa, la cohesión social y mejora de la convivencia y gestión emocional, con el fin último de

combatir los altos índices de bajo rendimiento escolar, absentismo, vandalismo y conflictos intra y extraescolares entre alumnado, profesorado, familias y entorno.

Cuatro años de experiencia de este equipamiento educativo conformado entre la Escuela X con las entidades con quienes colabora, el cual ha supuesto una red socioeducativa generadora de más y mejores oportunidades, así como de capital social, y de la cual comprobamos su funcionamiento, alcance, implicación y finalidad, siguiendo a autores como Kilduuff y Tsai (2003), Arganoff (2003), Milward y Provan (2006) y Díaz, Civís, Longás y Murat (2010).

Se destacan, de las tareas de liderazgo de intermediación (Miller, 2016) por parte de la dirección de la escuela, la gestión del conflicto entre escuela y entorno, la gestión del diseño de un proyecto para la superación de dicho conflicto, y la gestión del compromiso con las diversas entidades que entran a formar parte del proyecto y por las que se reclama una sostenibilidad (Milward y Provan, 2006), ya sea para la incorporación del tiempo no lectivo (*Esplai Druida y Consorci per a la Normalització Lingüística de Nou Barris*) como para el enriquecimiento del tiempo lectivo (*Mindful Barcelona, Asociación Canuck y Casal de Gent Gran Trinitat Nova*). El mismo, puesto en marcha junto con un equipo impulsor dentro de la escuela, se percibe por las entidades como abierto y flexible a las mejoras y cambios, aunque también centralizado para su gestión y decisiones, lo cual se entiende a modo de “rendimiento de cuentas” de esta nueva estructura de “educación abierta”, como mecanismo para el seguimiento de los avances y mejoras de la red (Civís y Longás, 2015).

Esta nueva cultura de colaboración requiere de una corresponsabilidad, para la cual se fijan unos roles dirigidos a la capacitación de las conexiones para las acciones, dentro de lo que Díaz-Gibson, Civís y Longás (2013) denominan gestión horizontal de la red socioeducativa. Aquí es donde podemos distinguir el rol de liderazgo de intermediación por parte de la dirección y el equipo impulsor del proyecto; el rol empoderador de las entidades que entran a formar parte del equipamiento educativo vinculándose a la escuela a partir de unos objetivos comunes con los que se pretende alcanzar metas convertidas en oportunidades socioeducativas, cada entidad desde su cometido profesional pero con la mirada puesta en el empoderamiento del alumnado, familias y entorno; el rol colaborador del profesorado, para quien las entidades hacen mención especial de su importancia en las acciones conjuntas, como figura clave en la sucesión de los objetivos, y del que se reclama

una implicación más equilibrada por parte de todo el claustro; además del rol facilitador del profesorado en las actividades con el Casal de Gent Gran para las que profesoras y profesionales de la entidad se sitúan como guías en la interacción intergeneracional.

Estos mismos autores, distinguen también la gestión vertical de la red socioeducativa para las actuaciones derivadas de las alianzas mismas a partir de estas praxis socioeducativas y comunitarias. Éstas serían las estrategias de coordinación, comunicación y organización del equipamiento educativo, las cuales determinan la mejora de resultados. En cuanto a los mecanismos establecidos para la coordinación entre la escuela con las entidades, encontramos diferencias según el alcance y tareas mismas de la entidad. Si bien, a cada entidad le correspondería una configuración en cuanto a coordinación con la escuela, según si su trabajo es de incidencia directa en el alumnado, según si se integra curricularmente en la programación de aula, y según si se trata de una entidad de trabajo en tiempo no lectivo; en su mayoría, las entidades, manifiestan un modelo de coordinación que se ha establecido como centralizado desde dirección, y precursor de las actuaciones, reclamando así más espacios de comunicación entre los agentes directos, como lo sería con el profesorado.

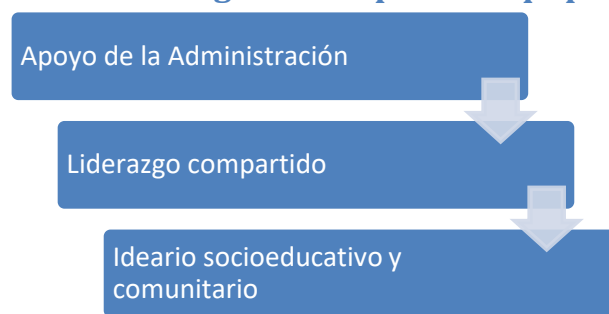
Por otro lado, un aspecto importante para la disposición de este nuevo sistema de organización socioeducativa, es su estructura organizativa en la que la escuela queda abierta para la inmersión de entidades a su infraestructura y programación habitual (Paniagua y D'Angelo, 2016). En este caso, a pesar de una evolución de la cultura escolar, se siguen percibiendo resistencias que se revelan en algunas dificultades latentes de compartir espacios percibidos como “propios” en la estructura escolar tradicional, así como de adaptación del horario lectivo a las nuevas actuaciones conjuntas, para la que las entidades denotan cierto conflicto debido al cambio y modificaciones de horarios, y la no completa dedicación y flexibilidad apreciada por parte del profesorado.

Este nuevo modelo, constituido estratégicamente por objetivos socioeducativos compartidos, declarados a partir de las distintas actuaciones que resultan de la conexión entre la escuela con las cinco entidades, se relaciona con numerosas oportunidades socioeducativas derivadas de las mismas. Oportunidades que se vierten en una superación de las competencias de la escuela para, de la mano de las entidades, mejorar el rendimiento educativo, hábitos de trabajo, motivación, asistencia al aula, integración de las familias a la lengua vehicular y como acceso social y cultural clave al territorio, generar vínculos de

interacción positiva con el entorno, potenciar el respeto en las relaciones, y mejorar notablemente el clima de convivencia general con el entorno, el centro y el aula. Resultados percibidos por todos los participantes del estudio como factores de éxito de este equipamiento educativo, reforzados por un liderazgo de intermediación fuerte, una delimitación clara de las metas socioeducativas compartidas, una pedagogía del entorno que se dirige además hacia el propio territorio con el alumnado como referencia y la ciudadanía como centro del trabajo, una implicación por parte de todos los agentes creyentes en esta nueva estructura para la cual se siguen resaltando resistencias en el profesorado por la naturaleza rígida de horarios y programaciones, además de una necesidad de impulso de este tipo de praxis socioeducativas desde la administración como facilitadora y dinamizadora de las mismas.

6.2. Propuestas

Posibles aportaciones o sugerencias para el Equipamiento Educativo



De la descripción de nuestro caso de estudio, el equipamiento educativo conformado por nuestra Escuela caso de estudio vinculada a las cinco entidades con las que colabora para una incidencia comunitaria que aporte beneficios socioeducativos a su alumnado, familias y entorno de alta complejidad, se han derivado una serie de retos para que la superación hacia este nuevo paradigma educativo se haga efectiva.

Este modelo de “escuela abierta” con, por y para la comunidad de trabajo interinstitucional y corresponsabilidad, se trata de un avance paradigmático que implica grandes cambios de mirada desde las instituciones administrativas con el impulso y apoyo a propuestas, a los propios profesionales de la educación para los cuales se pretende un cambio de lo educativo a lo socioeducativo y que permita flexibilizar al máximo su estructura curricular y organizativa.

Por un lado, el papel de la administración como dinamizadora de estas prácticas comunitarias con la escuela en el centro, resulta relevante para facilitar la solvencia de las

iniciativas, de las que se destaca un liderazgo fuerte desde las direcciones, pero que ha de quedar respaldado por políticas educativas de mayor incidencia comunitaria y que señalen al entorno como potenciador de equidad y cohesión social. Ello supone una presencia más activa por parte de la administración, desde nuevas políticas, a apoyos a la formación de equipos directivos y profesorado, que incluyan prácticas de la mirada social desde la escuela, así como compromiso por la sostenibilidad de este tipo de actuaciones que demuestren su valor y reconocimiento para su desarrollo por parte de nuevas escuelas que quieran convertirse en equipamiento educativo a través de su conexión comunitaria con entidades próximas al territorio.

De este modo, escapando de la atomización y segmentación de las praxis, se superará el riesgo a que propuestas en esta línea se localicen y personifiquen en un único líder de la acción, centralizando así el liderazgo para el que solo unos pocos apuestan. Esta apuesta ha de ser compartida, creyendo y construyendo un ideario socioeducativo y comunitario por parte de los distintos agentes que participan de las acciones, para el que se pueden erigir comisiones o equipos de trabajo tanto formativas como de arranque de propuestas, que sucedan en una mayor implicación por parte de todo el profesorado, y no en trabajos forzosos añadidos.

Posibles aportaciones o sugerencias para la continuidad de la investigación



El estudio de caso que hemos presentado, derivado de una serie de limitaciones que han acontecido en la investigación y que se explicitan en el apartado siguiente, se ha aproximado a la experiencia del equipamiento educativo, desde la valoración de las líderes de la escuela y las entidades, así como desde los documentos representativos aportados por las participantes. Ello nos ha permitido adentrarnos en la dinámica de construcción, consolidación y funcionamiento natural de la iniciativa, dejando de lado la visión del profesorado como agentes básicos en este entramado y a la experiencia de los cuales no hemos podido acceder, solo a partir de una serie de vídeos e imágenes. Del mismo modo,

las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos nos han aportado información descriptiva y perceptiva del proyecto, que necesitaría ser corroborada a partir de la observación de esta nueva estructura desde las actuaciones compartidas con las entidades.

Por todo ello, este estudio serviría de precursor a un estudio en profundidad mayor que pudiese acceder a la información aportada por toda la comunidad protagonista de “Prosperem Junts”, como profesorado, familias y alumnado, a partir de entrevistas y observación de la marcha diaria del proyecto, para así determinar con mayor anclaje y contundencia la incidencia en los distintos procesos individuales, así como la integración curricular y metodológica de los trabajos compartidos en el aula.

Del mismo modo, resultaría de interés estudiar el trabajo por parte de las entidades en distintas escuelas, para comprobar la incidencia y beneficios de cada trabajo concreto según factores determinantes en cada contexto.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En lo que respecta a las limitaciones que nos hemos ido encontrando a lo largo de todo el proceso de investigación, ya hemos anunciado que las más destacables y que han impedido un diseño concreto, ajustado y exhaustivo desde el inicio del planteamiento del problema de estudio, se han derivado del acceso al campo. En un primer nivel, en el proceso de prospección y elaboración de un listado de centros y entidades que trabajasen a partir de proyectos compartidos con objetivos comunes y de incidencia en el aula y el entorno, nos resultó dificultoso a partir de la información extraída vía web, puesto que para la mayoría de los casos dicha información resultaba escasa y, en ocasiones, ambigua, para certificar que el trabajo que realizaban quedaba acorde con nuestros objetivos. Una vez elaborado el listado, y procediendo a enviar la carta de presentación del estudio mediante correo electrónico, nos encontramos con la segunda limitación, para la que únicamente una entidad contestó a la invitación expresando sus dificultades para colaborar. Puesto que no obteníamos respuesta por parte de las demás escuelas y entidades, nos personamos y atendimos a llamadas telefónicas para poder, de este modo, confirmar un campo de estudio. Todo ello hacía correr el tiempo, que apretaba el diseño para una correcta obtención de información.

Finalmente, la Escuela caso de estudio accedió a participar aunque mostrando ciertas dificultades para la aportación de documentación y la colaboración por parte de todos los agentes, para los que a pesar de la insistencia resultó un asunto complejo acceder a entrevistar al profesorado.

De todas estas limitaciones se deduce la referente a los instrumentos utilizados para el estudio de caso, para el que únicamente contamos con entrevistas en profundidad y análisis de documentos escritos, visuales e imágenes, reduciendo así la información obtenida a estos sin haber contrastado a partir de la observación y entrevistas a otros participantes.

REFERENCIAS

- Acosta-Iriqui, J. y Esteban, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 4, pp. 119-129
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
- Anderson, J. et al. (2010) The full purpose partnership model for promoting academic and socio-emotional success in schools. *The School Community Journal*, 30(1), pp. 31-54.
- Agranoff, R. (2003). Leveraging Networks: A Guide For Public Managers Working Across Organizations. IBM Endowment For The Business of Government.
- Barrón, Á. y Muñoz, J. M. (2015) Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13 (19), 213-239.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2008) La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15 (3ª época), 45-55.
- Caride, J.A. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. *Teoría de la Educación*, 29 (1), 245-272.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J., Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Revista Educación Social*. Fundación Pere Tarrés, 36, 13-25.
- Civís, M.; Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de Trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*. 18(1), 213-236.
- Civís, M., Riera, J., Longás, J., (2009) Proyectos Educativos Comunitarios: propuesta teórico-práctica y análisis de experiencias. *Educación y diversidad*, 3 (2009), pp. 231-248.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo: Departament d'Ensenyament (2017).
- Delors, J. et al. (1996) *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Díaz, J., Civís, M., (2011) Redes Socioeducativas promotores de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429.
- Díaz, J., Civís, M., Carrillo, E., Cortada, M., (2015) El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social, Revista interuniversitària*. No. 26, pp. 59-83.

- Díaz, J., Civís, M., (2013) La Gobernanza de Redes Socioeducativas. Claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*. 25(2), pp. 213-230.
- Garkish, M., Heidingsfelder, J., Beckmann, M. (2017) Third sector organizations and Migration: A systematic Literature Review on the contribution of third sector organizations in view of flight migration and refugee crises: International Society for third-sector Research. *VOLUNTAS. International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 28 (5), pp. 1839-1880. DOI: 10.1007/s11266-017-9895-4
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and Practices*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., Pirela, C. (2008) La investigación educativa en el hacer docente, *Laurus*, 13 (23). 279-309.
- Gross, J., et al (2015) Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the School... We count on them”, *The School Community Journal*, 15(2), 9-34.
- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, ISSN-E 2477-9024, Vol. 1, No. 2, 2016, Págs. 1-9, 1(2), 1-9.
- Hands, C. (2005) It's who you know and what you know: the process of creating partnerships between schools and communities. *The School Community Journal*, 15(2), 63-84.
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México. 6ta edición: McGrawHill.
- Hinterhuber, A. (2002). Value Chain Orchestration in Action and the Case of the Global Agrochemical Industry. *Long Range Planning*, 35 (6), 615-635.

- Hopson, R., Miller, P., y Lovelace, T., (2016). University–school–Community Partnership as Vehicle for leadership, service, and Change: A Critical Brokerage Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 15(1), 26-44.
- Horn, M., Freeland, J., y Butler, S. (2015). Schools as community hubs: integrating support services to drive educational outcomes. *Discussion Papers on Building Healthy Neighborhoods*, (3).
- Jiménez, B y Tejada, J. (2004) Procesos y métodos de investigación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona. España. Recuperado de http://abacoenred.mayfirst.org/wpcontent/uploads/2015/10/Procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf
- Kamensky, A.; Burlin, T. y Abramson, M. (2004) *Collaboration: Using Networks and Partnerships*. Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kilduff, M. y Tsai, W. (2003). *Social Networks and Organizations*. Londres: Sage Publications.
- Klijn, E.; Edelenbos, J. y Steijn, B. (2010) Trust in Governance Networks: Its Impacts on Outcomes. *Administration and Society*, 42 (2), 193-221.
- Longás, J. (2017) Desigualdad desde la perspectiva de la educación. *ResearchGate*. DOI: 10.13140/RG.2.2.18884.83844
- Longás, J.; Civís, M.; Riera, J.; Fontanet, A.; Longás, E.; Andrés, T. Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 137-151.
- López, M., Kreider, H., Coffman, J. (2005) Intermediary Organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, Vol. 40 No. 1, January 2005 78-105. DOI: 10.1177/0042085904270375

- March, M., Orte, C. (2003) La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 10, pp. 85-110.
- Márquez, M.J., Cortés, P., y Rivas, J.I. (Noviembre de 2017) La escuela como movimiento social. Alternativas a la exclusión educativa desde la mediación comunitaria. 2º Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI. EUMED.
- Mediratta, K.; Shah, S. y Mcalister, S. (2009) *Community Organizing for Stronger schools: Strategies and Successes*. Cambridge, Harvard Education Press.
- Morata, T., (2016), *Pedagogía social comunitaria y Exclusión social*, Madrid, España, Editorial Popular.
- Miller, P., Díaz-Gibson, J., Miller-Balslev, G. y Scanlan, M. (2012). Looking beyond Harlem. International Insights for Area-based Initiatives. *Middle School Journal*. September 2012.
- Miller, P., (2016) Liderazgo de intermediación en entornos complejos. *Pedagogía Social. Journal of Research of Social Pedagogy*. Núm. 28, pp. 17-24.
- Milward, H., Provan, K., (2006) A manager's guide to choosing and using collaborative networks. IBM Endowment for the business of government. Recuperado de: <http://www.businessofgovernment.org/sites/default>
- Naciones Unidas (2015) *Resolución A/70/1, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York, Naciones Unidas.
- O'leary, R. y Bingham, L. (2009) *The collaborative public manager: New ideas for the twenty first century*. Whashington DC, Georgetown University Press.
- Paniagua, A., D'Angelo, A. (2017) Outsourcing the State's responsibilities? Third Sector Organizations supporting migrant families' participation in schools in Catalonia and

- London, Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 47:1, 77-90,
DOI: 10.1080/03057925.2016.1152883
- Parra, M.L., y Briceño, I.I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3), 118-121.
- Parcerisa, L., Montes, A. (2017) El rol del tercer sector en la inclusió dels joves: estudi de cas d'una entitat socioeducativa del barri del Raval: *Temps d'educació*, 53, p. 143-162,
DOI: 10.1344/TE2017.53.10
- Pereda, C. (2003) Escuela y Comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio educativo*, 1 (1), p.0.
- Renée, M., y McAlister, S. (2011).The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says. Recuperado de <http://www.annenberginstitute.org/Products/coe.php>
- Riera, J. (2005, 13 de junio): "El agujero negro de la educación". *El País*.
- Rivas, J.I., Leite A. y Megías, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, V., Herrero, Y. (2017) Claves para la Construcción de un proyecto educativo transformador, En Assadorian et al. (2017) *Educación Ecosocial. The Worldwatch Institute*, (PP. 331-346), Madrid: Icaria Editorial.
- Sauvé, L. (1999) La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (2), 7-25.
- Shirley, D. (2009) Community Organizing and Educational Change: A Reconnaissance. *Journal of Educational Change*, 10, 229-237.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

- Small, M.I. (2009). *Unanticipated gains: Origins of network inequality in everyday life*.
New York: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Subirats, J. (2002): “Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes”.
Perspectiva Escolar, 263, pp. 2-9.
- Zubero, I. (2016) El papel de la comunidad en la exclusión social, En Morata, T (2016)
Pedagogía Social Comunitaria y Exclusión Social, (PP. 47-74), Madrid: Editorial
Popular.
- Vila, I., y Casares, R. (2009) *Educación y Sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones
entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del Trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y
Educación*, 20(3), 267-277.

ANEXOS

*Anexo 1.*Listado Centros y Entidades

*Anexo 2.*Carta Presentación del Estudio

*Anexo 3.*Proyectos Entidades

*Anexo 4.*Premio Symposium Internacional sobre Innovación educativa para combatir
desigualdades. Fundación Jaume Bofill y OCDE

*Anexo 5.*Guiones Entrevistas

*Anexo 6.*Transcripciones entrevistas y vídeos

*Anexo 7.*Libro de Códigos