



ACCIÓN COMUNITARIA DESDE PROYECTOS EDUCATIVOS

EL CASO DE LAS ESCUELAS COMUNITARIAS EN BARCELONA

MÁSTER EN POLÍTICAS SOCIALES I ACCIÓ COMUNITÀRIA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Autor: Miguel Torres Bravo

Tutor: Oscar Rebollo Izquierdo

Barcelona, junio 2019



RESUMEN

La investigación explora en las experiencias de tres escuelas de la ciudad de Barcelona que están actualmente desarrollando proyectos educativos con componentes comunitarios. Estos tres proyectos difieren tanto por los contextos en los cuáles se insertan, por las nociones sobre lo comunitario que guían su quehacer y también por los recursos con que han contado para implementar sus planes.

La finalidad de la investigación pasa por analizar sus estrategias relacionales, sus fortalezas, sus debilidades y los aprendizajes que han tenido durante los procesos de ejecución, para desde ese lugar, identificar algunos elementos que puedan ser útiles para orientar un escalamiento desde una política pública.

Se acude a las nociones de *escuela comunitaria* y *acción comunitaria* para examinar la relación escuela-comunidad y se analiza la implementación de los proyectos a partir de su desempeño en las dimensiones de inclusión social, condiciones de vida y fortalecimiento ciudadano (empoderamiento).

ABSTRACT

The research explores the experience of three schools in the city of Barcelona that are currently developing educational projects with community components. There are differences in the contexts in which these projects are inserted, in the notions of community that guide their work and also in the resources used in the implementation of it.

The purpose of the study is to analyze their relational strategies, their strengths, their weaknesses and learnings during the implementation processes. This could help identify some elements useful to guide scaling up from a public policy.

The notions of *neighborhood school* and *community action* are used to examine the school-community relationship and the implementation of projects is analyzed based on their performance in the dimensions of social inclusion, living conditions and citizen empowerment.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Escuela Comunitaria, Acción Comunitaria, Inclusión Social, Condiciones de Vida, Empoderamiento

KEYWORDS

Neighborhood School, Community Action, Social Inclusion, Living Conditions, Empowerment

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no podría haberse realizado sin la generosa colaboración por parte de los equipos directivos, docentes y comunitarios de la escuela *Coves d'en Cimany*, del instituto-escuela El Til·ler y del instituto-escuela Trinitat Nova. Muchas gracias por abrir las puertas de las escuelas, por facilitar su tiempo y por las conversaciones tan honestas. La misma gratitud hacia las familias, las entidades barriales y servicios que participaron.

Un reconocimiento especial para el resto del equipo investigador de la Dirección de Servicios de Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona. Por su confianza, disposición, orientaciones, retroalimentación y apoyo permanente: Oscar Rebollo Izquierdo, Bet Bàrbara Sirera y Ruth Agudo Sánchez.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT.....	1
PALABRAS CLAVE / KEYWORDS.....	1
KEYWORDS	1
AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	4
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
1.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
1.2 PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.3 JUSTIFICACIÓN	6
2. ANTECEDENTES	6
2.1 ESCUELA Y TERRITORIO EN LA EXPERIENCIA CATALANA.	6
3. REFERENCIAS TEÓRICAS Y PROPUESTA METODOLÓGICA.	8
3.1 LAS ESCUELAS COMUNITARIAS.....	8
3.2 ACCIÓN COMUNITARIA.....	10
3.3 PROPUESTA METODOLÓGICA	11
4. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS Y SUS ESTRATEGIAS RELACIONALES	13
4.1 ESCUELA COVES D'EN CIMANY	13
4.2 INSTITUTO-ESCUELA EL TIL·LER	14
4.3 INSTITUTO-ESCUELA TRINITAT NOVA	16
5. EL DESPLIEGUE DE LA ACCIÓN COMUNITARIA.....	18
5.1 DIMENSIÓN DE LA INCLUSIÓN SOCIAL	18
A. <i>Fortalezas de la inclusión social</i>	18
B. <i>Debilidades de la inclusión social</i>	20
5.2 DIMENSIÓN DE MEJORA DE LA CONDICIONES DE VIDA	21
A. <i>Fortalezas de la mejora de las condiciones de vida</i>	21
B. <i>Debilidades de la mejora de las condiciones de vida</i>	23
5.3 DIMENSIÓN DEL FORTALECIMIENTO CIUDADANO	23
A. <i>Fortalezas del fortalecimiento ciudadano</i>	24
B. <i>Debilidades del fortalecimiento ciudadano</i>	25
5.4 APRENDIZAJES	26
6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....	27
BIBLIOGRAFÍA.....	31
ANEXOS	33
ANEXO 1	33
ANEXO 2.....	35

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Resumen actores entrevistados	12
Cuadro 2 Resumen fortalezas y debilidades en las dimensiones de la acción comunitaria	18

INTRODUCCIÓN

La preocupación en la esfera pública de Catalunya por la relación que se da entre escuela y territorio no es nueva, de hecho, ésta se ha traducido en las últimas 2 décadas en el diseño y aplicación de distintos programas que apuestan por potenciar el espacio donde se juega aquella relación. A contar de 1998 se comienzan a implementar los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) y a mediados de la década de 2000 también emergen los Planes Educativos de Entorno (PEE). Estas dos serían las principales iniciativas en las que se enmarcan una amplia variedad de experiencias.

Estos planes se desplegaron como parte de políticas públicas que buscaban a través de ellos plasmar un compromiso colectivo con la educación, superando la concepción de que la educación es de exclusiva responsabilidad de la escuela (Alegre, 2006), debiendo ser entendida como un objetivo compartido tanto con las familias como con los demás actores del territorio.

Como una apuesta distinta, la concepción de los centros educativos en términos de escuelas comunitarias (Ruiz & Capdevilla, 2016) replantea las miradas sobre la relación que existe entre escuela y territorio. Lo que distingue su propuesta respecto de experiencias como los *Proyectos Educativos de Ciudad* (PEC) y los *Planes Educativos de Entorno* (PEE) es que aquí, aprovechando el espacio medular que ostenta la escuela en los lugares donde se insertan concibe su acción más allá de lo “educacional”, y por medio de su acción comunitaria pretenden explícitamente estimular el fortalecimiento comunitario, la inclusión social y la mejora de la calidad de vida de esos barrios.

En la ciudad de Barcelona la institucionalidad local pretende que la escuela -en tanto uno de los principales servicios básicos que están en el territorio- se constituya en promotor directo de la acción comunitaria para la inclusión social en el barrio (Direcció de Serveis d'Acció Comunitària, 2016) y en la actualidad hay distintos proyectos educativos que incorporan componentes comunitarios de diversa índole. Proyectos que, en todo caso, no se despliegan desde definiciones comunes, sino que más bien se trata de iniciativas singulares y acotadas a las características y realidades de cada centro.

En consideración del interés por parte del Ayuntamiento de Barcelona y del Consorcio de Educación de Barcelona, la investigación que aquí se expone se centró en tres de aquellos centros: la Escuela Coves d'en Cimany, del barrio El Carmel; el Instituto-Escuela El Til·ler, del barrio El Bon Pastor; y el Instituto-Escuela Trinitat Nova, del barrio Trinitat Nova.

El documento está organizado de modo que en el primer apartado se delimita el problema y los objetivos de la investigación; el segundo muestra los antecedentes considerados para el estudio (estado de la cuestión); el tercer apartado presenta el marco teórico y las referencias metodológicas; en el cuarto y quinto apartado se exponen los resultados; finalmente el sexto apartado da cuenta de las conclusiones y consideraciones finales.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Estas tres escuelas públicas, Coves d'en Cimany y los instituto-escuela El Til·ler y Trinitat Nova, están instaladas en territorios con variados componentes de vulnerabilidad social y riesgo de exclusión social¹. Por otra parte, todas forman parte de los denominados *centros de máxima complejidad*, debido a las características sociales, culturales y económicas de los alumnos y familias que acogen (Departament d'Ensenyament, 2017b).

Teniendo en cuenta su realidad específica cada centro ideó su proyecto educativo, definió el lugar que allí tenía lo comunitario y cómo se conjuga su acercamiento a las dimensiones de la acción comunitaria, determinando sus objetivos y estrategias de desarrollo. Así también, cada uno recibió distintos apoyos y recursos desde la administración para implementarlos.

El problema que aborda la investigación radica, justamente, en cómo a partir de un grupo de proyectos específicos, de aquellas experiencias puntuales y diferentes entre sí, se pueden identificar elementos clave en sus procesos, con miras a sentar los pilares para un modelo formal desarrollado desde la política pública. Todo esto desde la perspectiva de los principales actores involucrados y en atención a las dimensiones de la acción comunitaria.

Se consideró en conjunto con el Ayuntamiento de Barcelona y el Consorcio de Educación de Barcelona que, a partir de la identificación y análisis de las fortalezas, debilidades y aprendizajes que han tenido estas experiencias durante su proceso de implementación se podrían trazar pistas para el desarrollo de una propuesta de escalamiento hacia la política pública.

Con esas consideraciones, las fortalezas se definieron como aquellos aspectos fuertes o positivos en las experiencias y que se deberían conservar en la implementación sucesiva. Las debilidades se concibieron, por contrapartida, como aquellos elementos débiles o menos positivos que se han expresado durante aquel trayecto y que se deberían cambiar. En tanto los aprendizajes hacen referencia a los cambios y ajustes que se han realizado en los centros educativos con el objetivo de desplegar mejor el proyecto educativo comunitario.

1.2 PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Así entonces, la pregunta rectora de la investigación es:

¿Cuáles son, desde la percepción de sus principales actores y a partir de una perspectiva de acción comunitaria, las principales fortalezas, debilidades y aprendizajes durante el proceso de implementación de los proyectos educativos comunitarios en la Escuela Coves d'en Cimany, el Instituto-Escuela El Til·ler y el Instituto-Escuela Trinitat Nova?

A partir de ello, los objetivos que aborda el estudio son:

¹ Por ejemplo, según los datos más recientes de Renta Familiar Disponible los tres barrios tienen indicadores de renta baja o muy baja. En el caso de El Bon Pastor, barrio del Instituto-Escuela El Til·ler, es baja. En el caso de El Carmel y Trinitat Nova, los barrios donde están Coves d'en Cimany y Instituto-Escuela Trinitat Nova, respectivamente, el indicador es de renta muy baja (Oficina Municipal de Dades, 2018a). Para más antecedentes de vulnerabilidad social puede revisarse el anexo nº 1.

- Indagar en los elementos centrales en la estrategia relacional que han desarrollado estas escuelas durante sus procesos de implementación con los actores comunitarios de sus territorios.
- Identificar y analizar fortalezas y debilidades de estas experiencias en las dimensiones de fortalecimiento ciudadano, inclusión social y de mejoras de las condiciones de vida en los barrios donde despliegan sus proyectos.
- Examinar los aprendizajes, relacionados con los objetivos de la acción comunitaria y la estrategia relacional, que han desarrollado las escuelas comunitarias durante el proceso de implementación de sus proyectos.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La relevancia del estudio tiene que ver primeramente con el interés que reviste para las instituciones públicas involucradas en el desarrollo de estos proyectos. Particularmente para el Consorcio de Educación de Barcelona y el Ayuntamiento de Barcelona, quienes encargaron la realización de esta investigación.

Por otra parte, es una necesidad desde los propios centros educativos contar con elementos que le permitan evaluar lo que ha sido la implementación de sus proyectos, de hecho, hasta ahora no se ha desplegado ninguna indagación de este tipo en ninguno de ellos.

Finalmente, una investigación como esta tiene relevancia porque el estudio de las escuelas comunitarias es todavía incipiente y este trabajo ayudará a profundizar el conocimiento de sus funcionamientos, sus aciertos y déficits.

2. ANTECEDENTES

2.1 ESCUELA Y TERRITORIO EN LA EXPERIENCIA CATALANA.

A comienzo de la década de 1990 en Barcelona se desarrolla el primer congreso de Ciudades Educadoras, espacio que abogaba por entender la educación como un lugar donde diferentes actores locales pueden participar y verse reflejados². Aquellos lineamientos fueron adoptados en Catalunya por la Diputación de la Provincia de Barcelona y diversos ayuntamientos de esta zona, dando impulso a los Proyectos Educativos de Ciudad. Estos serían la primera apuesta por vincular estrechamente desde la política pública a la escuela con su entorno.

Estos Proyectos Educativos de Ciudad consistieron en planes estratégicos a nivel municipal que buscaban *“territorializar” la educación y “educacionalizar” el territorio* (Collet-Sabé & Subirats, 2016) y se desplegaron en tres fases: Los PEC de primera generación (1998-2004)³, se trataron

² La carta de Barcelona 1990 fue revisada en congresos posteriores (Bologna 1994 y Génova 2004) y los 20 principios adaptaron *“sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales”*. Hasta marzo de 2019 la red de ciudades educadoras alcanzaba a 498 municipios a nivel mundial (396 de ellos son europeos), en 36 países (<http://www.edcities.org/>)

³ La noción de *“PEC de primera generación”* fue acuñada en J. Collet & S. González (2004). *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*. Barcelona: Fundació Nous Horitzons.

de proyectos de *carácter abierto, experimental y estratégico* (Collet-Sabé & Subirats, 2016), ellos consiguen incorporar en sus desarrollos acuerdos entre el gobierno local y otros agentes educativos y sociales del territorio, aunque se abordaron con enfoques diversos según fuese el municipio. Los PEC de segunda generación ponen más énfasis en los componentes de participación, comunidad, territorio y capital social de estos proyectos (Collet-Sabé & Subirats, 2016). Para su desarrollo contarán con el apoyo de una nueva guía metodológica⁴, en donde se acentúa justamente la dimensión participativa. Los PEC de tercera generación (2009 en adelante) destacan por desplegar líneas de desarrollo más concretas como la corresponsabilidad educativa, el acompañamiento escolar y educativo, la educación a lo largo de la vida, y también reflejarse en objetivos más relacionales, como que cualquier PEC sea concebido, percibido y practicado como un proyecto de ciudad (o de pueblo), que cada PEC sea un proyecto contextualizado a su propia realidad, y que cada PEC sea un proyecto social y temporalmente sostenible (Collet-Sabé & Subirats, 2016; Subirats, Collet, & Sánchez, 2009). Sin embargo, a pesar de un escenario de mayor legitimidad y de contar con orientaciones teóricas y metodológicas bien definidas, la tercera generación de PEC se ve severamente afectada por el contexto de crisis económica y restricciones presupuestarias que comienza en 2008, al punto que el número de experiencias desplegadas en este nuevo formato son muy escasas y no ha resultado fácil efectuar evaluaciones a estos nuevos procesos (Collet-Sabé & Subirats, 2016).

El segundo grupo de programas referentes en la experiencia catalana reciente lo conforman los Planes Educativos de Entorno (PEE). Surgen como iniciativa de la Generalitat de Catalunya que pretende desarrollar una fuerte vinculación entre centros educativos, familias y el entorno para la obtención de logros más equitativos en el plano escolar (Collet-Sabé & Subirats, 2016). Formalmente se les ha definido como una *propuesta de cooperación educativa* entre el Departament d'Ensenyament y los municipios, más el soporte de otros departamentos de la Generalitat. Esta cooperación tiene como objetivo, por un lado, conquistar el *éxito educativo de todo el alumnado* y por otro, *contribuir a la cohesión social mediante la equidad, la educación intercultural, el fomento de la convivencia y el uso de la lengua catalana* (Departament d'Ensenyament, 2017a). En evaluaciones que se han llevado a cabo sobre el proceso de los PEE se ha detectado que, a pesar de la preocupación por la vinculación, durante su implementación muchas veces los espacios de participación han dejado a importantes actores fuera, han tenido una limitada capacidad para promover la implicación de alumnos y familias, han carecido de acompañamientos y formación para el trabajo colaborativo, han tenido dificultades para ajustar referencias generales a los contextos o necesidades locales, o no tomaron en consideración los recursos existentes en los territorios (Iglesias, Argelagués, Berger, & ERDISC- UAB, 2018).

Un proyecto mucho más reciente es el de la Alianza Educación 360, el cual publica su manifiesto en enero de 2018 y surge a partir del impulso de la Fundación Jaume Bofill, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (de Catalunya) y el Área de Educación de la Diputación de Barcelona (Aliança Educació 360, 2018b). La propuesta que desarrollan recoge perspectivas y aprendizajes de las iniciativas "*educación a tiempo completo*" y sus múltiples experiencias internacionales⁵, así como la experiencia catalana a partir de los Proyectos Educativos de Ciudad

⁴ M. Alegre, J. Subirats, J. Collet, et al. (2005). *Los proyectos educativos de ciudad (PEC). Análisis de la experiencia acumulada. Nueva propuesta metodológica*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.

⁵ Destacan dentro de las publicaciones que ponen a disposición aquellas que abordan la experiencia de Francia con los *Projet éducatif territorial* (PEDT); la experiencia en Alemania y Austria con las *Ganztagsschulen* (GTS); en Suiza con las *Tagesschulen*; el Reino Unido y sus *Extended Schools*; y la de Uruguay con las *Escuelas de Tiempo Extendido*. Además de la revisión de los proyectos en Estados

y los Planes Educativos de Entorno. Así entonces, Educación 360 plantea que para ampliar y mejorar las oportunidades educativas se deben generar estrategias territoriales para conectar los diferentes aprendizajes que se producen en los distintos espacios (dentro de la escuela, fuera de la escuela) y a lo largo de los diferentes tiempos de la vida de las personas, vinculando a la escuela con las familias y todos los recursos y activos de la comunidad, bajo una concepción de ecosistema educativo, incorporando y promoviendo instancias educativas que se pueden proporcionar en espacios no escolares (como las actividades extraescolares, durante las vacaciones u otros) y en ámbitos como el artístico, el deportivo, el lúdico, de ocio, tecnológico, etc. (Aliança Educació 360, 2018c). Actualmente se están desplegando una serie de proyectos pilotos con los que se pretende recoger experiencias replicables a nivel local, a la vez que la alianza efectúa convocatorias para conformar una red de proyectos en esta línea⁶.

3. REFERENCIAS TEÓRICAS Y PROPUESTA METODOLÓGICA.

Este capítulo abordará los conceptos que conforman el marco teórico de la investigación y también se exponen las referencias metodológicas que se consideraron para desarrollar el estudio.

Respecto a lo que constituye el marco teórico, se acude a las nociones de escuela comunitaria y acción comunitaria en tanto los mismos proyectos que desarrollan los tres centros estudiados enfatizan en la dimensión comunitaria de su quehacer y en el cumplimiento de objetivos de índole comunitaria. Estos conceptos guiarán el posterior análisis del despliegue de los proyectos educativos estudiados.

3.1 LAS ESCUELAS COMUNITARIAS

La amplia experiencia que tiene la ciudad de Barcelona afrontando la relación entre educación y territorio ha seguido afianzándose en los últimos años, siendo abordada en distintos estudios, propuestas y acciones a nivel municipal, así como por diferentes otros proyectos a nivel de centros educativos que buscan cambiar la manera de ser y hacer escuela⁷. Dentro de todas

Unidos relacionados con la iniciativa Expanded Schools y los After-School Programs (www.expandedschools.org).

⁶ Si bien son 11 los pilotos “Educación 360. Educación a tiempo completo” vigentes, tanto en 2018 como en 2019 ha realizado convocatorias para la “Crida: Comunitats que Eduquen”, un llamado para que experiencias locales se inscriban en un concurso donde 30 de ellas puedan ser parte de una red de proyectos de Educación 360, recibiendo acompañamiento, teniendo posibilidades de intercambio de conocimiento, capacitación y mentorías para guiar los proyectos hacia los objetivos de la Educación 360 (Aliança Educació 360, 2018a) <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/01/Bases-Crida-centres-educatius.pdf>

⁷ En términos del papel del Ayuntamiento de Barcelona en los últimos años se puede señalar que éste ejerce la presidencia del comité ejecutivo de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, y que a nivel municipal se han desplegado propuestas como la *Mesura de Govern: Impuls al Projecte Educatiu de Ciutat. Per fer de Barcelona una capital de la innovació pedagògica* (2016); el Proyecto Baobab (*Projecte Estratègic de Lleure Educatiu i Comunitari*) (2017); la *Mesura de govern per garantir i millorar la incidència de l'associacionisme educatiu de base comunitària a la ciutat* (2018); etc.

aquellas apuestas, el componente comunitario puede tener mayor o menos presencia y mayor o menos preeminencia, por lo que resulta necesario delimitar su campo.

Al observar la relación escuela territorio Joan Subirats (2002) describe cuatro tipos ideales de escuelas: la escuela utilitaria, la escuela territorio, la escuela identitaria y la escuela comunidad. Para la construcción de estas categorías tuvo en consideración el grado de implantación de la escuela en el territorio junto con la aceptación de la diversidad de este mismo territorio, y, por otra parte, el nivel de identificación de la comunidad con el proyecto. Las escuelas utilitarias son aquellas que presentan un bajo nivel tanto de implicación con el territorio como de identificación de la comunidad con el proyecto educativo. A estas escuelas las familias las escogen ya sea por ser las más cercanas, o por ser las que más se ajustan a las necesidades laborales de los padres, o por ser gratuitas, o, al contrario, por ser de pago y así permitir la distinción respecto de los que no pueden optar. Las escuelas territorio tienen una buena implicación territorial, pero con un bajo nivel de identificación con el proyecto educativo. Son escuelas que la implicación territorial se explica porque sus alumnos expresan la diversidad del territorio, pero donde aquella riqueza derivada de su diversidad social se diluye por la falta de implicación de los actores y la indefinición respecto de la ruta educativa, de cómo quiere ser el centro y cómo se vincula con entorno. Las escuelas identitarias tienen una fuerte identidad, pero no consideran relevante su vinculación al entorno territorial y social. Las familias las escogen por su proyecto educativo y se caracterizan por una mayor homogeneidad social entre alumnos y padres. Finalmente, las escuelas comunidad son aquellas que se caracterizan tanto por una potente implantación en el territorio y por acoger activamente su diversidad social, como por una fuerte identificación de sus integrantes con un proyecto de centro, el que, además, está bien definido. Estas escuelas logran proyectar su actividad en el territorio sirviendo al vecindario, se transforman en un punto de referencia para toda la comunidad y son valoradas como un nudo determinante en la red social.

En una aproximación a partir del estudio de las desigualdades educativas en Catalunya y en una línea similar a la que se proponían tanto los PEC como los PEE, Collet & Tort (2011) plantean que no puede seguir considerándose a docentes, niños (alumnos), familias y entorno como entidades separadas, las que únicamente tienen vinculaciones mecánicas (causa-efecto). Proponen que un centro educativo contiene a estos cuatro elementos en sí mismo y al ser los cuatro entes interdependientes conforman una “misma cosa”, por lo que para comprender a la escuela hay que comprender a sus cuatro componentes y entender el tipo de interacciones que entre ellos se producen. Para avanzar hacia una cultura de la interdependencia entre docentes, niños, familias y entorno, que aporte a ese reconocimiento y generación de vínculos, que sea equitativa y que aporte al éxito educativo de los niños, proponen trabajar en una “implicación contextual”. Esta contextualización consistiría en que se ajusten contenidos, métodos y evaluaciones al tipo de familias y de niños que cada escuela tiene. Dichos ajustes permitirían construir conocimientos desde el “punto de partida” de los niños y sus familias, impulsando el desarrollo curricular desde diversas vertientes educativas contextualizadas (Collet & Tort, 2011).

Más recientemente Ruiz & Capdevila (2017) retoman la problemática de la implantación de la escuela en el territorio y la identificación de su proyecto por parte de la comunidad. Para su investigación definen la escuela comunitaria como aquella que ayuda a reforzar vínculos y tejido comunitario, o a crearlo allí donde no exista, partiendo desde las necesidades y potencialidades con que cuenta el propio barrio, teniendo como objetivo aumentar la participación de la comunidad tanto en la vida cultural como en la educativa y que, a partir de aquello, aumente la integración social. A lo largo del estudio que emprenden estas investigadoras exploran una variedad de experiencias educativas comunitarias en la ciudad de Barcelona.

A partir de aquella prospección resaltan las distintas significaciones o los múltiples matices que hay respecto a la concepción de una escuela comunitaria. Para superar aquella polisemia proponen centrarse en los objetivos finales de la acción comunitaria en la escuela. Aquí identifican dos configuraciones: por un lado, la “escuela contextual”, que sería aquella escuela que tiene como principal objetivo la consecución del éxito educativo y social del alumnado y la puesta en valor la diversidad. Por otro lado, la “escuela comunitaria”, que sería aquella escuela que prioriza la consecución de mejoras en la comunidad, o sea, el fortalecimiento de vínculos, el tejido social y la calidad de vida (Ruiz & Capdevila, 2017). La conceptualización de escuela comunitaria en que se basará la investigación es justamente la propuesta por Ruiz & Capdevila (2017).

Complementando aquella definición, al posicionarse desde la intervención social comunitaria, las autoras señalan que la escuela contextual y la escuela comunitaria corresponden en realidad a dos perspectivas distintas de una acción comunitaria desde la escuela: por un lado quienes priorizan la escuela contextual recalcan que solamente una escuela con vínculos significativos entre los docentes, los alumnos, las familias y su entorno puede hacer frente a los retos educativos actuales (educación en un mundo diverso y complejo, con una estrecha relación entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar). En tanto, la perspectiva de la escuela comunitaria, que es la que aquí se adopta, enfatiza que la escuela es un equipamiento de proximidad estable a la vez que interdependiente de la comunidad en la que se localiza. Donde, por un lado, su acción puede mejorar la calidad de vida de la comunidad y, por otro lado, su práctica educativa se beneficia de los avances y mejoras a su comunidad.

3.2 ACCIÓN COMUNITARIA

Para asumir una concepción de la escuela como una política pública en clave de intervención social, como la que caracteriza a las escuelas comunitarias, se requiere un marco que delimite las nociones de comunidad y de acción comunitaria. Un marco que a la vez converse con la perspectiva que desde la administración se tiene sobre la temática.

Una definición de comunidad la designa como una red de actores y relaciones que se establecen en un territorio delimitado (Blanco & Rebollo, 2002). A partir de esto se pueden identificar tres tipos distintos de actores: los habitantes (vecinos, asociaciones, entidades, comercio local, etc.), los servicios y equipamientos públicos (educativos, de sanidad, de recreación, etc.) y las administraciones locales.

Por su parte, la acción comunitaria se sitúa en la frontera entre la política pública y la acción social, estando siempre definida por dos elementos: proximidad y cooperación. A partir de allí, en perspectiva de la política pública, la acción comunitaria busca dar respuesta a necesidades en un determinado territorio, desarrollando estrategias participativas de cooperación entre los actores allí presentes: su población, los servicios públicos de proximidad, las administraciones públicas, etc. (Morales, 2015).

Otra característica de la acción comunitaria tiene que ver con su doble faceta. Por un lado, la acción comunitaria busca trabajar objetivos colectivos de forma colectiva. Y por otro, pretende la mejora y fortalecimiento de las capacidades de las personas y organizaciones participantes. Para abordarlas, el trabajo de la acción comunitaria pone foco en las relaciones de cooperación entre los actores de un territorio y en la intencionalidad de aquellas relaciones (Carmona & Rebollo, 2009; Morales & Rebollo, 2014; Rebollo, Morales, González, & IGOP-UAB, 2016).

Así entonces, en esta investigación, centrándose sobre todo en los planteamientos de (Morales & Rebollo, 2014; Rebollo et al., 2016), se entenderá a la acción comunitaria como aquellas acciones colectivas con objetivos colectivos, que se desplegarán con una triple intencionalidad y estrategia: primero, promover la inclusión social de la comunidad; en segundo lugar, mejorar las condiciones de vida de la población; y en tercer lugar, promover el fortalecimiento o empoderamiento ciudadano.

Por lo tanto, siguiendo la propuesta de Rebollo et al. (2016) a la hora de valorar fortalezas y debilidades de los procesos que desarrollan los centros educativos se inspeccionará el despliegue en aquellas tres dimensiones, concibiéndolas como:

- La dimensión de inclusión social en términos de contar con todos y trabajar para todos los miembros de la comunidad, buscando incorporar a los colectivos más vulnerables a lo largo de los distintos procesos.
- La dimensión de la mejora de las condiciones de vida comprendiéndola como los progresos y oportunidades nuevas que se desarrollan por medio de la puesta en marcha de espacios de convivencia para afrontar necesidades o carencias de la población.
- La dimensión de fortalecimiento ciudadano se entiende como un proceso de empoderamiento y responsabilización individual, colectivo y comunitario. Esto último, siguiendo a (Morales, 2015), constituye la expresión máxima del término se relaciona con un empoderamiento para la transformación social (político). Pero también se entenderá por fortalecimiento ciudadano la creación de pertenencia, capital social, de vínculos, de redes sociales, etc.

Con todas estas definiciones, la revisión de lo que han sido los procesos desplegados por los tres centros educativos investigados se orientará a partir de las descripciones para una escuela comunitaria propuestas por Ruiz & Capdevila (2017) y de la noción de escuelas comunidad de Subirats (2002), así también a partir las dimensiones que aborda una intervención desde la acción comunitaria que proponen Rebollo et al. (2016).

3.3 PROPUESTA METODOLÓGICA

El objeto de investigación tiene que ver con conocer y comprender en profundidad el proceso de las experiencias específicas alojadas en tres centros educativos concretos, desde la perspectiva de un grupo de informantes clave, por lo que se decidió abordarlo desde metodologías cualitativas y utilizar un enfoque de investigación interpretativo-deductivo.

Dentro de los informantes clave a los que se apunta están aquellos que se relacionan con los proyectos educativos porque forman parte de las personas que trabajan en las escuelas: equipos directivos, equipos docentes, equipos comunitarios. También se considera a las familias que llevan a sus hijos a estos centros porque son ellos los primeros receptores del servicio educativo, a la vez que son vecinos de los barrios donde están ubicadas las escuelas. Y también se incluye a entidades vecinales y servicios o equipamientos públicos, porque forman parte de la comunidad del territorio donde están insertas las escuelas.

La estrategia de obtención de información se centra en el empleo de entrevistas cualitativas en consideración a que éstas posibilitan conocer percepciones, opiniones, creencias y actitudes de los informantes de manera directa y detallada (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez, & Paré, 2016). La técnica específica que se utilizó para recopilar información fue la entrevista semi estructurada, una técnica que permite obtener información rica y contextualizada y que, aún

cuando se hace uso de un cuestionario de guía, deja espacio para que irrumpen temas no previstos y nuevas preguntas.

Estas entrevistas semiestructuradas se aplicaron a personas de manera individual y también grupal. Las entrevistas fueron complementadas con observaciones no participantes desarrolladas con anterioridad.

Por medio de la entrevista individual se buscaba indagar de manera organizada en las perspectivas que tienen actores individuales sobre sus vivencias, valoraciones e interpretaciones del proceso de implementación de los proyectos educativos comunitarios. Principalmente se aplicaron a personas con responsabilidades formales en los proyectos (equipos directivos, equipos comunitarios, responsables de servicios en el barrio, etc.) y a líderes de las organizaciones comunitarias implicadas. Las entrevistas grupales o grupo focal, en tanto, se idearon para examinar la experiencia de las familias y equipos docentes, ahondando -por medio de la interacción grupal- en actitudes y puntos de vista que este grupo específico tenga sobre el proceso en el cual participan. Para los estos perfiles parece una técnica más adecuada ya que permite no sólo que expresen su opinión y valoración, sino también que se respondan entre ellos, se apoyen o discrepen (Berenguera et al, 2014). El guion de la entrevista se diseñó a partir de las propuestas desarrolladas por Rebollo, Morales, González, & IGOP-UAB (2016) y Díaz-Gibson, Civi-Zaragoza, & Guàrdia-Olmos (2014).

El análisis de la información se centró en los contenidos de los discursos que emergieron en las entrevistas y grupos focales de cada centro educativo. En el proceso de clasificación las categorías de análisis se construyeron siguiendo el *trial and error method* o método de tanteo (López-Aranguren, 2016), el que consiste en utilizar categorías provisionales y desplazarse continuamente entre el marco teórico de la investigación y la información recopilada, para posteriormente conservarlas o ajustarlas según la utilidad que presten al análisis ya completado.

En total se entrevistaron a 48 personas, entre entrevistas grupales e individuales efectuadas en los 3 centros educativos. El trabajo de campo se efectuó entre marzo y mayo de 2019.

CUADRO 1 RESUMEN ACTORES ENTREVISTADOS

Nº ENTREVISTADOS	COVES D'EN CIMANY	I.E. EL TIL-LER	I.E. TRINITAT NOVA
EQUIPO DIRECTIVO	1	2	2
EQUIPO DOCENTE ⁸	3	6	4
EQUIPO COMUNITARIO ⁹	1	5	5
FAMILIAS	3	5	5
ACTORES EXTERNOS ¹⁰	1	3	2
TOTAL	9	21	18

⁸ En el caso del Til-ler una de las entrevistas corresponde uno de los tutores del proyecto singular de música.

⁹ En el caso de Coves d'en Cimany se trata de la dinamizadora del proyecto de integración cultural, no proviene de un equipo permanente como Pla de Barris.

¹⁰ Aquí se incluyen a los representantes de entidades o servicios del barrio.

4. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS Y SUS ESTRATEGIAS RELACIONALES

Los tres proyectos educativos que sustentan los centros estudiados apelan a la implicación de la comunidad para poder desplegarse. Los tres también hacen referencia a experiencias diferentes, tanto por la concepción o diagnóstico de la comunidad que cada uno tiene, como por el lugar que ocupa la comunidad en el desarrollo de sus proyectos.

A continuación, se expondrán los elementos que, desde el relato de los propios actores, aparecen como centrales para cada uno de estos proyectos y las estrategias de relación con la comunidad que han puesto en marcha.

4.1 ESCUELA COVES D'EN CIMANY

La *Escola Coves d'en Cimany* (ECdC) fue fundada en el año 1977 y está ubicada en el barrio de El Carmel (31.583 habitantes el año 2017), en el distrito Horta-Guinardó. Tiene actualmente 184 alumnos y alumnas, distribuidos desde P3 del ciclo infantil hasta 6to de primaria y cuenta con 19,5 cargos docentes. Las familias están organizadas en una Asociación de Familias de Alumnos (AFA).

En esta escuela el desarrollar un proyecto con enfoque comunitario tuvo mucho que ver con la necesidad de poder brindar las mejores condiciones para el éxito educativo de sus alumnos. Desde aquí, la comunidad aparece perfilada a partir de dos marcos. Por un lado, la escuela como un proyecto de *comunidad de aprendizaje*, proyecto promovido por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, dentro del cual el centro educacional abre sus puertas a la comunidad para que ésta asuma un papel más protagónico en la enseñanza de los niños y niñas y enriquezcan los procesos educativos¹¹. Entre los objetivos que persigue este tipo de iniciativas está la mejora del éxito educativo y de la convivencia escolar (Departament d'Educació, 2019).

Destacan desde la escuela y desde las familias que el proceso para transformarse en un proyecto de comunidad de aprendizaje fue ampliamente consensuado, en el que participaron personas de la escuela (equipo directivo, docentes y otros cargos), de la administración, de entidades académicas que se interesaron y familias (tanto de las habitualmente participantes como otras menos activas).

Una vez puesto en marcha el proyecto la invitación a asumir nuevas responsabilidades es amplia, sin embargo, la participación desde la comunidad ha radicado principalmente en las familias de los y las estudiantes del centro, sobre todo en algunas madres, quienes se incorporan a modo de voluntariado a proyectos dentro de la escuela en horario lectivo. El que más destacan las entrevistadas es el proyecto de grupos interactivos en el aula. Estos consisten en sesiones donde el grupo curso se divide en grupos más pequeños para trabajar temas específicos, rotando los temas entre los distintos grupos durante lo que dura la sesión. Se implementan en distintas asignaturas y los integrantes de las familias que se suman a este proyecto actúan como

¹¹ Las comunidades de aprendizaje incluyen a “todas las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, incluyendo maestros, profesores, familiares, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales y personas voluntarias” (Departament d'Educació, 2019).

dinamizadores de estos mini grupos. La temática es preparada para cada sesión por los profesores de cada clase.

Como una iniciativa complementaria dentro de esta línea se desarrolla un proyecto de interculturalidad, con el que se pretende valorizar la heterogeneidad de orígenes del alumnado y también motivar la incorporación de más familias a las actividades. Este es el único proyecto que cuenta con una subvención económica¹², lo que permite contratar por el curso 2018-2019 a una dinamizadora por ocho horas a la semana. Aquella dinamizadora es el único personal remunerado adicional con el que cuenta el colegio para su labor comunitaria: “Todo lo que hacemos lo hacemos con voluntariado, con horas extras no remuneradas” (Equipo directivo, ECdC)

El segundo marco lo delinea la comprensión de la escuela como equipamiento del barrio, lo que permite que se lleven a cabo dentro de sus instalaciones distintos proyectos y actividades dirigidas a alumnos y familias de la escuela y del resto del barrio, como por ejemplo el Cau del Carmel, clases de zumba, talleres de costura, huerto, el casal de verano (que organiza la AFA), etc.

Aunque no se mencionaron proyectos específicos de trabajo, en lo relativo a la relación con entidades o servicios del territorio se presentó un escenario mixto. Se trabaja coordinadamente con servicios sociales del barrio para el apoyo a alumnos y familias de determinados perfiles, sin embargo, esas coordinaciones se desarrollan por profesores de manera voluntaria fuera del horario laboral. Por otro lado, se señala como una dificultad para profundizar el trabajo comunitario la ausencia de vinculaciones entre la escuela y entidades vecinales o sociales que son referentes del territorio, así como las dificultades que tienen las propias entidades entre ellas en la actualidad.

4.2 INSTITUTO-ESCUELA EL TIL·LER

El *Instituto-Escola El Til·ler* (IEET) es un centro de nueva creación que empezó a impartir clases en el curso 2017-2018. Está ubicado en el barrio de Bon Pastor (12.582 habitantes el año 2017), en el distrito de Sant Andreu. Tiene actualmente 220 alumnos distribuidos desde P3 en el ciclo infantil hasta 2do de ESO y cuenta con 29 cargos docentes. Las familias también están organizadas en una Asociación de Familias de Alumnos.

Para este caso se plantea que los principales problemas que debe abordar el nuevo proyecto tenían que ver con la concepción del anterior centro como una escuela guetificada y rechazada por la comunidad:

Éramos una escuela muy guetificada, pero además éramos muy invisibles, que cada vez perdía más alumnado... dentro de la tipología de su alumnado además tenía una pérdida de alumnado muy importante (...) a raíz de eso el Consorcio de Educación piensa que es buena idea transformar la escuela en un proyecto de instituto-escuela.

(Equipo directivo IEET)

La elaboración del nuevo proyecto recayó en un equipo directivo igualmente nuevo, pero que todavía estaba en funciones en la antigua escuela. En este proceso se apoyaron en algunas figuras del campo académico que colaboraron como voluntariado. En este trayecto también

¹² Proyecto financiado por el Ayuntamiento de Barcelona

definen su participación en el proyecto *Escola Nova 21*, lugar desde donde posteriormente recibirán formación, acompañamiento y orientación en metodologías pedagógicas empoderadoras y basadas en el desarrollo de competencias para la vida¹³.

En conjunto con el grupo de colaboración se identificaron algunos de los principales desafíos que debía asumir el centro en una primera etapa y uno de ellos consistía en visibilizar el proyecto. Justamente a partir de esta necesidad se contó con el apoyo de entidades del barrio que permiten difundirlo ampliamente en la comunidad: “Nos dijeron: ‘vamos a ayudar a visibilizar este proyecto’. Nos invitaban a todas las reuniones que se hacían en el barrio o si se hacía Consell de Barri también íbamos” (Equipo directivo, IEET)

El éxito o fracaso del centro fue paulatinamente identificándose como un desafío colectivo, tanto por el nuevo equipo directivo, el equipo docente que continúa desde el anterior centro, las familias, así como por una parte de la comunidad. En este barrio hay una vida asociativa relativamente activa y existen equipamientos públicos consolidados, como la Biblioteca del Bon Pastor o el Centre Esportiu Municipal del Bon Pastor, y es ese tejido el que será promotor y apoyo del nuevo instituto-escuela.

Al examinar la nueva apuesta desde una perspectiva comunitaria sobresalen tres componentes centrales. El primero tiene que ver con la prioridad de un enfoque restaurativo, donde el centro decide incorporar en su quehacer pedagógico la preocupación por las consecuencias de las problemáticas sociales, familiares y personales que viven sus alumnos y que han detectado que se expresan en un malestar profundo frente a distintos aspectos y espacios de la vida, entre ellos la escuela. Desde el colegio destacan estrategias dialogantes y de tratamiento oportuno de conflictos, que ponen en el centro el respeto y la dignidad, por sobre el castigo, buscando posicionar a la escuela como un lugar de confianza tanto para las familias como para el alumnado: “Queremos que los chicos sientan que este sitio es su mejor lugar [donde estar]” (Equipo directivo, IEET). También como parte de este enfoque, y aprovechando recursos provenientes de Pla de Barris, se decide dotar al centro de un proyecto singular basado en la música. Aquella decisión fue consensuada junto a la asociación de vecinos. Con este proyecto se buscó dotar a la escuela (y al barrio) de un equipamiento para el aprendizaje de alta calidad y también desarrollar no sólo la técnica musical, sino que aprovechar esta vertiente para trabajar aspectos “emocionales, expresivos y creativos” (Visualsonora, 2018).

Un segundo componente central tiene que ver con la relación de colaboración con la comunidad, expresada por un lado en la disposición a presentarse como un equipamiento para el barrio, y, por otro lado, en las alianzas de índole pedagógica que se conforman con entidades o servicios para enriquecer su oferta educativa. En la consideración del centro como equipamiento para el barrio se desarrollan en sus instalaciones actividades extraescolares, culturales, deportivas, etc., las que están abiertas a la comunidad escolar y del barrio. En tanto, las alianzas de colaboración se han traducido en proyectos conjuntos dentro del marco lectivo con la Biblioteca del Bon Pastor (proyectos de fomento y comprensión lectora), con el

¹³ Escola Nova 21 se creó en enero de 2016 a través de un convenio entre UNESCO Catalunya, Fundació Jaume Bofill y la Universitat Oberta de Catalunya. Actualmente también participan Fundación La Caixa y la Diputación de Barcelona. La puesta en marcha con escuelas se hace para el curso 2017-2018 a través de un grupo piloto de 30 centros educativos de toda Catalunya. El objetivo final de Escola Nova 21 es que “todo niño, independientemente de su contexto y condiciones, pueda disfrutar en cualquier centro educativo de experiencias de aprendizaje empoderadoras y relevantes que le permitan desarrollar su proyecto de vida con dignidad, sentido y bienestar” www.escolanova21.cat

Poliesportiu de Bon Pastor, con una asociación del colectivo gitano, con proyectos de universidades, con entidades privadas, con otros proyectos a nivel de barrio, etc.

El tercer componente central tiene que ver con la creación de un equipo comunitario, a través de la incorporación de profesionales en el marco del Pla de Barris y otras instituciones. Este equipo está conformado por perfiles profesionales dentro de los que están: especialista en atención y apoyo emocional (EMO), Técnica de Integración Social (TIS), Educadora Social (ES), Promotor Escolar del pueblo gitano (PG). Más allá de los mandatos que emanan de la definición administrativa de sus tareas, estos profesionales buscan reforzar el trabajo que desarrolla el resto del personal del centro tendiente a consolidar las estrategias dialogantes y de resolución oportuna de conflictos, así como también colaborar en el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad y servicios del barrio.

4.3 INSTITUTO-ESCUELA TRINITAT NOVA

El *Instituto-Escuela Trinitat Nova* (IETN), también es un centro de nueva creación que inició sus clases en el curso 2017-2018. Está ubicado en el barrio de Trinitat Nova (7.259 habitantes el año 2017), en el distrito de Nou Barris. Tiene actualmente 478 alumnos distribuidos desde P3 en el ciclo infantil hasta 4do de ESO y cuenta con 61 cargos docentes. Las familias no están organizadas y el centro, a diferencia de los otros dos, no cuenta con una Asociación de Familias de Alumnos (AFA).

El proyecto del Instituto-Escuela Trinitat Nova (IETN), tiene un origen distinto respecto de los otros dos colegios. El IETN no sólo considera el desarrollo de un nuevo proyecto educativo, sino que, de la mano del Pla de Barris de Trinitat Nova, también implica la construcción de nuevos espacios educativos, de una biblioteca barrial y del mejoramiento de espacios de antiguas instalaciones que seguirán siendo utilizadas. Para el desarrollo del proyecto la administración designa al director del centro varios meses antes de la puesta en marcha del colegio y lo libera de labores para que forme un grupo iniciador y se aboque a la elaboración del proyecto.

Una primera señal que da cuenta de la disposición comunitaria del proyecto está en los perfiles de quienes conformaron este grupo iniciador: fueron escogidos justamente por su experiencia en trabajos de índole social o comunitario.

La lectura que realiza el grupo iniciador del proyecto IETN es que, en el contexto que el colegio está inserto, los fracasos del sistema educativo se retroalimentan con la falta de pertenencia o rechazo que genera el barrio en sus propios vecinos. Para ellos uno de los datos más ejemplificadores radica en que la mayor parte de las familias prefieren llevar a sus hijos a estudiar fuera del barrio, y es que casi el 82% de los niños y niñas de entre 3 y 16 años no está matriculado en la oferta educativa del barrio (Oficina Municipal de Dades, 2018b). Un contexto, además, donde toda la oferta educativa barrial es pública. Otro de los elementos tomados en consideración tiene que ver con la participación y cohesión vecinal en aquel momento, se observa que hay algunas entidades activas (como la histórica asociación de vecinos), pero se detecta poca densidad asociativa en el barrio y poco sentido de pertenencia entre los actuales vecinos.

A partir de esto plantean que una de las principales necesidades educativas tiene que ver con fomentar el reconocimiento y el sentirse parte del barrio: “La acción educativa no puede tener éxito en estos contextos si no hay un sentimiento de pertenencia” (Equipo directivo, IETN), a la vez, asumen que aquella tarea no la puede emprender una escuela en solitario.

Para enfrentar este desafío proponen que, aprovechando las potencialidades e infraestructura del nuevo centro, el instituto-escuela sea concebido como un espacio educativo global para el barrio, un espacio que permita “que sucedan cosas” que contribuyan para la construcción un “nuevo nosotros” en la comunidad (Equipo directivo, IETN). Esto que se traduce en una nueva concepción del IETN en términos de equipamiento barrial y en una nueva propuesta educativa ideada para abordar las problemáticas (escolares y no escolares) que se expresan en la realidad del barrio.

Las instalaciones del IETN son pensadas desde el comienzo como un espacio de uso y encuentro para la comunidad. En este ejercicio distintas iniciativas utilizan aquel espacio para reunirse o desarrollar actividades más allá del horario escolar: proyectos deportivos, culturales, actividades para adultos, extraescolares, etc. Un perfil que esperan ver reforzado cuando la biblioteca comunitaria comience a ser utilizada de manera pública.

La perspectiva comunitaria también se expresa en la nueva propuesta educativa. La apuesta educativa del IETN pone acento en las distintas etapas de la vida de los alumnos, organiza su proyecto en fases¹⁴ que refuerzan la importancia de las transiciones para fomentar la continuidad de estudios (otro de los problemas que detectan en el territorio). En este marco se efectúa la alianza con el jardín infantil Airet¹⁵, que permite -entre otras cosas- que el nivel de P3 del IETN se imparta dentro de las instalaciones del Airet, compartiendo con el P2 del jardín infantil espacio físico y metodologías de enseñanza durante todo el curso, buscando que en ese escenario niños y familias se conozcan, disminuyan desconfianzas entre vecinos y que el centro educacional de proyección que tengan las familias del Airet sea la escuela del barrio, o sea, el IETN.

Así mismo la perspectiva comunitaria se expresa en el proyecto singular que tiene el centro. Se trata de un proyecto audiovisual que junto con presentarse como una perspectiva innovadora, que fomenta el uso de herramientas nuevas de aprendizaje, que impulsa el protagonismo de los propios estudiantes en el aprendizaje, ha orientado sus temáticas hacia la comunidad y también ha puesto sus herramientas al servicio de las entidades del barrio.

Este instituto-escuela cuenta igualmente con el aporte adicional de profesionales que provienen de Pla de Barris y de otras instancias públicas. Con ellos se conformó un equipo comunitario donde convergen perfiles sociales (TIS, técnica social, dinamizador comunitario, promotor escolar gitano), de soporte emocional (EMO), la dinamizadora audiovisual y la coordinadora comunitaria de la escuela. Este equipo tiene un rol muy protagónico en la estrategia relacional con la comunidad. Por un lado, desde aquí se refuerza el trabajo para tener un acercamiento personalizado con los estudiantes, por contar con buenos vínculos con las familias, por vincularlas a los servicios y equipamiento públicos, pero también para dinamizar y acoger iniciativas vecinales.

¹⁴ La primera etapa va desde P3 a 1º de primaria (*Escoleta Taronja*), la segunda desde 2º de primaria hasta 4º de primaria (*Escoleta Grogga*), la tercera desde 5º de primaria hasta 1º de ESO (*Escoleta Verda*) y la cuarta va desde 2º de ESO hasta 4º de ESO (*Escoleta Blava*).

¹⁵ El llar d'Infants l'Airet atiende alrededor de 100 niños y niñas desde los 0 a los 3 años. Se ubica en la misma calle que el IETN, justo al frente de donde están emplazado el nivel infantil del instituto-escuela.

5. EL DESPLIEGUE DE LA ACCIÓN COMUNITARIA

En el siguiente apartado se hará una valoración de la acción comunitaria desplegada desde los tres centros educativos, a partir del examen de sus fortalezas y debilidades.

Tal como se señaló anteriormente, este trabajo entiende que las acciones comunitarias son acciones colectivas que persiguen objetivos colectivos, y que aquellos objetivos se pueden agrupar en tres dimensiones interrelacionadas: la de inclusión social, la de mejora de las condiciones de vida y la del fortalecimiento ciudadano. El análisis se organiza -siguiendo la propuesta establecida por Rebollo, Morales, González, & IGOP-UAB (2016)- en función de la revisión de los cometidos en aquellos tres ámbitos.

CUADRO 2 RESUMEN FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LAS DIMENSIONES DE LA ACCIÓN COMUNITARIA

DIMENSIONES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
INCLUSIÓN SOCIAL	<ol style="list-style-type: none">1. Equipos preparados.2. Centralidad del vínculo.3. Continuidad del proyecto educativo.4. Apertura a toda la comunidad.	<ol style="list-style-type: none">1. Limitaciones del voluntariado.2. Horarios que restringen la participación.3. Inestabilidad del claustro.
MEJORA DE CONDICIONES DE VIDA	<ol style="list-style-type: none">1. Desestigmatización2. Revalorización del barrio.3. Equipamiento de barrio.4. Acceso a servicios públicos.	<ol style="list-style-type: none">1. Lejanía de la administración.2. Comunicación del proyecto educativo.
FORTALECIMIENTO CIUDADANO	<ol style="list-style-type: none">1. Nuevas motivaciones educativas.2. Implicación de las familias.3. Sinergia de proyectos.4. Pertenencia y relaciones vecinales.	<ol style="list-style-type: none">1. Espacios comunes.2. Comunidad estrecha3. Empoderamiento de transformación social.

5.1 DIMENSIÓN DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

A partir de las definiciones de Morales & Rebollo (2014) y Rebollo et al. (2016), la dimensión de inclusión social en la acción comunitaria se entiende en términos de contar con todos y trabajar para todos los miembros de la comunidad, procurando incorporar en los procesos a los colectivos más vulnerables.

A. FORTALEZAS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

1. EQUIPOS PREPARADOS PARA INTERVENIR LA COMPLEJIDAD SOCIAL

Las tres escuelas son centros de máxima complejidad y en las tres perciben el que arrastran etiquetas en sus entornos producto del tipo de alumnado y las familias que reciben: “colegio de gitanos, pobres e inmigrantes” (Entrevista equipo directivo, ECdC), “la escuela de los gitanos”

(Grupo focal equipo comunitario, IEET), “los gitanos y los de afuera” (Grupo focal familias, IETN). Aún cuando en las tres hay expectativas de lograr que su alumnado refleje la diversidad social y cultural de sus barrios, también todas desarrollan estrategias educativas y sociales para que los perfiles con mayores vulnerabilidades puedan seguir cursando sus estudios y reciban los soportes necesarios para mejorar sus situaciones.

Ante esto un papel central lo juega el equipo comunitario con que cuentan los dos instituto-escuela. Estas figuras posibilitan un tratamiento especializado de temas complejos, “de manera profesional” (Entrevista equipo directivo, IEET), permitiendo una “detección muy pronta y ágil frente a problemas” (Entrevista equipo comunitario, IETN) de índole personal, familiar o social. Esa agilidad y especificidad de los perfiles también da espacio para actuaciones oportunas y que se desplieguen acompañamientos personalizados. En general existe la percepción de que estos equipos han tenido una muy buena aceptación por parte de las familias: “la familia entiende el trabajo colaborativo” (Entrevista equipo directivo, IEET). Adicionalmente también se percibe una buena valoración desde los servicios sociales sobre el rol que están desempeñando en las coordinaciones conjuntas las figuras Técnicas Sociales.

La experiencia social y comunitaria que tiene una parte importante del profesorado del Instituto-Escola Trinitat Nova robustece la capacidad de actuación ante la complejidad social en la que trabaja una escuela de estas características. Aquella experticia permite que haya una figura coordinadora entre docentes y equipo comunitario, pero también que sea más fácil y fluida la comunicación entre estos dos estamentos y el equipo directivo.

2. LA CENTRALIDAD DEL VÍNCULO

Ha sido un desafío para estos centros educativos el desarrollar estrategias que favorezcan la vinculación a la escuela de los alumnos y las familias, teniendo en consideración el escenario que enfrentan como colegios etiquetados, de alta complejidad, con historias ligadas a dinámicas que no favorecen el éxito educativo o con sectores de la población que a veces miran con desconfianza el actuar institucional.

Las escuelas valoran positivamente el trabajo desplegado para conseguir establecer relaciones cercanas y de confianza con los alumnos y las familias: “aquí el vínculo, para trabajar cualquier cosa, es muy importante” (Entrevista equipo comunitario, IEET), “la implicación abre muchas puertas” (Entrevista equipo docente, IEET). Ha permitido, por ejemplo, un tratamiento oportuno de los conflictos, que se resuelvan generalmente de manera adecuada, sin que escalen. Permite también que los alumnos sientan que en la escuela hay personas que los escuchan y hablan respetuosamente de aquel “conjunto de vivencias que pesan y que son difíciles de llevar” en sus vidas (Entrevista equipo comunitario, IETN). Al respecto también se destaca la tarea que desarrollan las figuras EMO ya que “permite abordar desde otro enfoque los problemas” y trabajar la cohesión tanto en el alumnado como en el equipo docente (Entrevista equipo docente, IEET).

En este mismo sentido se valora positivamente las figuras TIS y del promotor escolar, ya que posibilita una dedicación especial a parte de los colectivos más vulnerables. En el caso del promotor gitano se considera que para las escuelas es un contacto directo con “el pensar y sentir del colectivo y del barrio”, sobre todo frente a familias que todavía sienten “aprensión” (Entrevista equipo comunitario, IEET) frente a la escuela, dando un impulso a la generación de confianzas.

Por su parte, las familias también entregan una buena evaluación de estas estrategias. Tanto por las relaciones que se establecen con ellos, “hay atención, cariño, buen trato, amabilidad” (Grupo focal familias, IETN), como con sus hijos e hijas: “ellos no tienen una sola figura donde ir, tienen muchas” a quienes acudir para poder apoyarse (Grupo focal familias, IEET).

3. CONTINUIDAD DE PROYECTO EDUCATIVO

La preocupación por lograr que los proyectos educativos favorezcan trayectorias educativas más extensas se observó en los tres centros. Se destaca por una parte las nuevas oportunidades que la figura de instituto-escuela entrega, facilitando la continuidad primaria-secundaria. También el proyecto conjunto entre el Instituto-Escuela Trinitat Nova y el Llar d’infants El Airet, centrado en la continuidad infantil-primaria. Y también la estrategia centrada en las transiciones en las distintas fases del desarrollo de los niños y niñas.

Las posibilidades que entregan estos proyectos tienen que ver con la persistencia de una línea académica similar, la implementación de metodologías compartidas, facilitar la adaptación a los cambios y la certeza de contar con un colegio para toda la trayectoria educativa obligatoria (o todo el tiempo que una familia lo necesite). En el caso de los proyectos que vinculan los niveles P2 de otros centros y el P3 del propio también tiene que ver con la convivencia entre familias que habitualmente no comparten espacios comunes.

4. ESCUELAS ABIERTAS A TODA LA COMUNIDAD

Una de las apuestas que los tres proyectos tenían dice relación con que, si se lograba involucrar en alguna actividad o proyecto que se desarrollara en sus instalaciones a personas que no formaban parte de sus familias, se podría ir cambiando las percepciones negativas que tenía la comunidad sobre las escuelas.

En este sentido, en el IEET y en el IETN es positiva la valoración respecto de que varias familias que no llevan a sus hijos a estos colegios, que probablemente no los consideraban como un espacio educativo deseable, se han incorporado a estas actividades, empezando a conocer “desde dentro” las propuestas que están ofreciendo los nuevos proyectos educativos a la comunidad, un primer paso que aproxima al deseo de que se puedan hacer después actividades conjuntas entre las familias de dentro de la escuela con las de fuera de la escuela.

B. DEBILIDADES DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

1. LIMITACIONES DEL VOLUNTARIADO

Esta debilidad aparece como contracara del contar con equipos preparados para intervenir en la complejidad social. Las posibilidades de profundizar o mejorar el trabajo con familias, entidades o servicios son muy estrechas cuando no se cuenta con tiempo, preparación y recursos que permitan efectuar ese trabajo.

En Coves d’en Cimany han visto expresarse las dificultades para el cumplimiento de los objetivos comunitarios al emprender un proyecto con este tipo de restricciones: “todo lo que hacemos se hace con horas extras no remuneradas (...) el voluntariado tiene un límite, no podemos pedir un voluntariado infinito, los quemamos” (Entrevista equipo directivo, ECdC).

2. HORARIOS QUE RESTRINGEN LA PARTICIPACIÓN

En el marco de las comunidades de aprendizaje, el desarrollo de proyecto pensados para impartirse en horarios que coinciden con los horarios laborales de la mayoría de las familias es

una limitante muy importante para incorporar a más familias a este tipo de actividades: “Mucha gente no puede venir (...) Está muy bien la idea, pero la gente tiene que trabajar y no puede y siempre venimos las mismas” (Entrevista familias ECdE). Además, hasta ahora, no emergen propuestas distintas que puedan superar aquella limitación.

3. INESTABILIDAD DEL CLAUSTRO

El esfuerzo de establecer relaciones cercanas y de confianza con alumnos y familias que ha movilizado a los centros se ve trastocado cuando hay una alta rotación del personal docente o cuando parte de aquel personal no logra implicarse completamente con el proyecto.

La inestabilidad es particularmente notoria en los docentes de ESO en el Instituto-Escola El Tiller: “cuando un tutor se va, lo que pasa en el grupo curso, en los alumnos y en las familias es bastante potente, se reciente” (Entrevista equipo comunitario, IEET). Aun cuando no se tiene una respuesta común de porqué hay una proporción tan alta en ese grupo, dentro de las hipótesis que surgen está la falta de experiencia y de formación para trabajar en contextos de alta complejidad, lo que termina sobrepasando las capacidades en aquel grupo docente.

Esta debilidad se ve reforzada cuando en un centro se incorpora una sección nueva, como es la ESO en el IEET, y no logra consolidarse el cuerpo docente como un equipo cohesionado. Allí se identifican falta de espacios y planificaciones para que el grupo nuevo (los profesores de ESO) puedan integrarse con el grupo más antiguo (profesores de primaria).

5.2 DIMENSIÓN DE MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA

Siguiendo lo planteado por Rebollo et al. (2016) la mejora de las condiciones de vida se entiende en términos de progresos y nuevas oportunidades para afrontar necesidades o carencias de la población, por medio de la puesta en marcha de espacios de convivencia.

A. FORTALEZAS DE LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA

1. DESESTIGMATIZACIÓN

Las etiquetas con que cargaban los centros educativos se debían en buena medida a los perfiles de sus alumnos. En los colegios observaron que esas mismas etiquetas hacían carne en ellos: “Hay un estigma sobre el colegio y los chicos lo tienen interiorizado” (Grupo focal profesores, IEET). Las nuevas perspectivas educativas, la mirada restaurativa y la aproximación más personalizada se reconoce como una apuesta exitosa en el camino de revalorización de las capacidades propias en esos *jóvenes problemáticos*. Estos cambios los visibilizan, por ejemplo, con la disminución de episodios de comportamiento inadecuado: desde el año pasado “el nivel de agresividad de los chavales ha disminuido muchísimo” (Entrevista equipo comunitario, IETN); también lo observan con una mejor gestión de conflictos por parte de los propios alumnos: “Ellos mismos ponen sus reglas, ellos mismos se corrigen. No es un adulto” (Grupo focal familias, IEET). La propuesta de proyectos según sus destrezas e intereses también es un ejemplo de aquel cambio:

¿Qué pasa?, ¿tú no quieres estudiar? Vale, pues veamos una alternativa (...) tú te vienes a clases menos horas, pero esas horas ayudas a hacer un proyecto (...). Al chaval la autoestima le sube, ve que sirve para algo, que no es un fracaso continuo, que hay cosas que puede hacer con éxito (...) y puede estar después en la clase tranquilamente.

(Entrevista equipo comunitario, IETN).

Un segundo reflejo en la desestigmatización es el aumento de la solicitud de matrícula en el periodo de preinscripción, al menos en los cursos de primaria, donde probablemente algunas familias que antes no veían como una opción a estos colegios ahora se lo están replanteando.

2. REVALORIZACIÓN DEL BARRIO

Existe la percepción de que la valoración negativa hacia el barrio por parte de la comunidad también está cambiando y que en ese cambio están influyendo los proyectos educativos comunitarios: “Ahora se sientes muy orgullosos de cómo los chicos llevan con este proyecto al barrio a otros niveles” (Entrevista equipo directivo, IETN). La sensación también apunta a que permite resituar al barrio en la mirada y tratamiento que tenía la ciudad respecto de él y sus habitantes:

Ya no somos periferia, somos Barcelona. Que nos reconozcan como parte de Barcelona (...). El hecho de que venga la televisión y muestre el proyecto de música. Eso no sólo se muestra en el barrio, eso es para toda Barcelona. Que es una escuela que está en Bon Pastor y cuenta la importancia que tiene el proyecto.

(Grupo focal familias, IEET)

3. EQUIPAMIENTO DEL BARRIO

La disposición que tiene en los tres centros educativos es de puertas abiertas a propuestas y a que se involucren actores y proyectos, “sí a todo y luego vemos cómo lo montamos” (Entrevista equipo comunitario, IETN). Entendiendo así que la apertura de un equipamiento como estas escuelas en territorios con las características El Carmel, El Bon Pastor y Trinitat Nova es una oportunidad también para la dinamización del mundo asociativo barrial. En los tres centros se valora positivamente la utilización de la escuela en tanto equipamiento, aunque la intensidad con que se concreta esta posibilidad es distinta en cada una: en Coves d’en Cimany se logra plasmar en algunos proyectos específicos (Cau, huerto y zumba) y en los instituto-escuela hay una mayor cantidad de proyectos de entidades barriales que hacen usos de esas instalaciones.

Adicionalmente, tanto la biblioteca y el proyecto singular audiovisual del Instituto-Escola Trinitat Nova, así como el proyecto singular de música en el Instituto-Escola El Til·ler constituyen en sí mismos nuevos equipamientos educativos para sus barrios.

4. ACCESO A SERVICIOS PÚBLICOS

Se ha descrito que una de las mejoras percibidas después de la puesta en marcha de los proyectos comunitarios tiene que ver con que acuden a servicios o equipamientos que existían previamente en el barrio, pero que antes no accedían o lo hacían en mucha menor medida.

En el Instituto-Escola El Til·ler se han visto cambios a partir de los proyectos de vinculación con equipamientos barriales: En la biblioteca barrial de Bon Pastor se observado “mucho más participación de los niños del Til·ler después del horario lectivo” (Entrevista Biblioteca Bon Pastor); también se observan cambios asociados al proyecto conjunto con el Poliesportiu del Bon Pastor: “el día de la piscina es el día en que más niños vienen con todos los implementos” (Entrevista profesora, IEET).

Otro cambio positivo se observa en relación con los caminos de acceso a servicios que entrega el área de servicios sociales. La figura de la educadora social ha logrado que se conjugue mucho

mejor el nivel de proximidad de los servicios sociales que hay en los barrios de Trinitat Nova y Bon Pastor, ya sea por medio de un trabajo coordinado con el servicio¹⁶ o como una fuente muy cercana y muy confiable de información y orientación para las familias.

B. DEBILIDADES DE LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE VIDA

1. LEJANÍA DE LA ADMINISTRACIÓN

Los tres proyectos educativos comunitarios están siendo desarrollados por centros públicos. A través de ellos la administración pública está desplegando una apuesta política de transformación. No obstante, salvo en caso del Instituto-Escuela Trinitat Nova, existe la percepción de una excesiva lejanía de los organismos públicos responsables (Consortio de Educación o el Departamento de Educación) a la hora de trabajar los objetivos para los centros, las metas y plazos: todavía “no sé lo que esperan de este proyecto (...) qué desean de este proyecto” (Entrevista equipo directivo, IEET). En el caso del IEET también notan ausencia de apoyos a la hora de conformar un nuevo equipo.

Tampoco se perciben apoyos a la hora conocer, acompañar y orientar estos procesos que, en teoría, son de interés compartido: “se da un impulso inicial, pero luego se deja muy solo al colegio. No hay acompañamiento ni refuerzos” (Entrevista equipo directivo, ECdC). Adicionalmente, el apoyo técnico tampoco viene desde la administración, sino que de otro tipo de actores como grupos de investigadores, universidades o representantes de otros proyectos educativos.

La percepción de cierta dejación administrativa es compartida en las familias: “la directora se ve, a veces, sola, sin apoyo ni guía” (Entrevista familias, ECdC).

2. COMUNICACIÓN DEL PROYECTO

En el caso de Coves d'en Cimany reconocen dificultades a la hora de dar a conocer el proyecto educativo en la comunidad, ven “problemas de visibilización” de lo que allí se hace (Entrevista equipo docente, ECdC). Reconocen que aquella es una limitación a la hora de impulsar una mayor revalorización del centro y de mayor implicación comunitaria: “si la gente supiera todo lo que se hace aquí, toda la cantidad de proyectos” (Entrevista familias, ECdC).

Esta debilidad también la notan en los instituto-escuela, sobre todo a la hora de dar a conocer los objetivos de los proyectos más allá de los espacios organizados: “A la gente nos cuesta entender que ese no es sólo un cole” (Entrevista entidades, IETN).

5.3 DIMENSIÓN DEL FORTALECIMIENTO CIUDADANO

Para fines de este análisis, fortalecimiento ciudadano se entiende principalmente como un proceso de empoderamiento y responsabilización individual y colectivo, pero también de creación de pertenencia, capital social, de vínculos, de redes sociales, etc. (Morales & Rebollo, 2014; Rebollo et al., 2016).

¹⁶ Un trabajo que apunta a objetivos parecidos se ve en la labor de voluntariado que desarrollan las profesoras de educación diferencial en Coves d'en Cimany con la coordinación con servicios sociales de El Carmel, aunque con limitaciones importantes en comparación a los otros dos centros producto de los recursos y los perfiles profesionales que se implican.

A. FORTALEZAS DEL FORTALECIMIENTO CIUDADANO

1. NUEVAS MOTIVACIONES EDUCATIVAS

A nivel individual se pueden ver cambios relacionados a una mayor implicación de los alumnos con los espacios educativos. Estas transformaciones se observan en distintos espacios:

En algunos ligados a nuevos proyectos, como por ejemplo los proyectos singulares: “Yo he visto una mejora (...) están haciendo proyectos (...) y funcionan y los niños se implican y los niños aprenden” (Entrevista entidades, IETN).

En iniciativas educativas más convencionales: “hacer clases extras más avanzadas, te motivas o no vas, y van todos los que están apuntados” (Grupo focal profesores, IEET).

En la utilización con fines educativos de equipamientos nuevos en el colegio: “nos ha ido bien (...) nuestros niños quieren ir a la biblioteca (...) tiene fruto entre nuestros niños porque son niños que no tienen libros en casa” (Entrevista equipo directivo, IETN).

Pero también se observa en aspectos relacionados con el éxito escolar. Por un lado, la continuidad de estudios desde primaria a secundaria, donde hay menor pérdida de alumnado: dentro de los que pasan de 6º a 1º de ESO se marchan “sólo 4 chavales, antes se marchaba la mitad” (Entrevista equipo directivo, IETN). Y, por otro lado, cambios incipientes en las proyecciones de los propios alumnos respecto de continuar estudiando más allá del periodo de educación obligatorio: “Veo cada vez más que alguno dice que después de la ESO se plantea seguir estudiando” (Grupo focal profesores, IEET).

2. IMPLICACIÓN DE FAMILIAS

Los tres proyectos en curso han buscado la implicación de las familias. Sin negar las especificidades de la participación y la responsabilización en cada caso, aquellas familias que se implican valoran positivamente aquella orientación. Ya sea desde una concepción de la colaboración enfocada a “enriquecer” desde espacios específicos el proyecto educativo, como es el caso de la Escuela Coves d'en Cimany, o desde una participación ideada para generar lugares donde relacionarse y que cimiente nuevas confianzas, como ocurre en las propuestas del IEET y del IETN: “Mucha diferencia entre antes y ahora. Antes dejábamos a nuestros hijos y nos íbamos. Ahora podemos dejarlos, entrar a la clase, compartir con los padres, conocernos...”, “hemos conocido a personas de distintos países” (Grupo focal familias, IETN).

3. SINERGIA DE PROYECTOS EN EL TERRITORIO

Desde una mirada centrada en el fortalecimiento colectivo, la percepción es que los proyectos comunitarios desde los centros educativos han robustecido los proyectos colaborativos que ya existían o que han aparecido durante el último tiempo: “Están habiendo tantas cosas en este barrio. Es el momento de hacer cosas.” (Entrevista entidades, IETN).

La disposición a visibilizar como posibles aliados a los distintos actores del territorio, a generar espacios de trabajo conjunto, coordinaciones, alineando objetivos, poniendo recursos de los colegios a disposición, entre otras, han sido destacadas positivamente desde los entrevistados en el Instituto-Escola El Til·ler y en el Instituto-Escola Trinitat Nova.

Esta percepción es muy palpable en aquellos proyectos de iniciativa vecinal: “cuando haces cosas la gente se une y se contagia” (Entrevista entidades, IETN). Pero también en los proyectos con servicios o equipamientos: “la nueva mirada permite compartir y trabajar en un proyecto

conjunto”, “adaptamos nuestra programación a sus necesidades” (Entrevista biblioteca Bon Pastor).

4. PERTENENCIA Y RELACIONES VECINALES

La percepción que hay en ambos proyectos de instituto-escuela es que los esfuerzos por dinamizar la realidad social del barrio están generando cambios en el sentido de pertenencia y en la manera de relacionarse de los vecinos de los barrios entre ellos, “el proyecto del colegio ha unido al barrio” (Grupo focal familias, IETN), y con los mismos colegios: “los vecinos, las asociaciones, las entidades, los servicios nos cuidan, quieren que el proyecto siga y le vaya bien” (Entrevista equipo directivo, IEET).

Estos procesos que han involucrado, por una parte, a grupos que habitualmente no participaban de las instancias barriales, propiciando nuevas identificaciones en un territorio que muchas veces les era hostil o ajeno:

Los chicos se dan cuenta que ellos más que nadie tiene derecho a dejar su huella en el barrio. Cuando te das cuenta de eso cuidas a tu barrio (...) Yo no me sentía orgulloso del barrio (...) ahora lo defiendo a muerte.

(Entrevista entidades, IETN).

De otra parte, espacios alrededor de los proyectos que involucran a los colegios se han conformado como lugares para nuevas convivencias: “es muy importante que se hayan involucrado desde el colectivo gitano y que se hayan involucrado de esa manera” (Grupo focal familias, IEET), “ya conocemos a los niños, los invitamos y nos creen”, “en la biblioteca convergen tanto los niños gitanos, como los niños no gitanos e inmigrantes” (Entrevista biblioteca Bon Pastor)

B. DEBILIDADES DEL FORTALECIMIENTO CIUDADANO

1. ESPACIOS COMUNES

Si bien se considera exitosa la incorporación de entidades y familias que no estaban asociadas a la escuela, tanto en la utilización de sus instalaciones como en el desarrollo de proyecto, se percibe que todavía no logran establecerse espacios de compartir en conjunto entre las personas de fuera de la escuela, pero que usan sus instalaciones, y las familias que sí llevan a sus hijos a estudiar a estos centros. Todavía hay una separación entre vecinos del barrio según “donde van a estudiar” los míos.

2. COMUNIDAD ESTRECHA

Mientras que la concepción de comunidad en los instituto-escuela Trinitat Nova y El Tíller es amplia, supera las fronteras de las escuelas, en Coves d'en Cimany la noción de comunidad está sostenida principalmente desde una concepción como *comunidad de aprendizaje*, que, aunque tenga componentes de inclusión social (por ejemplo, el acogimiento de alumnos con necesidades educativas diversas), pone como objetivo primordial el éxito educativo. La apertura es todavía muy incipiente: “No tenemos un proyecto de barrio” (Entrevista equipo directivo, ECdC), reconocen. Plantean también que la posibilidad de abrir esta concepción va a depender, por un lado, si es solicitado por las familias de la escuela, y por otro, de la disposición de las entidades barriales, que hasta ahora no se han sumado.

3. EMPODERAMIENTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La percepción de que es difícil romper con dinámicas de participación que permita que emerjan nuevos liderazgos en las comunidades es compartida tanto en el Instituto-Escuela Trinitat Nova como en la escuela Coves d'en Cimany. Al punto que, por ejemplo, en el IETN que ha sido muy exitoso a la hora de visibilizarse en la opinión pública como proyecto innovador, de vincularse a entidades del barrio o de promover a otros actores, todavía -después de dos años de funcionamiento- no tiene organizada una Asociación de Familias de Alumnos (AFA).

Ambos centros comparten también la percepción de que, a pesar de la buena disposición para recibir propuestas desde la comunidad, cuesta que desde las entidades barriales surjan proyectos hacia los colegios.

Por otra parte, aún cuando hay cambios perceptibles en el mundo asociativo barrial - particularmente en Trinitat Nova y Bon Pastor- existe la percepción de que no hay una conciencia del poder de la organización para plantear propuestas o reivindicaciones más amplias, que la capacidad de incidir para una transformación social es acotada y que los espacios de definición de políticas no están al alcance de ellos:

Las familias que nosotros tenemos no se van a ir a quejar a la administración, no van a ir a hacer presión mediática, no van a ir a la tele, no van a escribir en twitter (...) Las familias que aquí tenemos no tienen derecho a voto (...) o no votan.

Entrevista equipo directivo, IEET

5.4 APRENDIZAJES

Los aprendizajes, como se remarcó anteriormente, tienen que ver con las adecuaciones que se han realizado en los centros educativos con el objetivo de desplegar mejor el proyecto educativo comunitario una vez puesto en marcha.

1. COMPLEMENTARIEDAD EN EL TRABAJO: EDUCACIÓN + SOCIAL

Los proyectos educativos de ambos institutos-escuelas se idearon antes de que se incorporaran los profesionales que arriban desde Pla de Barris y sin que previamente se hubiesen definido cuáles serían los objetivos y tareas que querían estos colegios que cumpliera aquel cuerpo¹⁷. Por otro lado, la capacitación previa de los distintos perfiles profesionales que se incorporaron tampoco contempló un acercamiento ni coordinación anticipada con los colegios. “Fue un aterrizaje muy brusco” (Entrevista equipo comunitario, IETN). Por ende, ya desde los equipos educativos como desde los nuevos equipos comunitarios debieron diseñar una manera de relacionarse, de fijar objetivos, de distribuir tareas, de “aterrizar” un proyecto que consideran “viene desde arriba y sin claridad de qué hacer” (Entrevista equipo comunitario, IETN).

Algo similar ocurrió con las labores de las técnicas sociales, que debieron desarrollar una estrategia de despliegue entre los dos espacios que les corresponde cubrir: el instituto-escuela y los servicios sociales. Y ese aprendizaje no implicó únicamente a los colegios, sino también a los propios servicios sociales.

2. APRENDER A TRABAJAR LA COMPLEJIDAD

¹⁷ De hecho, estos profesionales se incorporan después de que ya se había dado inicio al año escolar.

Los proyectos de instituto-escuela renovaron una parte importante del personal docente que había de los anteriores proyectos, y en el caso del Til·ler llegaron docentes que, a diferencia de lo ocurrido en el de Trinitat Nova, no tenían mayor experiencia en trabajos de índole comunitaria o social. Han detectado que esa inexperiencia es una dificultad a la hora de enfrentar la complejidad de las problemáticas -escolares y no escolares- que se expresan en colegios de estas características. No obstante, detectan también que después de un curso completo se logra conocerlas y abordarlas de mucho mejor forma. Además, se requiere un tiempo que sirva para reconocer y que las familias puedan depositar confianzas en personas que no conocían con anterioridad. Al aprender a resolver conflictos y a ganarse las confianzas, también se descubre como un proceso de profundización en la implicación de los docentes.

Aquella misma complejidad ha llevado a los centros educativos a concebirse como colegios de permanentes puertas abiertas, estando siempre disponibles a abordar conflictos o necesidades desde las familias.

3. COORDINACIÓN Y EVALUACIÓN

La amplitud de los proyectos que sostienen estos centros educativos demanda espacios permanentes de coordinación en distintos niveles. Se han desarrollado distintas instancias de puesta en común y los equipos directivos han demostrado preocupación por estar al tanto de los distintos procesos. Se reconoce también que las dificultades que impone la contingencia cotidiana pueden superar las capacidades en una organización que va siempre al máximo y que requiere “tiempo para sentarse a conversar” (Entrevista equipo comunitario, IEET). Por otra parte, aún cuando se valoran positivamente los espacios de evaluación que existen, los equipos que trabajan en los instituto-escuela reconocen la necesidad de desarrollar evaluaciones más permanentes, de carácter formal y de participación colectiva (entre los distintos actores que convergen en los proyectos).

4. INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

Otro aprendizaje relevante tiene que ver con las virtudes que tiene el conocer otras experiencias similares, sobre todo cuando hay distancia del soporte técnico desde la administración. Una parte importante de los apoyos, las ideas u orientaciones que han requerido estos proyectos viene de otras escuelas o institutos que llevaban más tiempo implementando proyectos transformadores. Incluso entre los mismos instituto-escuela de reciente creación han tenido espacios de intercambio. Asimismo, tanto en Trinitat Nova como en El Til·ler han abierto sus puertas a que otros puedan a conocerlos.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Siguiendo lo que fue lo expuesto por los actores que han participado del proceso de implementación en los tres colegios, se observa que la experiencia de la escuela Coves d'en Cimany y su proyecto de comunidad de aprendizaje concibe y expresa la relación con la comunidad sobre todo como una vía para enriquecer su oferta educativa y como un mejor camino hacia el éxito educativo. No hay aquí un proyecto o mirada de barrio. Sus objetivos, en este sentido, se aproximan a los que se delinearón tradicionalmente desde los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) o los Planes Educativos de Entorno (PEE): que la educación no fuera

sólo una preocupación de la escuela y que la escuela se abriera a su entorno, pero no a una perspectiva de acción comunitaria desde el centro educativo.

Asimismo, una vez puesto en marcha el proyecto, la estrategia de apertura no ha logrado movilizar al entorno barrial más allá de las familias de la propia escuela, de hecho, sólo lo ha logrado con un grupo todavía acotado de ellas. A lo que se agrega el que la escuela tampoco ha conseguido involucrarse en proyectos conjuntos con entidades barriales. No obstante, perciben señales desde el entorno de una nueva valoración del proyecto educativo, fundamentalmente por el interés de familias más “normalizadas” por conocerlo y evaluar la incorporación de sus hijos allí.

Así entonces, si se toman las categorizaciones propuestas por Subirats (2002) para revisar el alcance de los proyectos educativos, se puede señalar que este proyecto no termina de superar las especificaciones de una *escuela utilitaria*, en el sentido de que si bien hay avances en la implicación con el proyecto educativo, ésta todavía no se puede considerar suficiente, a la vez que continúa teniendo una baja implicación con el territorio.

Las fortalezas de los proyectos educativos comunitarios de los instituto-escuela El Til·ler y Trinitat Nova se han expresado, con diferentes énfasis según el proyecto de cada cual, en las tres dimensiones de la acción comunitaria. En la dimensión de la inclusión social desde aspectos que fortalecen una tarea restaurativa de la escuela: la preparación de los equipos, la relevancia del vínculo, el proyecto para la continuidad de estudios, la preocupación por acoger a distintos perfiles de complejidad social. La dimensión de mejora de las condiciones de vida tiene que ver con elementos relacionado a superar situaciones estigmatizadoras, ya sea a nivel individual (en los alumnos) o a nivel de barrio, y por otra parte con la utilización o disfrute de servicios y equipamientos, que o no existían o no se empleaban. En la dimensión de fortalecimiento ciudadano las nuevas motivaciones educativas muestran un fortalecimiento a nivel individual; la implicación de las familias conjuga un empoderamiento individual (la madre, el padre u otro referente afectivo que asumen nuevos compromisos y actuaciones) y grupal (repercute a nivel de todos los integrantes de la familia); la sinergia de proyectos fortalece a los grupos involucrados y también repercute en el fortalecimiento de las redes colectivas (del barrio). Finalmente, la mejora en el sentido de pertenencia y de las relaciones vecinales que se han percibido conjuga los tres niveles a la vez: individual, grupal y comunitario.

Las debilidades de estos proyectos pasan, por una parte, por no lograr ampliar espacios de compartir entre grupos de vecinos de perfiles diferentes (más allá de lo excepcional que es el proyecto conjunto entre el jardín infantil El Airet y el P3 del Trinitat Nova). Por otro lado, en el caso del Til·ler, una debilidad importante radica en la necesidad de fortalecer la estabilidad del cuerpo docente. Otra debilidad tiene que ver con la contradicción que implica que un proyecto busque la participación amplia de la comunidad y sea lejana la implicación de quien encabeza el proyecto (la administración). Finalmente, no se perciben mejoras en los aspectos de fortalecimiento político de la comunidad.

Cuando se revisan los aprendizajes desarrollados por los proyectos, se pueden identificar dos ámbitos que los agrupan. Uno tiene que ver con los proyectos a nivel general y en el se incluyen los aprendizajes relacionados al intercambio de experiencias y la coordinación y evaluación. El segundo ámbito tiene que ver con las mejoras para el despliegue en las dimensiones de la acción comunitaria: complementariedad entre el trabajo educativo y social, y el aprender a trabajar en contextos de alta complejidad.

Es destacable que, a pesar de tener tránsitos distintos y teniendo en cuenta que llevan poco tiempo de implantación, El Til·ler y Trinitat Nova comparten el haber logrado avances hacia el cumplimiento de los objetivos de una *escuela comunidad* (Subirats, 2002): se ha progresado en la vinculación de los proyectos en el territorio, también en la valoración positiva del proyecto educativo comunitario por parte de los principales actores, han logrado proyectar su actividad poniéndose al servicio del barrio y se han ido constituyendo en referentes para la comunidad. Las mayores distancias respecto de las cualidades que debiera asumir una escuela comunidad tienen que ver con conseguir acoger la diversidad social del territorio, tanto en la composición del alumnado como en la utilización de espacios comunes de interacción para los que son parte de las escuelas y quienes son de fuera de las escuelas. También todavía falta, sobre todo en el caso del instituto-escuela El Til·ler, clarificar objetivos compartidos con las administraciones.

Con todo, al momento de juzgar respecto de la distinción entre *escuela contextual* y *escuela comunitaria* planteada por Ruiz & Capdevila (2017), Coves d'en Cimany se aproxima más a una *escuela contextual*, en el sentido de que su objetivo y despliegue pasa fuertemente por la consecución del éxito educativo y la puesta en valor de la diversidad del alumnado. En tanto, aun con diferencias importantes en sus recursos y estrategias, los proyectos de los instituto-escuela El Til·ler (IEET) y Trinitat Nova (IETN) se acercan mucho más a las cualidades que se han definido para una *escuela comunitaria*, en términos de que persiguen el fortalecimiento del tejido social, que su acción apunta a mejorar la calidad de vida de la comunidad y, a la vez, que su quehacer educativo se beneficia de los avances que experimenta su comunidad.

A la hora de poner en relieve aspectos que puedan resultar clave para el escalamiento hacia una política pública de escuelas que promueve la acción comunitaria para la inclusión social, la mejora en la calidad de vida y el fortalecimiento de las comunidades se invita a tomar en atención algunos planteamientos que convergen con a la lectura realizada desde las fortalezas, debilidades y aprendizajes, entre ellos:

- Las percepciones de experiencias positivas pasan tanto por la valoración del servicio educativo de la escuela; por la nueva conjugación que permite de la noción de proximidad, tanto propia como de otros servicios (lo educativo, lo social, lo cultural, etc.); pero también por la capacidad de empatizar y generar vínculos.
- Según los testimonios recopilados el trabajo del vínculo, la convivencia y el buen manejo de los conflictos han emergido como aspectos tan valiosos como los propios proyectos educativos singulares y los nuevos enfoques de aprendizaje (según intereses, habilidades y en colaboración con otros) en el marco de la tarea de robustecer la continuidad y las nuevas expectativas educativas, pero también a la hora de cambiar el estigma de un centro.
- Ante estrategias que buscan fortalecer el vínculo y trabajar oportuna y adecuadamente los conflictos, también se destacan cualidades como la estabilidad del claustro, la experiencia comunitaria o social en los docentes, así como la labor por los aspectos emocionales desde los distintos equipos de la escuela (directivo, docente, comunitario).
- Contar con una mirada de barrio, emanada de manera comunitaria, pareciera ser fundamental para identificar las potencialidades instaladas en el entorno y conseguir movilizar el cumplimiento de objetivos centrados en las dimensiones de la acción comunitaria.
- Las posibilidades de implicación de la comunidad varían muchísimo según las capacidades que tienen los barrios, por lo tanto puede ser importante atender las posibilidades para desplegar estrategias según aquel contexto: en el instituto-escuela de Trinitat Nova su

estrategia de vinculación parte desde el poner al servicio de la comunidad las instalaciones y recursos del centro (que no existen en otros espacios del barrio) en miras de movilizar el sentido de pertenencia al barrio; en cambio en El Tíller pasa por generar espacios de convivencia y de no segregación, por medio del uso abierto de las instalaciones, pero también cuando la escuela utiliza los otros recursos del entorno, dentro y fuera de los horarios y usos educativos.

- Sería bueno tener en cuenta que una acción comunitaria que se despliega desde otros servicios o equipamientos públicos puede ser tan relevante para la escuela como la propia. Por ejemplo, el enfoque comunitario de la Biblioteca del Bon Pastor resulta clave a la hora de alimentar el impulso comunitario del instituto-escuela El Tíller.
- Una necesidad muy sentida ha sido el contar con espacios de conocimiento y coordinación previa cuando se van a incorporar equipos profesionales adicionales a las escuelas. Pero también tener espacios de coordinación permanente y de valoración.
- Puede ser importante el definir la existencia de una figura como la coordinadora comunitaria, que cuenta con tiempo y tareas asignadas exclusivamente. En el caso de Trinitat Nova ha permitido mejores espacios de coordinación dentro del equipo comunitario, generar mejores canales de comunicación entre equipos comunitario y directivo, y, como aquella persona forma parte también del equipo docente, sigue aportando desde aquella mirada hacia lo comunitario.
- Ante escenarios de una comunidad muy desvalida o con una vida asociativa menguada, parece valiosa la labor de una figura como la del dinamizador comunitario, que identifica y moviliza potencialidades.
- Finalmente, puede resultar positivo un replanteamiento de la implicación de la administración, concebida no sólo en términos de darle una dirección y recursos a este tipo de proyectos, sino también como un acompañamiento permanente que refleje el compromiso con ellos: “lo estás haciendo bien”, “necesitas algo”, “cómo podemos ayudar”. Además, si los espacios de participación incluyen a las administraciones, proyectos con los objetivos que persiguen las escuelas comunitarias se vuelven todavía más coherentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. À. (2006). Projectes educatius de ciutat: anàlisi de l'experiència acumulada i nova proposta metodològica: resum dels principals continguts de la guia metodològica. *De Prop: Revista de política educativa local*, (15). Recuperado de <http://www.deprop.net/Continguts/Textos/ArticleMiquelAAlegrePECGuiaMetodologicaG ener06.pdf>
- Aliança Educació 360. (2018a). Bases de la Crida. Centres Educatius 360. Barcelona: Aliança Educació 360. Recuperado de <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/01/Bases-Crida-centres-educatius.pdf>
- Aliança Educació 360. (2018b). Manifest de convocatòria. Més i millors oportunitats educatives per a tothom. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica & Diputació de Barcelona. Recuperado de <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/11/2018.01.29-Manifest-de-convocatòria-EDUCACIO360.pdf>
- Aliança Educació 360. (2018c). Què és l'Educació 360? Barcelona: Aliança Educació 360. Recuperado de <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/01/Disseny-fulleto-vertical-web.pdf>
- Blanco, I., & Rebollo, Ó. (2002). El Plan Comunitario y Social de Trinitat Nova: un referente de la planificación participativa local. En I. Blanco & R. Gomà (Eds.), *Gobiernos Locales y Redes Participativas*. Barcelona: Ariel.
- Carmona, M., & Rebollo, Ó. (2009). *Guia operativa d'acció comunitària*. Barcelona. Recuperado de <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/91427/1/2577.pdf>
- Collet-Sabé, J., & Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta nova*, XIX.
- Collet, J., & Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona.
- Departament d'Educació. (2019). *Xarxa de comunitats d'aprenentatge. Per la millora de l'èxit educatiu i de la convivència als centres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/comunitats/el-proces-de-transformacio-en-comunitat-daprenentatge/orientacions-comunitats-daprenentatge.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2017a). Els Plans Educatius d'Entorn. Document marc dels Plans Educatius d'Entorn. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2017b). Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de Professorat i Personal de Centres Públics. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/centres_maxima_complexitat2017.pdf
- Díaz-Gibson, J., Cívís-Zaragoza, M., & Guàrdia-Olmos, J. (2014). Strengthening education through collaborative networks: Leading the cultural change. *School Leadership and Management*, 34(2), 179–200. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.856296>
- Direcció de Serveis d'Acció Comunitària. (2016). *Cap a una política pública d'acció comunitària. Marc conceptual, estratègic i operatiu. Sistema comunitari de polítiques socials*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperado de [31](https://media-</p></div><div data-bbox=)

- edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2016/10/PoliticaPublica_AC-1.pdf
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Iglesias, E., Argelagués, T., Berger, R., & ERDISC- UAB. (2018). *Contribucions dels Plans Educatius d'Entorn a la iniciativa Educació 360*. (Fundació Jaume Bofill, Ed.). Barcelona.
- López-Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido. En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 594–616). Madrid: Alianza.
- Morales, E. (2015). Los Planes de Desarrollo Comunitario como política pública para la transformación social. Las experiencias de Barcelona (1997-2015). *Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències socials aplicades*, 4(2), 34–60. Recuperado de http://ojs.udg.edu/index.php/pedagogia_i_treball_social/article/view/221/298
- Morales, E., & Rebollo, O. (2014). Potencialidades y límites de la acción comunitaria como estrategia empoderadora en el contexto de crisis actual. *Revista de Treball Social*, (203), 9–22. Recuperado de <http://www.tscat.cat/content/rts-203-castella>
- Oficina Municipal de Dades. (2018a). Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona (2017). Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperado de https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/sites/default/files/RFD_2017_BCN.pdf
- Oficina Municipal de Dades. (2018b). La Trinitat Nova. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Rebollo, Ó., Morales, E., González, S., & IGOP-UAB. (2016). *Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria*. Barcelona: Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) - Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- Ruiz, M., & Capdevila, L. (2017). *Com enfortir la comunitat a través de l'escola. Prospecció de la situació i redacció de propostes. Sistema comunitari de polítiques socials*. Barcelona: Direcció de serveis d'Acció Comunitària. Gerència de drets de ciutadania, participació i transparència. Recuperado de http://ajuntament.barcelona.cat/acciocomunitaria/sites/default/files/SistemaComunitariPolitiquesSocials_DocumentsTreball.pdf
- Subirats, J. (2002). Educació i comunitat. *Temps d'educació*, (26), 181–200.
- Subirats, J., Collet, J., & Sánchez, E. (2009). *Projectes educatius de ciutat: un procés permanent. Revisió metodològica 2008*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació. Recuperado de <https://www1.diba.cat/uliep/pdf/44701.pdf>
- Visualsonora. (2018). Projecte singular de música a l'institut escola El Til·ler. Barcelona.

ANEXOS

ANEXO 1

Datos Sociales Barrios El Carmel, El Bon Pastor y Trinitat Nova

	Datos ^{18 19 20}	Bon Pastor	Trinitat Nova	El Carmel	Barcelona
a	Población Total	12.582	7.259	31.583	1.625.137
b	0 a 3 años	503 (4,0%)	269 (3,7%)	1.042 (3,3%)	(3,4%)
c	0 a 15 años	2.365 (18,8%)	1.134 (15,6%)	4.390 (13,9%)	(13,5%)
d	Población Extranjera	1.658 (13,2%)	1.363 (18,7%)	4.339 (13,7%)	288.675 (17,8%)
e	Principales nacionalidades extranjeras	Pakistán, Marruecos, Bolivia	Pakistán, Honduras, Marruecos	Bolivia, Ecuador, Pakistán	Italia, China, Pakistán
f	Población en paro	685 (8,6%)	662 (13,9%)	1.714 (8,6%)	73.752 (7,0%)
g	Matrícula 0 a 3 años total*	85	143	323	17.795
h	% matrícula 0 a 3 años en educación pública*	100%	100%	94,7%	47,2%
i	% matrícula 0 a 3 años en educación no pública*	0%	0%	5,3%	52,8%
j	Matrícula 3 a 16 años total*	1275	361	2444	176.762
k	Matrícula 3 a 16 años en educación pública*	54,3%	100%	46,7%	41,5%
l	Matrícula 3 a 16 años en educación no pública*	45,7%	0	53,3%	58,5%
m	% alumnos extranjeros centros públicos del barrio (0 a 16 años) *	9,2%	49,6%	33,5%	21,0%
n	% alumnos extranjeros centros no públicos del barrio (0 a 16 años) *	9,8%	-	6,5%	7,2%
o	% alumnos escolarizados fuera del barrio (3 a 16 años)	43,9%	81,7%	64,1%	-

¹⁸ Todos los datos corresponden al año 2017, menos los señalados con * que corresponden al año 2016.

¹⁹ La educación pública incluye a todos los centros educativos públicos, entre ellos: las guarderías (escoles bressol), jardines infantiles (llar d'infants), las escuelas, institutos e institutos-escuelas y otros centros públicos.

²⁰ La educación no pública se refiere a aquellos centros educativos concertados y privados donde se incluyen: las guarderías (escoles bressol), jardines infantiles (llar d'infants), las escuelas, institutos e institutos-escuelas y otros centros concertados o privados.

p	% población con nivel de instrucción insuficiente ²¹	4,0%	6,4%	5,8%	2,8 %
q	% población con educación obligatoria	61,0%	67,0%	58,7%	39,4%
r	% población con bachiller superior o ciclo formativo grado medio	20,3%	17,0%	21,3%	25,3%
s	% población con estudios universitarios o ciclo formativo grado superior	12,8%	7,5%	12,4%	30,9%

²¹ Actualmente equivale a no cumplir el nivel de educación secundaria obligatoria (ESO) a nivel de Estado en España, es decir 4to de ESO.

Modelo de entrevista para miembro Directivo o Planificador en la Escuela o Instituto Escuela.

Referencias principales: Rebollo, Morales, González, & IGOP-UAB (2016). Referencia complementaria: Díaz-Gibson, Civi-Zaragoza, & Guardia-Olmos (2014).

Duración aproximada 45 minutos.

Tema 1: Concepción de la comunidad.

- 1) ¿Quiénes forman parte de la comunidad?, ¿porqué les interesa trabajar con ellos?, ¿en qué les interesa trabajar? ¿de qué maneras?
- 2) ¿Esta es una mirada compartida en los distintos niveles dentro de la escuela / instituto?
- 3) ¿Es concordante esta mirada con la mirada de la administración?

Tema 2: Planificación del trabajo.

- 1) ¿Existe un plan de trabajo comunitario o proyectos con la comunidad?, ¿en qué consiste?, ¿cuál es su teoría del cambio (hipótesis, teorías o principios causales para orientar la práctica)? (¿qué es lo que querían cambiar?, ¿por qué?, ¿para llegar dónde?), ¿cuáles son sus objetivos?

- 2) ¿cómo es la programación que se diseñó a partir de ello (qué acciones o actividades se desprenden de allí) ?, ¿quiénes participaron / participan en su elaboración?

(Preguntas orientadoras: ¿qué define?, ¿desde cuando hasta cuando?, ¿cómo se efectuaron las invitaciones a participar?, ¿cómo fueron / son esos espacios?)

- 3) Considerando que como diagnóstico comunitario entenderemos a aquel en el cual participa la comunidad del territorio donde está la escuela... ¿Existe un diagnóstico comunitario desde el centro educativo?, ¿quiénes participaron / participan en su elaboración?
- 4) ¿El plan de trabajo recoge lo que se detectó en el diagnóstico?, ¿crees que hay un clima de consenso al respecto?, ¿en qué sí y en qué no?

Tema 3: Organización del trabajo de acción comunitaria.

- 1) ¿Cómo se organiza el trabajo de relación con la comunidad?, ¿hay uno / varios encargados?, ¿qué perfil profesional/técnico tiene?, ¿tiene otras labores además de estas?, ¿cuánto tiempo tiene a la semana para dedicarle a eso?
- 2) Desde la mirada comunitaria ¿Cómo se involucra la administración y los demás servicios de proximidad (CAP, servicios sociales, etc.) o equipamientos del barrio?, ¿hay apoyo?, ¿tienen tareas o roles definidos?, ¿cómo se definieron?, ¿hay espacios permanentes de coordinación / seguimiento?, ¿hay coordinación más allá del tratamiento de 1 caso en específico?
- 3) ¿Crees que hay implicación / compromiso profundo por parte de ellos (¿destinan tiempo y recursos suficientes para apoyar el cumplimiento de los objetivos?, ¿lo consideran como un proyecto propio?, ¿en qué sí y en qué no?)?

Tema 4: Participación Comunitaria

- 1) ¿Con qué actores de la comunidad se vincula la escuela / instituto durante el proyecto?, cómo se vincula con ellos?, ¿en qué espacios?, ¿en qué acciones?, ¿desde hace cuánto tiempo?,
- 2) ¿Cómo se definen las tareas, acuerdos o compromisos?
- 3) ¿Los perfiles de los participantes (sobre todo de los más implicados) ayuda a avanzar hacia los objetivos de la acción comunitaria de la escuela?, ¿responde a la diversidad del barrio?
- 4) ¿Se invita a nuevas entidades o personas a participar?, ¿en qué cosas?
- 5) ¿Cómo es el tema de la comunicación del trabajo hacia el resto de la comunidad?

Tema 5: Cumplimiento de Objetivos

- 1) ¿Tienen actividades (acciones, proyectos) destinadas a objetivos comunitarios más específicos?
- 2) ¿Han podido evaluar o revisar colectivamente lo que hasta ahora llevan trabajado?, ¿quiénes han participado de aquella revisión?, ¿ha provocado cambios en la planificación u objetivos trazados?
- 3) ¿Con el desarrollo de estos planes / proyectos / actividades están logrando cambiar lo que querían transformar de la comunidad? ¿en qué sí y en qué no?
- 4) ¿Qué es lo positivo, lo mejor logrado?
- 5) ¿Cuáles son los elementos negativos, las dificultades, las trabas?
- 6) ¿Hay impactos no previstos?, ¿cuáles?
- 7) ¿Crees que el barrio mira a la escuela como si fuera cualquier otra escuela o es una escuela especial, con un plus?
- 8) ¿Tú crees que hay familias que matriculan a sus hijos por el proyecto comunitario que tiene?, ¿qué es lo que valoran positivamente?