


ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma
de Barcelona

**De Máxima Complejidad a Máxima Oportunidad:
“Conectando la Práctica Escolar con el Entorno Comunitario”**





TESIS DOCTORAL

De máxima complejidad a máxima oportunidad:

“Conectando la práctica escolar con el entorno comunitario”

Autora: Carolayn Andrea Marín Suazo

Director: José Luis Lalueza Sazatornil

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la educación

Febrero, 2024

A mis hijos

Laura y Facundo

Contenido

Resumen	6
Agradecimientos	7
Justificación	9
I INTRODUCCIÓN	12
II MARCO TEÓRICO	14
Sección I: Cultura, Aprendizaje y Entorno	14
Transmisión cultural: cultura, mente y desarrollo humano	14
Ambiente, entorno y contexto. Cómo influye en la educación	16
Planteamientos teóricos sobre aprendizaje y entorno	21
La influencia cultural e Impacto del entorno social en la escuela	25
Instituto-escuela El Tiller y la integración de la cultura	28
Sección II Aprendizaje, Contexto y actividad	30
La escuela y la ampliación de los contextos educativos	30
Los contextos de actividad	33
Aprendizaje Situado y teoría de la comunidad de práctica	35
Aprendizaje situado y sistemas de actividad	37
Teoría de la actividad	40
Sistemas de actividad	43
Comunidad y educación	46
Entre Comunidades de Práctica y Comunidades de Aprendizaje	48
Sección III Oportunidad y Aprendizaje	51
Oportunidades de aprendizaje en el entorno versus inequidad social	51
Oportunidades de aprendizaje en un barrio vulnerable	54
Ciudad	55
Barrio	56
Escuela	57
Comunidad	59
Tejido social comunitario	60
Sección IV Abrir y Conectar la Escuela	64
Innovación frente a la inequidad: abrir y conectar la escuela	64
Contextos sociales y trayectorias de participación	66
Algunos ejemplos de conexión escuela-comunidad	68

Recursos Comunitarios	72
Sección V Aprendizaje y Experiencia	78
La experiencia no está en el aula	78
Aprender fuera del aula, aprender de la experiencia	81
Aprender en comunidad, aprender a través del aprendizaje Servicio	83
Sección VI La escuela segregada	87
Qué escenarios son posibles en la escuela frente a la segregación	90
Abrir y conectar: las redes interinstitucionales como respuesta a la segregación	95
Los instituto-escuela como respuesta a la segregación escolar	97
El tránsito desde una escuela segregada hacia una escuela comunitaria intercultural	100
III FINALIDAD, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	103
Objetivo General	103
Objetivos específicos	104
Preguntas de investigación.	104
IV MÉTODO	105
El enfoque metodológico	105
Contexto estudio de caso	107
Rol de La Investigadora	110
Etapas recogida de datos	112
Técnicas utilizadas	113
Procedimiento e instrumentos de análisis de datos	117
V ANÁLISIS DE LOS DATOS	122
Primer Nivel de Análisis	122
Análisis de Entrevistas Individuales Agentes Externos	122
Entrevista Integradora Social	122
Entrevista a bibliotecaria del Barrio Bon Pastor	124
Entrevista a director de Servicios Sociales	126
Entrevista a director del Centro cívico	128
Entrevista a encargado de Pla de Barris	130
Análisis de Entrevistas Individuales Agentes Internos	134
Entrevista Profesor Tutor:	134
Entrevista con la directora del Instituto-escuela	137

Las Familias	140
Análisis de Entrevistas Grupales Agentes Internos	143
Entrevista a estudiante programa de radio escolar	143
Entrevista Grupal Comunidad de Petits	146
Entrevista Grupal Comunidad de Mitjans	149
Segundo Nivel de Análisis	152
Sistemas de actividad en red	153
Multivocalidad	157
Historicidad	167
Contradicciones	174
Aprendizaje Expansivo	182
VI CONCLUSIONES	189
VII REFERENCIAS	196
VIII WEBGRAFÍA	206
IX APÉNDICE	207
X ANEXOS	217

Resumen

Una escuela segregada se enfrenta a un punto de inflexión al ser transformada en Instituto-escuela, esta coyuntura empuja al centro educativo a realizar esfuerzos de innovación para ampliar las posibilidades de aprendizaje que tienen sus estudiantes pese a su entorno de vulnerabilidad social, a través de la conexión entre la escuela y las instituciones del barrio. Este estudio de caso registró el trabajo colaborativo entre el equipo directivo del Instituto-Escuela y las instituciones locales del barrio Bon Pastor en Barcelona (Cataluña). Los resultados de este tránsito son analizados en cuanto a las prácticas, roles y significados de los agentes educativos involucrados y en base a los cinco principios de la teoría de la actividad de Engeström (2001): sistemas de actividad, historicidad, multivoces, contradicciones y aprendizaje expansivo. Los primeros resultados de este proyecto de renovación educativa evidencian un aumento de la matrícula, una baja en los niveles de absentismo y deserción escolar.

Palabras clave: *segregación escolar, instituto-escuela, renovación educativa, teoría de la actividad*

Agradecimientos

Los años que duró esta investigación en el que se registró la transformación de esta escuela en Instituto-escuela, mi vida también se transformó, los capítulos de esta tesis fueron escritos en años diferentes, a medida que reescribía los de mi propia historia.

Honrando a Violeta Parra, agradezco a la vida que me ha dado tanto, pero sobre todo por las personas que me ha permitido conocer en este camino.

Agradezco en primer lugar a mi director José Luis Lalueza, por guiar este trabajo, por compartir conmigo tus conocimientos y no abandonarme en este largo camino. Te agradezco sobre todo por permitirme ser parte de ese selecto grupo de personas que componían tu equipo DEHISI, ese que has construido a lo largo de tantos años no sólo de investigación, sino de risas y calçotadas acumuladas.

A Domi Viñas, ex directora del Instituto-escuela el Til.ler por abrirme las puertas del centro educativo y sobre todo por ser una mujer inspiradora, que compartió conmigo su visión de educación, esa que es capaz de transformar la vida de nuestros estudiantes.

A las profesoras Ibis Álvarez y Dana Walker, quienes con su calidez humana me ayudaron a cumplir los requisitos de este programa de doctorado, Ibis como coordinadora siempre dispuesta a colaborar en lo que necesitara y Dana, profesora de la Universidad de Colorado quien me invitara a escribir mi primer artículo sobre nuestra intervención en la radio escolar.

A mis compañeras y compañeros del grupo DEHISI, especialmente a Silvia, Cristina y David, por tantos seminarios académicos de discusiones eternas para cambiar

la educación, pero especialmente por nuestro interés en mejorar nuestras prácticas de intervención educativas que realizábamos en el Instituto-escuela el Til.ler

A mi red de amigos que construí en aquellas tierras lejanas y que me permitió estar lejos de mi familia en fechas importantes sin decaer. Gracias a mis compañeros de Máster que me entregaron una amistad que traspasa fronteras: Mariana, Karina, Gaby, Diana, Mónica y David, todos de diferentes países fuimos familia allí en Barcelona, la ciudad más bella del mundo, que se transformó en mi hogar algunos años de mi vida.

Agradezco a la vida que me ha dado tanto, a lo dulce y amargo que he pasado, pero sobre todo doy gracias a la vida por tener a mis hijos, Laura y Facundo, a quienes les debo mis deseos de mejorar cada día; por ellos que son el motor que impulsa mi vida, me encuentro escribiendo las últimas líneas de este trabajo, este que me ha costado tanto, pues se ha transformado en mi lucha interna por derribar mis limitaciones, esas que nos creamos como barreras invisibles, pero que son tan reales que no nos permiten avanzar.

A mi familia, que me ayudó a levantarme y empezar de nuevo, sepan que fueron mi pilar en tiempos en que creía estar sola.

Finalmente, gracias a ti amor mío, por apoyarme, contenerme y abrazarme cuando lo necesité, pero sobre todo por sostener nuestro hogar, regalándome con ello el tiempo que necesitaba para escribir esta y otras líneas.

Justificación

El tema de estudio en la presente tesis es el cambio de una escuela en Instituto-escuela, este cambio no sería digno de estudio si la problemática por la cual atraviesa dicha escuela y, en general, la educación de este barrio no fuera un problema que franquean muchos centros educativos en el mundo, la segregación escolar. En este estudio de caso, la conjunción de factores coyunturales y estructurales desembocó en una crisis que fue vista como oportunidad por este centro educativo, en donde primaban los malos resultados académicos, deserción escolar, pobreza y exclusión.

Terminar con la segregación escolar es un tema de importancia social del cual deberían adoptarse medidas de carácter político-económico; mientras esto no ocurra, al dilucidar cómo revertir este tipo de problemáticas sociales, aportamos al desarrollo de una comunidad y lo que es más importante a la cohesión social, ya que la falta de ella provoca lamentablemente graves daños en la convivencia de las comunidades, como son delincuencia, cesantía, personas no calificadas por baja escolaridad, violencia en el hogar y una largo etc.; cuando generaciones de inmigrantes se han sentido desplazados sin poder integrarse a la población local se ha desarrollado una problemática difícil de abordar, ya que, al pasar los años se hace más y más profunda.

El problema de la exclusión social no debe partir de las escuelas, estas debieran ser centros educativos de acogida, pero también de progreso y desarrollo. Sin embargo, vemos

centros educativos que se van guetizando, encerrando esta realidad dentro de sus muros, haciéndose cargo de un destino manifiesto en donde los sueños no se cumplen y se perpetúan situaciones de exclusión de generaciones pasadas.

Tratar de revertir esta situación es lo que hace esta escuela, que aprovechando la coyuntura de convertirse en instituto escuela, va a desarrollar un plan de renovación interna y externa; interna porque innovará en su quehacer educativo a través de diferentes proyectos, más una serie de talleres, asesorías e intervenciones; y externa, al tratar de conectar con su entorno y posicionarse en el barrio como una escuela de calidad.

Para poder definir y analizar claramente el quehacer de esta escuela y los cambios por los cuales ha transitado se ha elegido la teoría de la actividad de última generación de Engeström (2001), ya que en ella podemos identificar el o los sistemas de actividad con los que interactúa, la historicidad, las multivoces, las contradicciones como fuente de cambio y el aprendizaje expansivo. Como institución que se encuentra en proceso de cambio, creemos que es adecuada esta metodología para determinar la forma en que se relaciona con el entorno y cómo ha podido ir gestionando los cambios tanto en el ámbito interno como externo, en definitiva, la cultura organizacional de la institución a través de lo cotidiano, las rutinas, las prácticas, los roles y funciones (Clarke, 2006). Cultura organizacional que forma parte de un sistema generalmente cerrado que se traduce en horarios continuos que hay que cumplir.

Cambiar y abrir a la innovación y sobre todo al entorno social, es el desafío de esta escuela que se transforma a sí misma no sólo en un instituto-escuela, sino en un centro educativo innovador, comunitario e intercultural. Analizar su proceso con base en una investigación tipo etnográfica, de conocer el entorno del barrio, las instituciones con las cuales se relaciona, su trabajo interno, las particularidades de su alumnado se rescatarán a través de un trabajo de campo de un año en una radio escolar, además de entrevistas individuales y grupales a los principales agentes educativos.

Explicar y analizar el tránsito de renovación educativa, de pasar de ser una escuela catalogada de máxima complejidad a máxima oportunidad es el desafío de esta tesis, a través de un modelo que pueda ser replicado en menor o mayor medida en otros entornos que sufren el problema de la segregación educativa.

Introducción

Esta investigación versa sobre el tránsito y renovación que hace una escuela al convertirse en instituto escuela, ubicado en un barrio popular de clase trabajadora e inmigrante de la ciudad de Barcelona. La escuela ha sido catalogada por el departamento de enseñanza como de “máxima complejidad”, esta situación hace que el centro educativo se enfrente a varios puntos de tensión, por un lado, responder a las expectativas de la administración pública de hacerse cargo de una problemática social mayor, como lo es la guetización de la propia escuela, y por otro, la necesidad de dar respuesta a las demandas de las familias y sus estudiantes que han confiado en el proyecto educativo.

Para posicionarse en el barrio como una escuela de calidad, necesariamente ha de dejar atrás la estigmatización de ser la escuela de gitanos e inmigrantes y transformarse en una escuela para todos. En su objetivo de conectarse con las familias, el barrio y el entorno social inmediato, la dirección desarrolló un camino de trabajo interinstitucional con las entidades públicas que también trabajan en el distrito, en un esfuerzo de realizar sinergias colaborativas. Desde esta perspectiva, se analiza el actuar de los principales agentes involucrados, tanto dentro como fuera del instituto-escuela, en cuanto a sus prácticas, roles y significados. Luego, utilizando la teoría de la actividad de tercera generación de Engeström 2001, analizamos el sistema de actividad individual y colectivo, las multivoces, la historicidad, las tensiones como fuente de cambio; y cómo la participación de la escuela en el entorno puede servir para ampliar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se investigó el entorno tanto interno como externo de la institución educativa a través de diarios de campo recopilados durante un año de participación en la radio escolar. Además, se tomaron notas en reuniones sostenidas entre la directora e instituciones públicas del sector, se realizaron entrevistas grupales a estudiantes y docentes, y se llevaron a cabo entrevistas individuales con líderes de entidades del barrio Bon Pastor.

El reto para un aprendizaje en comunidad es aún más desafiante cuando el entorno está marcado por la pobreza y la exclusión social. Por lo anterior, el instituto-escuela recibe apoyo externo del *Pla de Barris* que otorga la factibilidad de proyectos de intervención en diferentes áreas educativas y artísticas, además de personal de apoyo que trabaja de forma directa con estudiantes; este accionar no estuvo exento de contradicciones.

Los primeros resultados hablan de una legitimación del Instituto escuela en el barrio con un aumento de matrícula considerable e índices de deserción escolar casi inexistentes. Lo que indicaría un ciclo de aprendizaje expansivo, en la reconceptualización constante de los motivos en la actividad conjunta, donde se vincula el instituto-escuela a través de una compleja red interinstitucional con la familia, la comunidad y las instituciones (Zhang-Yu, et. al., 2020)

II MARCO TEÓRICO

Sección I: Cultura, Aprendizaje y Entorno

Transmisión cultural: cultura, mente y desarrollo humano

La evolución humana cambió con la ascendencia de la cultura como moldeadora principal de las mentes. Este proceso histórico superó el biológico convirtiendo a la cultura en nuestro mundo y en el arsenal de herramientas necesarias para la adaptación. La mente se construye a partir de la cultura, mediada por símbolos compartidos a través del lenguaje. Según Vygotsky, esta cultura entrega los símbolos, instrumentos y lenguaje para comprender el mundo, estableciendo así una interdependencia entre cultura y mente (Bruner, 1991; Vygotsky, 1978).

Esta relación íntima entre cultura y mente significa que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social. En otras palabras, el ser humano puede ir modificando los patrones culturales que yacen en sus concepciones, pues se va modificando a través del tiempo y afecta no sólo a los pensamientos, sino también –como un efecto en cadena– a las instituciones, estructuras de convivencia y relación social (Bronfenbrenner, 1979).

Que el ser humano pueda convivir y generar relaciones sociales se produce por la capacidad de interactuar y comunicarse entre ellos, compartiendo significados y construyendo comprensiones colectivas del mundo. Esta capacidad propuesta por Vygotsky se denomina intersubjetividad y es la interacción fundamental para desarrollar el aprendizaje, ya que permite acceder a conocimientos más allá de las experiencias individuales. Vygotsky enfatizó que la intersubjetividad se logra a través del lenguaje y la

comunicación, facilitando así el desarrollo cognitivo y social de los individuos (Vygotsky, 1978).

En este juego entre lo individual y colectivo, los individuos viven la experiencia cultural subjetivamente y construyen sus identidades a partir de elementos múltiples recibidos del entorno. Por ello, la cultura es dinámica y multifacética, manifestada en diversas prácticas culturales que la componen. Estos patrones culturales cambian con el tiempo y afectan tanto a los pensamientos individuales como a las estructuras sociales. A pesar de estos cambios, hay una continuidad histórica heredada de generaciones pasadas, influenciada por las realidades de una comunidad determinada (Rogoff, 2016; Bronfenbrenner, 1979).

Para que exista esta continuidad histórica, la transmisión cultural es un objetivo fundamental de cada generación para asegurar el acceso de los miembros a instrumentos, conocimientos y habilidades culturales esenciales para su desarrollo. Muchos de estos elementos se transmiten específicamente a través de la educación formal en numerosas culturas, lo que resulta difícil de adquirir en otros contextos (Bruner, 1997)

Cada individuo se sumerge en la vida de su grupo como participante en un proceso público más amplio, donde se negocian significados compartidos. Los significados no tienen valor a menos que se compartan con otros, y la comprensión pública se convierte en un elemento fundamental para la participación en la vida cultural y social. En última instancia, tanto la cultura como la mente están intrínsecamente entrelazadas, influyendo y siendo moldeadas constantemente por las interacciones sociales y los contextos históricos (Bruner, 1991; Stetsenko, 2023). De esta manera, la cultura también modela los valores sociales compartidos, como por ejemplo la colaboración que puedan o no tener los niños

dentro de sus familias (Dayton, et.al.2022). La relevancia de la educación en la transmisión cultural es innegable, existiendo una relación intrínseca entre cultura, mente y desarrollo humano en la interacción social y en el contexto histórico.

Ambiente, Entorno y Contexto. Cómo Influye en la Educación

El medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo. Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso (Dewey, 1938)

Las palabras "ambiente" y "medio" designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la continuidad específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. Un ser inanimado es naturalmente una cosa continua con su medio físico; pero las circunstancias que le rodean no constituyen, sino es metafóricamente, un medio ambiente, porque el ser inorgánico no se interesa por las influencias que actúan sobre él. (Dewey, p. 22, 1938)

Bronfenbrenner (2018) amplió el concepto de medio ambiente al interesarse en la variedad, continuidad e interrelación que existía entre ellos, así acuñó el término “ambiente ecológico”, denominándose como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente; ellas se denominan, micro, meso, exo y macrosistema, expongo a continuación lo que Bronfenbrenner conceptualizó en cada una de ellas:

Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. (p.41)

El entorno es el lugar donde la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar o la guardería, los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos del microsistema.

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (p.44) (para un niño incluiría las relaciones entre la familia, la escuela y los amigos del barrio)

El exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno de la persona.

El macrosistema explica las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso, exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias (p.45)

Participar en pocos entornos limitaría la capacidad de aprendizaje de quienes participan en él, Asimismo, los efectos evolutivos positivos de la participación en entornos múltiples se ven incrementados cuando en estos entornos de participación se producen en contextos o subculturas diferentes entre sí, en cuanto al grupo étnico, la clase social, la religión, la edad, u otros factores del medio.

Así mismo, el potencial evolutivo que tiene un entorno aumenta en relación de los vínculos que existen entre ese entorno y otro (como el hogar o la escuela). Si se amplía la red de comunicaciones entre los entornos, la persona se beneficia directamente, o sea la capacidad de una activa participación en entornos múltiples variará en razón de la facilidad y alcance de la comunicación recíproca que tengan estos entornos (Bronfenbrenner, 1979).

Por ejemplo, en las relaciones familia escuela, el niño se beneficiará si la comunicación es directa, abierta y fluida, sin embargo, cuando existen diferencias de idioma, como es el caso de escuelas con matrícula con gran diversidad cultural, esto representará claramente una desventaja para los niños, ya que debilitará su participación en estos entornos si no conoce el idioma local. Restarse de los espacios de debate, no conocer las reglas de funcionamiento, desconocer lo que se espera de su hijo en la escuela afecta a muchas familias, sobre todo a inmigrantes que no manejan el idioma local, alejándose aún más de la escuela.

Así mismo, la entrada a un entorno nuevo se ve beneficiada cuando la persona recibe de ese entorno informaciones, consejos y experiencias de éste. Podemos inferir que mientras más información entregue la escuela a los padres recién llegados sobre su funcionamiento, por más obvia que esta comunicación parezca, nutrirá el desarrollo del niño.

Conforme se hace más compleja una sociedad, se hace necesario proporcionar un ambiente social especial que atienda al desarrollo de las capacidades de los niños. Tres de las más importantes funciones de este ambiente especial son: uno, simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; dos, purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; tres, crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que

aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a su suerte (Dewey, 1938).

El acto de educar no se realiza en el vacío ni tampoco directamente sin que intervengan otros factores, ya que el tipo de educación estará imbuido por el medio ambiente en el cual se actúa, por lo tanto, se educa de forma indirecta por el medio del ambiente (Dewey, 1995). Un ambiente, rico, estimulante o desafiante ayudará a conseguir un buen aprendizaje o por lo menos a desarrollar mayor interés en los estudiantes, por el contrario, un ambiente degradado o inseguro, no sólo es una amenaza para el interés y desarrollo, sino también porque puede ejercer una influencia negativa en cuanto al tipo de prácticas o aprendizaje que se lleva a cabo en él.

Con relación al ambiente, Dewey (1995) señala que la escuela tiene tres propósitos a la hora de educar: el primero, entregar un ambiente simplificado que se va complejizando a medida que el niño crece y adquiere mayor comprensión de su entorno; el segundo, eliminar lo nocivo o superficial del medio ambiente; el tercero, contrarrestar los elementos del ambiente que puedan limitar el desarrollo dado por el origen en que se ha nacido, entregando las oportunidades de acceder a un ambiente más amplio.

Desglosando estos tres propósitos planteados por Dewey, el primero es el que más ha desarrollado la escuela, pues los cursos por los cuales va transitando un estudiante a lo largo de su vida, van acorde con una determinada edad, el curriculum, los objetivos y las competencias que un estudiante debe lograr están organizadas siempre de menor a mayor complejidad.

En relación con el punto dos que señala Dewey, muchas escuelas que se encuentran en barrios empobrecidos o inseguros optan simplemente por tratar de eliminar el contexto exterior que encuentran perjudicial para el aprendizaje de los niños, y esto, a simple vista puede resultar bastante cierto, el problema radica en que el niño vive en estos contextos aunque la escuela cierre los ojos y la puerta de la escuela, los niños experimentan en sus barrios e incluso en sus casas lo nocivo o superfluo del ambiente. En este sentido, la escuela puede en primer lugar, tratar de comprender las dinámicas de su funcionamiento, para luego mediante acciones concretas, influir directa o indirectamente sobre él.

Con relación al punto tres, contrarrestar las limitaciones en que ha nacido el niño, ampliando las oportunidades de aprendizaje que se encuentran en el entorno, puede hacer una gran diferencia en los niveles de logro escolar que obtenga determinado grupo de estudiantes. Fuera del tiempo lectivo, las horas que dedican los niños a realizar actividades que complementen su educación, están determinadas por el origen social de las familias. (Forés y Parcerisa, 2021). Así como el logro educativo dentro de la misma escuela se ve afectado por el nivel de pobreza de los estudiantes, en conjunto con otros factores, tales como la cantidad de horas que se encuentre en la jornada escolar. Al respecto, se ha visto más favorable los resultados académicos en estudiantes con jornada partida que con jornada completa, (Alonso, 2021). Lo que nos lleva a pensar que son más efectivas las actividades extracurriculares fuera del horario de clases. Una de las acciones para paliar las diferencias de rendimiento académico por situación económica familiar es la equidad educativa, pues promovería una mayor movilidad social, generando que los estudiantes, independiente de su origen, tengan las mismas posibilidades de éxito en la vida adulta (Salinas, 2018).

Planteamientos Teóricos Sobre Aprendizaje y Entorno

Existen algunos planteamientos de autores destacados en psicología que explican las relaciones entre aprendizaje y contexto social de los aprendices. Muchos autores como Vigotsky, Jerome Bruner o Bronfenbrenner basan sus teorías en la importancia del entorno social para generar aprendizajes en los estudiantes. Vigotsky, dio pie a una serie de planteamientos posteriores que refuerzan nuestra posición sobre la importancia del contexto en el aprendizaje, hasta llegar al planteamiento de Engeström (2001), el cual utilizaremos ampliamente en el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, trataremos el enfoque vigotskiano, el cual se centra en la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo de la mente y el aprendizaje. Según su teoría sociocultural, el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y la mediación de adultos o compañeros más competentes. Vygotsky sostuvo que el lenguaje juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo y que el aprendizaje se produce a través de la internalización de las interacciones sociales y el uso del lenguaje como herramienta para el pensamiento.

Vygotsky enfatizó la importancia de la interacción social y la mediación cultural en el aprendizaje y el desarrollo. Según Vygotsky, la escuela puede ayudar a la integración de la cultura al proporcionar un entorno en el que los estudiantes puedan interactuar con sus compañeros y docentes, compartiendo y construyendo significados culturales. Sin embargo, si la escuela no valora ni reconoce la diversidad cultural, puede limitar la integración al

imponer una única perspectiva cultural dominante, esta monocultura limita la comprensión del otro y la construcción de significados compartidos.

En segundo lugar, destacamos a Jerome Bruner, quien dentro de su teoría del aprendizaje por descubrimiento, desarrolla su enfoque sobre la construcción del conocimiento sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Su teoría del aprendizaje por descubrimiento sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando se les permite descubrir y construir su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y la manipulación de materiales concretos.

Bruner argumentó que el aprendizaje es un proceso activo y socialmente mediado, para explicarlo, introdujo el concepto de andamiaje por primera vez en la década de 1970, basándose en las ideas de Lev Vygotsky sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* y la importancia de la interacción social en el aprendizaje. La idea de la "*zona de desarrollo próximo*" (*ZDP*), corresponde a la brecha entre lo que un individuo puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un andamio o apoyo externo.

En su teoría del aprendizaje, Bruner propuso que los niños aprenden mejor cuando reciben apoyo y orientación de un adulto o compañero más competente en la tarea. Este apoyo se denomina "andamiaje" porque proporciona una estructura temporal y ajustada a las necesidades del aprendiz, permitiéndole alcanzar un nivel de desempeño superior al que podría lograr de forma independiente. El andamiaje se adapta a las necesidades y capacidades del aprendiz, proporcionando un nivel adecuado de desafío y apoyo para promover el aprendizaje y el desarrollo.

Bruner destacó la importancia de la narrativa y la construcción de significado en el aprendizaje. La escuela puede ayudar a la integración cultural al incluir y valorar diferentes narrativas y perspectivas culturales en el currículo y las prácticas educativas. Al proporcionar oportunidades para que los estudiantes compartan sus propias historias y experiencias culturales, la escuela puede fomentar la comprensión y el respeto mutuo. Sin embargo, si la escuela se centra exclusivamente en una única narrativa cultural, puede limitar la integración y perpetuar estereotipos y prejuicios.

En tercer lugar, otro psicólogo y teórico del desarrollo -Urie Bronfenbrenner- conocido por su modelo ecológico basado en la teoría del desarrollo humano, basa su enfoque en la influencia de los entornos sociales y ecológicos en el desarrollo de los individuos. Bronfenbrenner destacó la importancia de los sistemas en los cuales los niños interactúan, como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, que influyen en su desarrollo y aprendizaje.

Bronfenbrenner enfatizó la influencia de los entornos sociales y ecológicos en el desarrollo y el aprendizaje. Según su modelo ecológico, los niños se desarrollan en diferentes sistemas, como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Estos sistemas interactúan entre sí y tienen un impacto en el desarrollo y el aprendizaje de los individuos, señalando que el aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción con los entornos sociales.

En la teoría del desarrollo humano ecológico se enfatiza la importancia de los diferentes niveles de influencia en el desarrollo de los individuos. La escuela puede ayudar a la integración cultural al crear un entorno inclusivo que reconozca y valore la diversidad cultural, ya que al colaborar con las familias y la comunidad, la escuela puede establecer

conexiones entre los diferentes contextos en que los estudiantes se desenvuelven, facilitando así la integración cultural. Sin embargo, si la escuela no considera ni respeta los contextos culturales de los estudiantes puede limitar la integración y generar alienación y exclusión.

Barbara Rogoff investigó la relación entre el aprendizaje y el entorno social. Rogoff (2014) teorizó sobre la importancia del aprendizaje situado y la participación guiada en el desarrollo culturalmente apropiado. La escuela puede ayudar a la integración cultural al proporcionar oportunidades para que los estudiantes participen en actividades auténticas y significativas que reflejen tanto su cultura como su contexto. Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas y la toma de decisiones relacionadas con su comunidad y cultura, la escuela puede fomentar la identidad cultural positiva y la integración. Sin embargo, si la escuela no considera ni valora los conocimientos y prácticas culturales de los estudiantes, puede limitar la integración y generar desigualdades educativas.

Por su parte, Lalueza (2004, 2012, 2017) investigó la importancia de la educación intercultural. La escuela puede ayudar a la integración cultural al adoptar enfoques pedagógicos que promuevan la reflexión crítica sobre las desigualdades y los prejuicios culturales. Al fomentar el diálogo y el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes culturas, la escuela puede facilitar la integración y la construcción de una sociedad más inclusiva. Sin embargo, si la escuela no aborda activamente los problemas de desigualdad y discriminación cultural, puede limitar la integración y perpetuar las barreras culturales basadas en diferencias raciales (Zhang y Lalueza, 2018)

En conjunto, estas teorías de Vygotsky, Bruner, Bronfenbrenner y otros, señalan que el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción con otros ya sea a través de

la mediación de adultos, la colaboración con compañeros o la interacción con el entorno social directo, desempeña un papel fundamental en la adquisición de conocimientos y habilidades. Estas teorías resaltan la importancia de crear entornos educativos que fomenten la interacción social y la colaboración entre los estudiantes para promover un aprendizaje significativo y efectivo.

La influencia cultural e impacto del entorno social en la escuela

La escuela, como principal agente de enculturación, se adscribe a patrones culturales establecidos, reflejando los valores y enfoques individualistas presentes en la sociedad (Laluzza, 2012). No obstante, a pesar de la tendencia actual en el mundo laboral hacia el trabajo en equipo, en la escuela se continúa evaluando el desempeño individual y la competencia entre pares (Rogoff et al., 2003). No obstante que la forma ancestral de aprender de los niños es observando y colaborando (Rogoff., 2014, 2022), pero este aprendizaje natural e informal queda fuera de las escuelas, e incluso formas de aprender de otras culturas, más comunitarias, pueden ser censuradas por la cultura dominante (Silva y Rogoff, 2021)

Es visible que el contexto urbano y la realidad cívica han experimentado una transformación hacia relaciones de consumo e intereses económicos, desplazando las interacciones sociales del barrio. En el caso del barrio Bon Pastor, su historia refleja cambios significativos, desde la vida comunitaria hasta la densificación urbana (Rubio, 2017). A pesar de este cambio, algunos centros educativos, como el Instituto escuela El Til.ler, buscan revertir esta dinámica, adoptando un enfoque más participativo y

comunitario (Rogoff y Mejía-Arauz, 2022) en su visión educativa, como una acción para revertir los procesos de segregación que están consumiendo a su escuela.

No obstante, la inclusión en la escuela no se limita al acceso igualitario a la educación; hoy, se trata de evitar la reproducción de la segregación social y cultural que ocurre afuera (Martínez y Ferrer, 2018), por lo tanto, es una tarea de corrección de la desigualdad de manera estructural. La escuela debe ser intercultural y abogar contra el racismo, legitimando las voces de los grupos históricamente minorizados (Laluzza, Zhang-Yu et al., 2019), sólo así cumple un rol transformador y no reproductor de la desigualdad social.

La diversidad cultural puede ser vista como un problema cuando esta se concentra sólo en un centro educativo. El Instituto-escuela El Til.ler refleja esta diversidad con la presencia de estudiantes de hasta dieciocho nacionalidades en un mismo año escolar. En esta amplia diversidad, las diferencias culturales entre las familias y la escuela pueden generar conflictos si no se reconocen y gestionan adecuadamente (Bronkhorst y Akkerman, 2016). La diversidad cultural en la escuela, como en el caso del Instituto escuela El Til.ler, requiere prácticas educativas que aborden esta multiplicidad de referentes culturales, de esta manera, se va cimentando el camino hacia una educación inclusiva.

Es esencial comprender que las prácticas culturales pueden ser mucho más complejas y arraigadas de lo que aparentan, con implicaciones cognitivas y estructurales significativas (Rogoff y Mejía-Arauz, 2022). No obstante, trabajar para ser una escuela inclusiva, requiere ahondar en diversos niveles, puesto que un niño dentro de las distintas comunidades puede estar incluido o excluido en diferentes grados.

Al respecto, podemos decir que existen diferentes niveles de inclusión y diferentes tipos de comunidades sociales, tanto dentro como fuera de la escuela, de las cuales un niño puede ser incluido o excluido. El aula es uno de esos tipos de comunidad social, pero igualmente importante es la pertenencia a la comunidad autoorganizada de los niños en el patio escolar o las relaciones bilaterales con otros niños (Ane y Lars, 2018).

Lamentablemente, el contacto entre niños o grupos de distintas culturas o bagajes étnicos no es al azar, por lo general, se produce en plataformas institucionalizadas de relaciones culturales hegemónicas, que van reproduciendo la marginación y la exclusión (Rogoff, 2006) que está presente en la sociedad. La escuela puede ser el reflejo de este entorno desigual y también puede ser una de estas instituciones segregadoras si no garantiza ciertas actuaciones para romper con la hegemonía y la verticalidad de un grupo cultural sobre otro.

La escuela puede desempeñar un papel tanto facilitador como limitante en la integración de la cultura. Para promover una integración cultural efectiva, es importante que la escuela valore y respete la diversidad cultural, incluya diferentes perspectivas y narrativas en el currículo, establezca conexiones entre los diferentes contextos culturales de los estudiantes, proporcione oportunidades para la participación auténtica y reflexiva.

Para romper las estructuras de verticalidad que se dan dentro de las escuelas y construir una cultura democrática es clave la participación. Por ello, el proyecto educativo Til.ler tiene como eje central el vínculo y la participación con la comunidad en que se encuentra situado el instituto. La escuela, aun cuando pueda reconocer la importancia de atender a las variaciones culturales en las poblaciones, con frecuencia esta legitimación se hace desde un punto de vista muy superficial. Además, vivimos en un mundo globalizado,

en donde las culturas viven procesos de diversa índole, tanto de adaptación, transformación o choque cultural—, por ello, se hace necesario realizar prácticas que conecten con la diversidad de referentes culturales, más aún si esta diversidad cultural está presente dentro de la escuela, como lo es el Instituto escuela El Til.ler.

Instituto-escuela El Til.ler y la Integración de la Cultura

La escuela desempeña un papel crucial en la integración de la cultura, ya que es un entorno donde los estudiantes interactúan con diferentes perspectivas culturales y tienen la oportunidad de aprender sobre ellas. Sin embargo, la forma en que la escuela aborda la integración cultural puede variar y puede ser tanto facilitadora como limitante, si consideramos las prácticas y el contexto en que se inserta.

El instituto escuela el Til.ler, consciente de su contexto social y de la variedad de culturas que tienen sus estudiantes, comenzó un proyecto de fondos de conocimiento e identidad con el curso de los petit el año 2018, del cual han obtenido resultados positivos, ya que tanto maestras como familias no sólo se han conocido, sino que lo más importante, se han valorado social y culturalmente.

Los fondos de conocimiento consiste en rescatar la cultura familiar para ser incorporada de alguna forma en prácticas educativas dentro del currículum, haciendo una observación *in situ* por parte del profesorado, esto permite a los estudiantes de diverso origen cultural e incluso aquellos que no manejan el idioma catalán en la escuela, un

acercamiento mucho más ameno y cálido tanto a las familias como al estudiante, al centro educativo.

Estas prácticas educativas innovadoras no se han realizado en el vacío, sino que tienen como precedentes un amplio sustento teórico que indica que la interacción social y la mediación cultural son claves en el aprendizaje. Tras de sí existe un asesoramiento directo por parte del grupo de investigación DEHISI, del cual participé activamente dentro de este y otros proyectos que conectaban con la comunidad, como la Radio escolar, que propiciaba la interacción social de los estudiantes en diferentes espacios. Al respecto, nos precede un bagaje teórico de larga data, que sustenta las prácticas realizadas en el instituto escuela, para conectar socialmente con la diversidad:

Sección II Aprendizaje, Contexto y actividad

La escuela y la ampliación de los contextos educativos

La situación para la escuela se complejiza aún más, ya que no sólo debe atender a la variabilidad cultural familiar, sino también debe considerar las prácticas que realizan los niños para aprender, que se relacionan con su propia identidad, incluso muchas veces apartadas del fondo cultural familiar, y que se realizan en otros contextos de actividad.

Cuando los niños crecen se van apropiando de competencias y motivos, para ser parte de las prácticas de instituciones en las cuales participan, atribuyendo un sentido de quiénes son y cómo quieren ser en el futuro (Hedegaard, 2012). Dichas prácticas van construyendo en él una identidad cultural, no por el mero hecho de pertenecer a un grupo, sino por la participación en la organización social a la que pertenecen (Lamas y Lalueza, 2012).

Es en actividades socialmente estructuradas que los niños se preparan para su ulterior participación en situaciones de la vida diaria. Si la escuela no incorpora las prácticas que realizan fuera de la escuela y que son significativas para los niños está suprimiendo un mundo de posibilidades que tienen para aprender. No obstante, el tiempo no lectivo que se desarrolla en otros contextos fuera de la escuela, también puede aumentar las diferencias de aprendizaje entre grupos de diverso origen social que no pueden acceder a ellos.

Los hijos de las familias con menos estudios, menos ingresos y de origen extranjero, son los alumnos que menos participan en actividades extraescolares (Forés y Parcerisa, 2021). Quienes tienen más recursos económicos hacen un uso del tiempo libre más educativo que quienes no pueden costear el acceso a oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, como practicar algún deporte, tocar un instrumento musical, o simplemente teniendo acceso a la cultura comunitaria, ir al cine, ver una obra de teatro o ir a un museo. Es acá en dónde el trabajo de interconexión interinstitucional que pueda hacer la escuela es importante para subsanar de cierta forma estas desigualdades de acceso.

Otro aspecto a considerar es que la escuela no ha incorporado dentro de su currículo escolar las competencias que se adquieren fuera de ella; aquí radica una fuerte contradicción, pues muchas veces sucede que esta falta de incorporación de la vida comunitaria de los estudiantes, de sus prácticas y de su bagaje cultural, se manifiesta en oposición a las prácticas cotidianas de la escuela, reflejándose en su desinterés, apatía o acciones disruptivas dentro del aula, disminuyendo su participación e implicación en actividades escolares (Barron y Bell, 2015) o apareciendo una discontinuidad entre las prácticas cotidianas o familiares y las prácticas realizadas en la escuela (Poveda, 2001).

La interrogante clave es cómo la escuela, que comparte la Interobjetividad de la cultura dominante, puede establecer diálogos y abrir espacios intersubjetivos, con miembros de grupos minorizados, que sustentan objetivaciones del mundo distintas y muchas veces opuestas a las planteadas por la escuela ¿puede la escuela generar una microcultura en donde todos estén representados?(Laluzza, 2004)

La escuela puede hacer la adaptación o la conexión deliberada a otros contextos de participación con el objetivo de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. No obstante,

contextos fuera de la escuela pueden resultar opuestos al contexto escolar (Bronkhorst y Akkerman, 2016), ya sea culturalmente o porque la escuela no los considera educativos (marginalidad, pobreza, prácticas ilegales o derechamente delictuales, etc.).

En contraparte, existen muchos contextos que pueden mostrar características escolares típicas (e. g., horarios, asistencia, puntualidad, responsabilidad, logro de metas etc.), como campamentos de verano, casales infantiles, ludotecas etc. Sin embargo, más allá de las características propias de estos contextos, lo importante es partir por reconocerlos y saber dónde se encuentran, ya que la escuela no puede estar ajena a ellos.

Ser consciente de un contexto de actividad más amplio -de aquél- en que se desarrolla normalmente la práctica educativa, puede ayudar a comprender actitudes de los estudiantes que, de otro modo, pueden ser fácilmente responsabilizadas sólo a un comportamiento individual, si desconocemos macroestructuras sociales y económicas superiores, como por ejemplo, la segregación escolar o residencial, que influye de sobremanera en generar los contextos de desigualdad y desventaja educativa de grupos minorizados.

No obstante, poner el énfasis en el contexto puede reforzar la idea de que el aprendizaje está limitado sólo a un tiempo y lugar determinado (Bronkhorst & Akkerman, 2016), o también caer en el debate estéril sobre qué contexto es mejor, formal o informal, (Rogoff, 2003). A nivel sistémico la literatura teoriza contextos como cultural e históricamente informados, pero los cuales vamos continuamente re-creando con nuestras prácticas en un sistema de actividad (Engeström, 2001).

Según los objetivos, cada contexto es el escenario de los distintos propósitos de las actividades en curso y los motivos de las personas para participar en ellos (Engeström, 2009). Así, los contextos educativos y de ocio son diferentes en sus prácticas, propósitos y motivos.

Los Contextos de Actividad

Los contextos de actividad educativa se refieren a los entornos en los que ocurre el aprendizaje. Akkerman y Bakker (2012) argumentan que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino que está enraizado en contextos sociales y culturales específicos. Estos contextos incluyen tanto los aspectos físicos (como el aula, la escuela) como los aspectos sociales (como las interacciones entre estudiantes y docentes, las normas y prácticas compartidas). Cuando se persiguen múltiples intereses en múltiples contextos, los estudiantes difieren en la continuidad entre ellos, algunos se comparten en contextos escolares, familiares y de pares, estos no son fijos e independientes en su desarrollo, sino que muestran patrones flexibles de diferenciación e integración en los intereses a lo largo del tiempo. (Akkerman y Bakker, 2019)

Los contextos de actividad en el aprendizaje influyen en cómo se lleva a cabo el aprendizaje y cómo se construye el conocimiento. Es importante señalar que existe un tipo de actividad fronteriza (Akkerman y Bakker, 2011), en que las personas pueden colaborar a través de diferentes prácticas o hacer conexiones entre sus diversos contextos de participación, con continuidad en acción e interacción.

Bakker y Akkerman, (2019) desarrollaron el concepto de "actividad fronteriza" para referirse a las situaciones en las que los estudiantes se involucran en actividades que están en la intersección de diferentes contextos de aprendizaje. Estas actividades fronterizas pueden ocurrir cuando los estudiantes se mueven entre diferentes asignaturas, niveles educativos o entornos educativos (por ejemplo, de la escuela a la comunidad). Las actividades fronterizas pueden ser desafiantes para los estudiantes, ya que requieren que naveguen entre diferentes normas, prácticas y formas de conocimiento. Sin embargo, también pueden ser oportunidades para el aprendizaje significativo y la transferencia de conocimiento. Akkerman y Bakker identificaron tres tipos de actividad fronteriza:

- Actividad fronteriza transicional: Ocurre cuando los estudiantes se mueven o transitan de un contexto a otro, como de la escuela primaria a la secundaria, o del jardín infantil a la escuela. En esta transición los estudiantes deben adaptarse a nuevas normas, prácticas y expectativas.

- Actividad fronteriza transformacional: Se produce cuando los estudiantes se involucran en actividades que desafían y cuestionan las normas y prácticas establecidas en un contexto determinado. Estas actividades pueden llevar a la transformación de los contextos existentes y a la creación de nuevas formas de conocimiento, por ejemplo, se puede dar en actividades de aprendizaje reales, que transforman prácticas antiguas.

- Actividad fronteriza traductiva: Implica la traducción y transferencia de conocimiento entre diferentes contextos. Los estudiantes deben encontrar formas de conectar y aplicar lo que han aprendido en un contexto a otro, adaptando y transformando el conocimiento para que sea relevante y útil en el nuevo contexto, un ejemplo puede ser cuando los estudiantes realizan la práctica profesional, los conocimientos teóricos han de

ser traducidos a un contexto práctico, por ejemplo de un estudiante de enfermería al atender a un paciente.

Estos conceptos de actividad fronteriza ayudan a comprender cómo los estudiantes se enfrentan a desafíos y oportunidades en su aprendizaje a medida que se mueven entre diferentes contextos educativos, ya sea dentro o fuera de la escuela, formales o informales.

Un ejemplo de ellos son las prácticas de ApS universitarios, en dónde estudiantes universitarios aprenden la teoría de una asignatura o práctica profesional, aplicándola en el desarrollo de un determinado servicio comunitario. En este caso, Lalueza y García Romero (2019) identificaron que estas prácticas se dan en un *escenario híbrido*, que no es ni la universidad ni la comunidad en donde se generaba el servicio, abriendo un tercer espacio de colaboración entre los participantes universitarios y la comunidad local.

En suma, será beneficioso para la escuela conocer los orígenes y prácticas culturales de los estudiantes, sus contextos de actividad y las particularidades que se pueden generar a partir de esta comprensión, puesto que es necesario abrir y vincular más espacios de participación, sobre todo en contextos de vulnerabilidad y segregación escolar.

Aprendizaje Situado y Teoría de la Comunidad de Práctica

El concepto de aprendizaje situado, propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger (1991) en su teoría de la comunidad de práctica, sostiene que el aprendizaje no solo ocurre a través de la adquisición de conocimientos abstractos, sino que está intrínsecamente ligado al contexto social y a la participación del aprendiz en comunidades de práctica.

La teoría de la comunidad de práctica de Lave y Wenger (1991) sostiene que la comunidad de práctica se forma cuando el conocimiento, las experiencias y los recursos relacionados tienen en los participantes un interés común con plena participación, lo que requiere que los nuevos miembros de la comunidad transitan desde una posición periférica a una más central.

Los nuevos miembros de una comunidad de práctica comienzan participando periféricamente en las actividades del grupo y, con el tiempo, adquieren experiencia y conocimientos para involucrarse más plenamente. A medida que ganan experiencia, experticia y competencia, pasan de una posición periférica al centro de la comunidad posicionándose en un *Participación Periférica Legítima*; cuando los miembros se encuentran en esta posición central van adquiriendo el *Significado de la Práctica*, en este proceso, el conocimiento se adquiere a través de la participación activa en la práctica, donde los miembros aprenden no solo habilidades específicas, sino también los significados subyacentes y los valores que rigen esas prácticas, dicho de otro modo, solo participando dentro de la comunidad puedes conocer, por ejemplo, la cultura institucional de una escuela.

Según Lave y Wenger (1991), el aprendizaje situado ocurre mediante la participación activa en comunidades de práctica, en contextos sociales y culturales específicos, en los cuales los individuos adquieren habilidades, conocimientos y comprensión de los significados y valores compartidos, a través de la interacción social y la participación en contextos prácticos y concretos. Esta teoría enfatiza la importancia de aprender en situaciones auténticas y contextualizadas, y es la razón de nuestro interés en ella.

Aprendizaje situado y sistemas de actividad

En la visión situativa del aprendizaje (Greeno y Engeström, 2006) se postula que en lugar de centrarse en los alumnos individualmente su foco principal son los sistemas de actividad, en donde los alumnos interactúan entre sí dentro de organizaciones sociales complejas que contienen no sólo a los alumnos, sino también a los maestros, materiales de estudio, softwares y el entorno físico. El uso de esta perspectiva en el diseño de entornos de aprendizaje se centra en las características de los sistemas de actividad que pueden resultar en el aumento de las capacidades del alumno. Con el objetivo de comprender mejor cómo se produce el aprendizaje, la teoría puede encontrar ciertas respuestas analizando las prácticas en los contextos de actividad donde se generan y ayudar a los estudiantes a ser conscientes de estas interrelaciones, gestionarlas y aprovecharlas de mejor forma para aprender.

Si decimos que el aprendizaje es situado, acá se incluyen las estructuras de la información en el análisis interaccional, el cual entiende el aprendizaje como el rendimiento dentro de un sistema de actividad; es decir, no solo es el estudiante el que aprende, sino todo el sistema de actividad. Si los profesores entendemos esto, ampliamos nuestra red de actuación en un sistema de actividad mayor que puede ser la escuela.

Existe otro concepto que indica que el pensamiento no sólo está dentro del individuo, sino que se encuentra distribuido en un contexto más amplio, este es llamado

cognición distribuida (Salomón, 1995) el cual se refiere a la distribución del pensamiento y el aprendizaje entre la persona y su entorno, es decir; el conocimiento necesario para resolver problemas y actuar sobre el mundo, su representación accesible, su recuperación eficaz y la posibilidad de reconstruir este conocimiento en diferentes ámbitos, no sólo dependen de las funciones cognitivas del individuo, sino también del sistema de apoyo físico (cuaderno, ordenador, tablas, instrumentos, programas, gráficos, instrucciones, buscadores, etc.) y social (grupo de trabajo, tutores, etc.) del que dispone la persona.

De este modo, el aprendizaje se basa en los procesos cognitivos individuales, en la utilización eficaz de los recursos físicos y en las interacciones sociales que posibilitan el pensamiento. Los profesores pueden entonces potenciar estos entornos para que el estudiante pueda potenciar su aprendizaje y constituir un contexto de aprendizaje más amplio.

No obstante, lo positivo de ampliar y potenciar la cognición a otros contextos, existen ciertas críticas o resguardos que considerar. En relación con la cognición distribuida, aunque los docentes ayuden a los estudiantes a constituir ese contexto de aprendizaje, es necesario aclarar que no podemos atribuir un éxito seguro a esta práctica. La razón es que el estudiante debe *atribuir un sentido* dentro de los sistemas de actividad en que se vea inserto y en ello mediará su cultura, comunidad y las herramientas con las que disponga para poder constituir ese apoyo físico y social que necesita. Respecto al último punto, el aprendizaje situado puede depender en gran medida del entorno y de los recursos

disponibles. Esto puede limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en entornos desfavorecidos o con acceso limitado a recursos educativos, lo que podría acentuar las desigualdades entre estudiantes.

Los teóricos del aprendizaje situado tales como Lave y Wenger (1991), Greeno y Engeström, (2006), Barron y Bell (2015), han definido el aprendizaje como local y compuesto de artefactos, personas, tareas y la cultura de una comunidad de práctica. Sin embargo, una crítica que realizamos a esta perspectiva es su enfoque limitado al contexto interno de la comunidad de práctica, sin considerar el entorno externo que también influye en su cultura, como una macroestructura, otorgándoles singularidades dependiendo del lugar dónde se desempeña tal o cual comunidad.

El aprendizaje situado se enfoca principalmente en la aplicación práctica y la resolución de problemas concretos en contextos específicos. Sin embargo, algunos conceptos y habilidades, como el pensamiento abstracto y la comprensión profunda de principios teóricos pueden resultar difíciles de aprender por los estudiantes.

Al centrarse en el aprendizaje situado, existe el riesgo de que el conocimiento se fragmente en contextos particulares, lo que dificulta la transferencia de habilidades y conceptos a diferentes situaciones. Los estudiantes pueden encontrar dificultades para aplicar lo que han aprendido en un contexto dado a otros contextos, lo que podría limitar su versatilidad y adaptabilidad en el futuro.

Otra crítica al aprendizaje situado es que se centra en los objetivos para aprender, sin considerar la influencia de la oferta de conocimiento en contextos específicos. En contraste, otros teóricos (Morrison, 1993; Borgatti y Cross, 2003; Cross y Sproull, 2004)

enfatan la interacción entre personas en la búsqueda de información y ayudas para aprender, más que en la socialización de roles.

Bailey y Barley (2011) proponen una concepción pragmática del aprendizaje como actividad social, permitiendo estudiar el aprendizaje como un vínculo entre el ambiente y lo social, considerando el conocimiento explícito en lugar del tácito en el trabajo. También destacan la importancia de mapear la estructura de las redes de aprendizaje y la intencionalidad en la enseñanza.

Hoy en día, las interacciones entre las personas para aprender pueden verse más escasas e incluso innecesarias cuando aparece en el escenario la Inteligencia Artificial. La IA ha generado una puerta abierta hacia nuevas formas de realizar el trabajo (Anthony, et. al, 2023), pero también está cambiando las formas en que aprendemos. Nos encontramos en un punto crucial en dónde se han de poner a prueba todas las teorías anteriores respecto de las formas en que nos relacionamos para aprender y las herramientas que utilizamos para ello.

Teoría de la Actividad

Hay una forma alternativa de mirar y definir el contexto, si consideramos el origen de la palabra, ésta proviene del latín contextus, palabra formada con el prefijo con- que señala convergencia, reunión, y el participio del verbo texo, texit, texere, texui, textum cuyo significado es tejer, entrelazar, trenzar. En esta visión, el contexto está constituido por fibras o hilos de acción que se entrelazan. Las fibras en sí mismas son discontinuas, pero

cuando se tuercen juntas forman una cuerda - una actividad colectiva – lo que da durabilidad mucho más allá de la suma mecánica de los hilos separados.

Esta es esencialmente la visión de *la teoría de la actividad histórico-cultural*: la actividad humana, que crea su propio contexto que está en constante movimiento, históricamente e interrelacionadamente. Para que esta visión sea analíticamente útil, es necesario identificar la estructura interna de un sistema de actividad colectiva y las dinámicas de su movimiento.

Dentro de la búsqueda de modelos que explican la relación entre el aprendizaje y el contexto social de los aprendices, el más adecuado para explicar los objetivos en que se enmarca esta investigación es la teoría de la actividad de Vygotsky, quien postuló que el conocimiento y la conceptualización del mundo es siempre un proceso emergente producido a través de la interacción entre un individuo y algún evento o experiencia externa, por tanto el aprendizaje es siempre de carácter social, (Vygotsky 1987; Wertsch 1985; Mortimer y El- Hani 2014). Explicaremos brevemente su evolución hasta llegar a la teoría de la actividad de última generación de Engeström (2001).

Quien primero extendió la teoría de la actividad de Vygotsky fue Alexei Leontiev, al desarrollar el concepto de "actividad" como unidad básica de análisis. Propuso que las actividades humanas están mediadas por herramientas y signos, y que el desarrollo cognitivo se produce a través de la participación en actividades culturalmente organizadas.

Yrjö Engeström (1980-actualidad) llevó la teoría de la actividad a una nueva generación con su enfoque en la actividad como un sistema sociocultural en constante

cambio. Introdujo el concepto de "actividad de última generación" para describir las transformaciones y cambios en las prácticas sociales.

Engeström (2001) ha explicado la teoría de la actividad de última generación a través de cinco principios: El primero es un sistema de actividad mediada, en donde la actividad está orientada a objetos colectivos, que se extiende a sus relaciones en red con otros sistemas de actividad, se toma como la unidad principal de análisis las acciones individuales y colectivas dirigidas a un objetivo. El segundo principio, multivoces. Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad que crea diferentes posiciones de los participantes, ya que llevan sus propias historias diversas.

El tercero es la historicidad; los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos períodos de tiempo. La historicidad de una escuela, por ejemplo, tanto sus problemas y potencialidades sólo pueden entenderse en contraste con su propia historia de organización local y en contraste de la historia global en que se inserta.

El cuarto, las contradicciones se están acumulando históricamente en tensiones estructurales dentro y entre sistemas de actividad. Las actividades son sistemas abiertos, cuando ocurre un cambio en el sistema de actividad, ingresando un nuevo elemento desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología), que a menudo conduce a una contradicción cuando algún elemento de antigüedad (por ejemplo, las normas o la división del trabajo) choca con el nuevo.

El quinto principio proclama la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. A medida que se agravan las contradicciones de un sistema de

actividad, algunos de los participantes individuales comienzan a cuestionar y apartarse de sus normas establecidas. Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son re-conceptualizados para abrazar un horizonte radicalmente más amplio de posibilidades que en el modo anterior del sistema de actividad

Yrjö Engeström y Reijo Miettinen han trabajado en la expansión de la teoría de la actividad a través del enfoque de "aprendizaje expansivo". Este enfoque se centra en cómo las actividades de aprendizaje pueden generar cambios y transformaciones en las prácticas sociales y las estructuras organizativas.

Los docentes pueden ayudar a ampliar la red de actuación en un sistema de actividad mayor al que puede pertenecer la escuela si consideran el contexto, por ejemplo, del barrio. Por ello, nuestro interés en algunos planteamientos que hablan sobre la relación entre aprendizaje y contexto social en el cual ocurre, recogiendo algunas teorías que ayuden a ampliar la visión individual de aprendizaje.

Sistemas de Actividad

Situando el aprendizaje *en un sistema de actividad*, los artefactos culturales median entre el sujeto y los objetos que lo rodean, los cuales se transforman mutuamente. Estos tres elementos sujetos, objeto y artefactos culturales son inseparables y se comprenden como una unidad de análisis para comprender la actividad del sujeto. Además, a partir de aquí el

objeto se convierte en el estímulo central de la actividad del individuo, ya que representa la satisfacción de sus necesidades fundamentales.

Sin embargo, cuando se trata de una *actividad colectiva*, hay diferencias cruciales respecto de la *actividad individual*. Esta distinción fue desarrollada por Leontiev (1981), quien plantea la importancia de las condiciones sociales y contextuales para comprender el sentido que adoptan las acciones individuales y colectivas dentro de cada sistema. Bernstein acepta las proposiciones básicas de Vygotsky acerca de la mediación semiótica y reproducción, pero añade una teoría de *las reglas de reconocimiento y realización*, que dan cuenta de distintos códigos de discurso asociadas con distintas prácticas sociales. Puesto que “*las reglas*” se relacionan con el objetivo, nunca son arbitrarias, siendo la base material de la actividad en la sociedad en general y, en última instancia, en su relación con el modo social o de producción (Williams, 2007)

Leontiev, con el ejemplo de la caza primitiva, ayudó a aclarar la noción de que el significado o el sentido de tal acción siempre se proporciona socialmente, ya que la caza se realiza en un medio de *actividad colectiva*. La presa encarna los propósitos de la caza, cuyo significado se entiende colectivamente como la satisfacción de una necesidad que tenía el colectivo; aquí entran en juego los conceptos de motivación, subjetividad e intersubjetividad, pero el gran faltante es la *agencia* y la capacidad para elegir del sujeto, o los roles que asume en el quehacer de su práctica; a su vez, no se menciona la división del trabajo ni las relaciones de poder involucradas dentro de la comunidad. (William et. al., 2007).

En un desarrollo posterior de la teoría de la actividad, Engeström (2001) propone la idea de aprendizaje expansivo, donde la *unidad de análisis* ya no es un sistema de

actividad, sino una *red de sistemas*, donde al menos dos sistemas interactúan para generar y apropiarse de nuevos objetos que son negociados y compartidos. En este punto, si los objetivos no son negociados o compartidos los sistemas de actividad chocan, provocando *nuevos ciclos expansivos de actividad*, y según sea el nivel de transformación, estos pueden provocar ciclos transformativos que pueden ser *destructivos, regresivos o expansivos*. En estos sistemas de actividad colectiva, existen diferentes objetivos de sus participantes, lo cual muchas veces genera tensión y contradicciones. Si surgen contradicciones dentro de una actividad, o entre una actividad y otra, entonces es posible que la intersubjetividad se rompa y el sistema colapse, alternativamente podrían emerger ciclos nuevos de expansión. Así las contradicciones entre sistemas son el motor dialéctico del desarrollo en la Teoría de la actividad y CHAT (Williams et al., 2007)

La noción de aprendizaje expansivo puede servir para analizar sistemas de actividad más complejos que se dan dentro de organizaciones como puede ser la escuela y sus diferentes redes o subsistemas. En este sentido, los niños a medida que crecen van ampliando los sistemas de actividad de los que forman parte, haciéndose cada vez más complejas las conexiones que realizan a la hora de aprender.

Bronfenbrenner los llamó *Ecología del Desarrollo Humano*, cuando se da la mutua relación de un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona, este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen en estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos. Con el objetivo de comprender mejor cómo se produce el aprendizaje, la teoría puede entregar ciertas respuestas si analizamos las prácticas que se realizan en los contextos de actividad, saber dónde se generan y así ayudar a los estudiantes a ser

conscientes de estas interrelaciones, poder gestionarlas y aprovecharlas de mejor forma para aprender (Coll, 2020).

Comunidad y Educación

La palabra "comunidad" tiene su origen en el término latino "Communis", que significa comunión o relaciones comunes y compartidas. No obstante, su definición puede variar según la perspectiva, la situación o el contexto histórico en el que se utilice. Una construcción teórica de esta noción la describe como gente que comparte organización, valores parecidos, formas de entender el mundo, historia pasada y prácticas comunes.

Los cambios en el tiempo, la globalización y el uso de medios de comunicación instantánea han llevado a que la definición de comunidad asociada a una ubicación espacial y temporal resulte anacrónica. Algunos autores (Rosser-Mims & Maloney, 2017) sugieren que esta definición ha empobrecido su riqueza y propósito, conduciendo a una sobrevaloración de lo virtual en detrimento de las interacciones presenciales.

Según Dewey (1938), los conceptos de sociedad y comunidad están más entrelazados de lo que aparentan en la era tecnológica actual. Un hogar con su círculo de amistades y conexiones cercanas puede ser considerado una sociedad, mientras que grupos con conexiones compartidas, como un club de lectura o amigos del barrio, representan comunidades. En realidad, una sociedad moderna está conformada por múltiples comunidades interconectadas.

La comunidad puede ser multidimensional en alcance y con múltiples perspectivas, más allá de las definiciones, motivos y objetivos subraya que la comunidad es una

combinación de unidades y sistemas que tienen relevancia a nivel local. Así se destaca la importancia de lo local para las relaciones de la escuela con su entorno, otorgando valor al poder transformador que se deriva de lo micro, aunque no se ignoren las imposiciones de la macroestructura (Drier, 2009).

Resulta esencial investigar las "realidades" de las comunidades, dado que las diferencias en la definición del concepto están vinculadas al nivel de implicación o participación que tiene la comunidad. Las organizaciones que facilitan el aprendizaje basado en la comunidad suelen estar a la vanguardia para responder de manera más efectiva a los problemas experimentados por las comunidades locales (Rosser-Mims & Maloney, 2017).

El aprendizaje basado en comunidad o la educación comunitaria poseen un valor transformador que, a menudo, ha sido subestimado por la academia o cuyo potencial no ha sido suficientemente identificado. Históricamente se ha relacionado con la enseñanza para adultos o jóvenes universitarios que brindan servicios comunitarios, prevaleciendo una mirada más caritativa que emancipadora (Yep, 2014; Young y Karme, 2015).

No obstante, esta visión está cambiando. El aprendizaje basado en comunidad, ya sea formal o informal, desempeña un papel de aprendizaje transformador al fomentar una mirada crítica del entorno, motivando a las personas a unirse para encontrar soluciones y cambiar su realidad. Existen casos en que la propia existencia de la comunidad se ve amenazada por el choque cultural, como por ejemplo las comunidades indígenas, en este caso la educación comunitaria sirve para revitalizar la propia cultura (Minoia y Ruth, 2023).

Debe haber oportunidades de aprendizaje disponibles para los miembros de la comunidad de todas las edades y en una amplia variedad de entornos comunitarios (Rosser-Mims y Maloney, 2017), ya sean rurales o urbanos. Pero la disponibilidad y presencia están más visibles en la ciudad.

Proveedores educativos basados en la comunidad, como bibliotecas, instituciones religiosas, casales, centros cívicos, museos, empresas e industrias, escuelas, universidades y técnicas, instituciones de salud, medios de comunicación, pueden contribuir al desarrollo de las comunidades proporcionando oportunidades de aprendizaje transformador (Rosser-Mims y Maloney, 2017). Sin embargo, la cuestión radica en si dichas oportunidades son reconocidas por los residentes de la comunidad, si se conocen las formas de acceso, o si, por el contrario, se perciben como lugares ajenos debido a la falta de pertenencia al grupo habitual de usuarios.

Entre Comunidades de Práctica y Comunidades de Aprendizaje

Según Dewey (1995), la educación exige una acción significativa ya que se rechaza la noción de conocimiento como mera comprensión esencial y se enfoca en conectar el conocimiento con la manipulación práctica. Esta perspectiva coincide con lo que se conoce como Comunidad de Práctica (CdP) en la literatura, tal como lo describen Lave y Wenger (1991). La CdP se refiere a un grupo de individuos que comparte un interés o pasión común por un dominio particular de actividad humana y aprende a mejorar en sus tareas mediante

la interacción regular. Sus características fundamentales incluyen el dominio, la comunidad y la práctica compartida (Wenger, 2010).

El aprendizaje se desarrolla a través de la participación de una persona en las prácticas sociales de su comunidad, lo que proporciona tanto identidad individual como un sentido de pertenencia grupal (Wenger, 2010). Además, el proceso de aprendizaje se ve influido por la conexión entre el conocimiento y el interés personal del estudiante. Esta interrelación lleva a la conceptualización de las Comunidades de Aprendizaje (CA), que amplían la visión de la educación formal y escolar para satisfacer las necesidades educativas contemporáneas.

Las CA fomentan un nuevo paradigma educativo que implica una transformación en la estructura de las aulas, los centros educativos y la comunidad en general, al construir un conocimiento colectivo mediante actividades auténticas y culturalmente relevantes. Este enfoque implica el uso de diversas herramientas, colaboración, trabajo conjunto, liderazgo compartido y la responsabilidad social de la sociedad en su conjunto. También destaca la relevancia de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje y los tres tipos de aprendizaje: formal, informal y no formal, para el desarrollo y socialización en la sociedad

En palabras de Cole (2013), "Toda comunidad de aprendizaje puede ser una comunidad de prácticas, pero no toda comunidad de prácticas es una comunidad de aprendizaje". Es esencial reconocer que muchos jóvenes participan en comunidades de práctica y aprendizaje fuera del entorno escolar. Por lo tanto, es crucial reflexionar sobre cómo la escuela puede integrar estas experiencias de los estudiantes en su plan de estudios en lugar de categorizarlas como simples "prácticas de aprendizaje". Estas actividades

pueden ser entendidas como una forma de representación o identidad, siendo importante valorarlas en su justa medida.

En consecuencia, la incapacidad de la escuela para reconocer ciertas prácticas de aprendizaje destaca la necesidad de diseñar estrategias que puedan capturar la esencia de estas prácticas definidas como relevantes por los jóvenes (Hernández, 2015). La institución educativa debería cuestionar su enfoque clasificadorio y estar más atenta a las percepciones de los estudiantes sobre lo que es relevante para su aprendizaje, como lo destaca Coll (2018), centrándose en lo que les otorga sentido y valor personal a sus experiencias educativas.

Sección III Oportunidad y Aprendizaje

Oportunidades de Aprendizaje en el Entorno versus Inequidad Social

Los niños aprenden en diferentes contextos: en su vida fuera de la escuela, en su barrio, en organizaciones sociales, en las actividades que realizan dentro de su familia, con los amigos o en las comunidades en línea etc. Barron (2006) ha llamado a esta forma de entender el aprendizaje, la “nueva ecología del aprendizaje”, (Summak, 2022), donde se conjuga una diversidad de contextos de actividad, recursos y agentes para aprender. Estas oportunidades para aprender constituyen colectivamente ecosistemas de aprendizaje que comprenden las interacciones entre los estudiantes, la comunidad y la cultura (Penuel, Clark, & Bevan, 2016).

Un ecosistema de aprendizaje bien puede ser la propia comunidad en donde se vive. Estas oportunidades para aprender se encuentran también en la comunidad y tienen que ver con la cultura en donde se generan, entendiendo que existe esta nueva forma de aprender, es necesario saber dónde existen estas redes de personas y lugares en los cuales los estudiantes pueden adquirir un aprendizaje más profundo, ya sea en los entornos educativos, en el trabajo, en el juego o instituciones cívicas (Penuel et al., 2016).

Hoy en día las oportunidades y lugares para aprender se encuentran diversificadas (Barron, 2006) guiar a los estudiantes a encontrar lo que les ofrece el entorno para enriquecer su aprendizaje puede ser de suma importancia. Sin embargo, los entornos en los que viven los estudiantes no siempre son educativos, sobre todo en barrios vulnerables y zonas en donde los servicios llegan en menor medida o son subaprovechados, esas

oportunidades para aprender se ven seriamente limitadas. Una investigación realizada por Penuel y colaboradores (2016), confirmó que al mapear estas posibilidades de aprendizaje existían grandes inequidades de acceso, creando brechas importantes en los ecosistemas de aprendizaje. De igual modo, estas posibilidades de aprendizaje varían en su disposición social y material según el barrio.

Lo anterior pone de manifiesto que las desigualdades localizan grupos de personas y objetos en lugares reconocibles (Hand, Penuel, Gutiérrez, 2013). Las oportunidades que tienen los niños de aprender deberían ser equitativas para todos, no pueden verse limitadas por su acceso a ellas, más bien deberían ser elegidas en función de sus intereses y del nivel de implicación y satisfacción que logran en ellas. Los estudiantes necesitan encontrar la forma de adaptar sus habilidades, intereses e identidades a través de un conjunto diverso de lugares, formas y rutinas, además, a medida que intentan lograr sus metas deben responder a los intereses de otros actores sociales, sin que sean limitados por su origen o condición social.

La desigualdad de oportunidades que tienen los estudiantes pobres de aprender se ven reflejadas también cuando se reconocen ciertas prácticas en detrimento de otras, por ejemplo, hay ciertas actividades deportivas que requieren un nivel económico superior para acceder a él (e. g., tenis, golf, natación, esquí). A su vez, es menester estudiar a las personas en cada uno de estos contextos. Al respecto Dreier (2009) señala: “las personas, durante su vida, participan en muchos contextos diversos. Estos contextos son locales, están material y socialmente dispuestos de manera particular para permitir la persecución de prácticas sociales dentro y fuera de ellos; son producidas y cambiadas por sus participantes y

separadas de otros contextos sociales y vinculados a ellos en un nexo estructural más amplio de la práctica social” (p. 196).

Tener dinero asegura no sólo poseer comodidad material, sino más bien aumentar tus nexos de práctica social, participando en más actividades a las cuales no todos pueden acceder. Un ejemplo práctico de este poder lo entrega Lareau y Weininger, (2003) al mencionar los elevados niveles de inversión que hacen las familias de clase alta y media en actividades extraescolares que se vinculan a futuras ocupaciones, el dinero gastado en enriquecimiento de las actividades curriculares en las familias de clase alta casi se triplicó entre los años 1972 a 2006, mientras que para los hogares de menores ingresos en igual período se mantiene estable. (Duncan y Murnane, 2011)

Dicho de otro modo, la relación en y dentro de los contextos responde a una estructura social mayor que domina las demás estructuras, de esta forma, al ejemplificar que las oportunidades de aprendizaje se encuentran distribuidas de manera desigual en el territorio, se demostraría que estas diferencias responden a una estructura superior de desigualdad social y territorial (Hand, Penuel, & Gutiérrez, 2013).

Estas diferencias de acceso a las oportunidades de aprendizaje que se dan en los entornos no hacen más que reflejar las profundas inequidades sociales; muchos teóricos críticos como Darder, 1991; Gee, 1990; Giroux y McLaren, 1989; Hand, Penuel y Gutiérrez, 2013, sostienen que las prácticas discursivas, las formas de razonamiento y las relaciones sociales que se dan en la mayoría de los contextos escolares reflejan la cultura dominante. ¿Por qué entonces sería importante determinar claramente dónde están las oportunidades para aprender, documentar cómo están distribuidas y darlas a conocer dentro de la escuela? Engeström, (1987) sugiere una respuesta al sostener que al remediar las

estructuras escolares y las jerarquías que perpetúan el fracaso escolar basado en el poder, transformamos los entornos de aprendizaje en aprendizaje y desarrollo social. Al localizar estas zonas de desigualdad dentro de una ciudad, se pueden reorientar los recursos, haciendo políticas educativas más adecuadas, que acorten la brecha de la desigualdad de oportunidades.

Oportunidades de Aprendizaje en un Barrio Vulnerable

Como plantea Bronfenbrenner (1986), la existencia de continuidades entre los diferentes contextos de vida de las personas amplifica las posibilidades que cada uno de ellos tiene en solitario para promover el desarrollo y las capacidades humanas. Por el contrario, la discontinuidad, limita las posibilidades educativas de generar acciones coordinadas entre los centros escolares (respuestas internas) y el entorno social (respuestas externas), lo que no favorece la organización a la hora de gestionar acciones educativas valiosas y relevantes frente a la exclusión social.

Dicho esto, generar la continuidad entre los diferentes contextos, a saber, el entorno físico tanto de la ciudad como del barrio con su red de servicios; y el entorno social, incluyendo en este a la familia y la comunidad, favorecerá ampliar las oportunidades de aprendizaje al que puedan acceder los niños si estos se encontraran ubicados de manera aislada. La conexión de espacios y servicios en entornos de barrios vulnerables amplifica la capacidad de estos para ofrecer más y mejores oportunidades de acceso. Además, una

buena comunicación interinstitucional evitaría solapar esfuerzos entregando actividades diversificadas y más ajustadas a las necesidades de la población beneficiaria.

Diferentes contextos de aprendizaje informal o fuera del horario escolar dan forma tanto a las características de las oportunidades para aprender como a las posibles futuras trayectorias de aprendizaje para los jóvenes que participan en estas actividades (Fishman, et.al.2023) puesto que muchas de las habilidades que se pueden aprender fuera del aula se pueden transformar en actividades más formales que se realicen a futuro, tanto la divergencia como la congruencia entre entornos formales e informales, dan cuenta que se aumentan las posibilidades de aprender fuera del aula.

Ciudad

Si evaluamos el entorno en una dimensión más compleja, la ciudad sería el elemento central para estructurar las conexiones de aprendizaje ampliado que se pueden ofrecer a los estudiantes. Para Vila (2004), la ciudad educa en todas las esferas de la vida, cuando presenta una determinada organización territorial, con su urbanismo y con los servicios que presta a la comunidad.

Si consideramos un proyecto educativo de ciudad, este no reúne solamente entidades educativas, sino que es la propia ciudad la que se convierte en un agente educativo (Vila, 2004). De esta manera, la escuela no es la única responsable de educar y se transfiere ese compromiso a un tejido social mayor, que logra transformar los espacios cerrados en espacios abiertos de aprendizaje. La ciudad puede transformarse en una gran aula que albergue en su espacio a todos los estudiantes, sin imponer barreras para el

aprendizaje, ya que comprender una visión de ciudad educadora implica responsabilizarse por aquellas zonas en donde el desarrollo no ha llegado, o donde los servicios públicos son escasos o inexistentes. (Avellaneda-Sánchez, 2022).

Fortalecer la educación pública con mayor inversión del Estado parece una buena forma de redistribuir la desigual repartición de las oportunidades de aprendizaje, generando proyectos educativos de ciudad. sin perder de vista que es necesario asignar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y precariedad económica (Hopenhayn, 2008). Las escuelas en estos barrios más olvidados suelen ser entornos de apoyo, ya que la labor de la escuela se hace particularmente importante para adolescentes inmigrantes en vecindarios desfavorecidos, estableciendo continuidades con estas familias y la escuela (Poveda, 2001), lo que debería tener implicaciones para las políticas locales con respecto a la asignación de recursos especiales, debido a la influencia positiva que tienen en los estudiantes la labor de estos centros educativos (Stattin, Svensson & Korol, 2019).

El factor decisivo en la formación territorial -el barrio-, aquí es donde las administraciones deben poner recursos para que éste juegue un papel positivo en este proceso de formación y no al revés, ya que es necesario no perder el espacio social de la ciudad (Avellaneda-Sánchez, 2022)

Barrio

La ciudad es muy heterogénea y diversa, está compuesta por barrios y cada uno de ellos tiene una historia y una dinámica de funcionalidad diferente, con sus particularidades

que los hacen ser únicos. Más allá de estas diferencias simbólicas, de tradición o disposición territorial de sus servicios, existen diferencias materiales que los configuran, no es lo mismo vivir en un barrio que en otro. Vivir en un entorno urbano degradado, sin aceras, sin nombres en las calles, ni tiendas, ni espacios públicos para poder pasear, limitará las actividades que sí podemos hacer en un entorno agradable, en el que el asfalto y las zonas verdes forman una unidad, en donde es posible visualizar un patrimonio histórico y cultural, en donde pasear por las calles implica aprender.

Escuela

Una concepción más amplia de la educación no significa que la escuela tiene que adaptarse acríticamente al medio o, dicho de otro modo, la aceptación de que el territorio también educa no significa reducir el papel educador de la escuela, ni asumir costos o responsabilidades como conseguir mayores servicios para el barrio. Implica conocer, adaptar, incluir y conectar las posibilidades de aprendizaje existentes en su entorno, como una forma de potenciarlos y ampliarlos, trabajar coordinadamente con otros servicios, como la biblioteca, el casal, la asociación de vecinos, el centro cívico etc.

Dependiendo de los grados de vulnerabilidad, la presencia o ausencia de estos y otros servicios puede ser bastante relativa, los contextos son diversos de un país a otro, lo que para unos representa un lujo, para otros puede ser la normalidad, existen grandes diferencias en un mismo país o dentro de una misma ciudad, pero cuando existe segregación urbana, puede ser fácil encontrarnos con otros mundos sólo cruzando un par de calles.

Es más probable que, en un barrio vulnerable, la escuela tendrá que hacer un mayor esfuerzo educativo y de gestión, pues mientras se enfoca en lograr aprendizaje, la tarea se ve interrumpida por la contingencia que impera resolver problemas de suma urgencia. Son escuelas en donde suelen estar presente los servicios sociales, que intervienen más en contextos de vulnerabilidad, por lo tanto, los problemas a los cuales se enfrentan son de una complejidad mayor, que requiere de una mirada más amplia para resolverlos, y es por esta misma razón que necesita abrirse al entorno y conectar con los recursos que obtenga del medio.

Una forma de hacerlo es mapear las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno, lo cual, también favorece que el currículo sea pertinente y diversificado en función de las realidades territoriales en que se desenvuelve cada escuela; Esto ayudaría a los profesores a contextualizar mejor su práctica de enseñanza y generar aprendizajes más significativos para los estudiantes, o lo que es mejor, encontrar sentido identitario si además consideramos la diversidad cultural (Zhang-Yu y Lalueza, 2018).

Mientras la escuela resuelve problemas y se ocupa de las barreras para el aprendizaje, tiene dos caminos; optar por suprimir el entorno por considerarlo poco valioso y una amenaza a la hora de educar, o bien, conocerlo, comprenderlo, conectarlo y por último potenciar lo que le aporta. Si opta por el primero, el choque constante con la realidad no se detendrá en la puerta de la escuela, por lo general, los problemas externos ingresan de una u otra forma al aula de clases, razón por la cual es más asertivo y efectivo optar por escoger la segunda. Sea cual sea la opción elegida, ambas implican un desgaste mayor para el personal que trabaja en estas escuelas.

Comunidad

Por lo anterior, en entornos de vulnerabilidad social trabajar de manera sistémica y coordinada con otros actores sociales potenciará las acciones que puedan realizar las entidades de manera aislada. Por ello se considera deseable tener *relaciones escuela-comunidad* más fuertes, especialmente como mecanismo para abordar la desventaja del vecindario, sin embargo, las temáticas sobre cómo debería ser esta relación, a que se debe aspirar o que valores debe promover, están aún carente de respuestas en las investigaciones (Kerr et al., 2016)

Normalmente, la relación de las escuelas con la comunidad en barrios empobrecidos se ha asociado en la literatura con dos objetivos: el primero, mejorar la pedagogía, la organización y el liderazgo; y el segundo, ser promotora de servicios ampliados (Kerr et al., 2016) tales como escuelas para padres, comedor, casal de verano, etc. En escuelas con un entorno desfavorecido, equilibrar ambos objetivos se complejiza, primando muchas veces el segundo u optando por una pedagogía del cuidado (Rodríguez et. al., 2020) por sobre las metas académicas.

Para conectar con su entorno y generar redes, primero la escuela debe ser una institución que sea considerada relevante para su comunidad, esto implica que sea reconocida como socialmente útil por las familias o que proporcione herramientas para su desarrollo, (Cole, 1998) y la colectividad donde se emplaza. Lo cual significa una escuela proactiva, que valora su gente y su diversidad, es decir, conectada con la vida cotidiana. Escuelas que cierran la puerta a su entorno no lograrán empoderarse en la comunidad, ni ser líderes de los avances que sus estudiantes y familias necesitan.

Bajo esta óptica, reivindicar la dimensión social y comunitaria de la educación es enormemente relevante (Vila, 2004), ya que existen barrios, en los que la vida comunitaria es inexistente; provocados también por la falta de una infraestructura que los sustente, que invite a reunirse, con pocos lugares de encuentro, como plazas o centros cívicos, el tejido urbano no insta a que se generen relaciones sociales. Tanto las personas como las comunidades son aspectos mutuamente constituyentes del proceso de vida, no son entidades separadas (Rogoff y Mejía Arauz, 2022)

Cabe preguntarse entonces, ¿no se generan relaciones sociales de calidad en un entorno degradado? ¿Qué hacer en aquellos entornos que no presentan las condiciones de infraestructura para apoyar el desarrollo de los estudiantes? A falta de infraestructura y servicios, los barrios vulnerables suelen organizarse mediante redes horizontales de asistencia mutua, son una forma de sobrevivencia que abre espacios para generar un tejido social comunitario más amplio. Para la escuela, acceder a este tejido, puede resultar de gran apoyo para su labor educativa.

Tejido Social Comunitario

La integración social del barrio como también la capacidad que tenga la escuela para conectar estos diversos entornos (Stattin, et.al., 2019), se han determinado como factores de protección de la infancia en riesgo de exclusión, como se señala, la relación

entre la enseñanza en el aula, la vida familiar y el servicio comunitario es simbiótico (Stattin, et.al., 2019). La integración social en el barrio, con la ayuda mutua entre los vecinos, puede permitir el intercambio de servicios informales como el cuidado de niños, compartir información sobre recursos comunitarios y estrategias de crianza apropiadas para el desarrollo, ayudando a abordar los efectos de desventaja estructural en las familias desfavorecidas (Garbarino, Bradshaw y Kostelny, 2005; Garbarino y Ganzel, 2000).

Por el contrario, la falta de este apoyo informal comunitario, combinado con la incapacidad para comprar soporte de actividades extracurriculares o de ocio en el mercado, puede poner a familias extremadamente desfavorecidas en un mayor riesgo de exclusión, así como adoptar normas incívicas y de aislamiento social (Garbarino y Ganzel, 2000).

Estar socialmente integrado con los vecinos en las redes informales de apoyo y participación en eventos colectivos, (e. g., actividades recreativas, reuniones públicas, festivales, congregaciones de iglesias, talleres etc.) podrían proporcionar a las familias oportunidades para aumentar las interacciones positivas con otros miembros de su vecindario (McDonell, et.al, 2015) y por ende, aumentar las posibilidades de experiencias de aprendizaje de los niños, en otros contextos, que no sean exclusivamente escolares.

Asimismo, las asociaciones de las escuelas con las organizaciones vecinales pueden mejorar los resultados educativos; los educadores desempeñan un papel crucial en la adquisición, realización y mantenimiento de tales asociaciones, pues conocen las diferentes organizaciones en su entorno o las saben manejar a su favor, aunque aún falta investigar más a fondo este tipo de asociaciones (Tuma, 2020)

Dentro de la alianza entre la escuela y la comunidad, las organizaciones vecinales brindan beneficios a los educadores, negociando las relaciones entre la escuela y la comunidad, generando oportunidades para la co-creación de recursos para el aprendizaje (Tuma, 2020). Vale decir, organizaciones vecinales intermedian las relaciones entre los miembros de la escuela y las familias de los estudiantes.

Sección IV Abrir y Conectar la Escuela

Innovación Frente a la Inequidad: Abrir y Conectar la Escuela

Existen numerosos argumentos por los cuales la escuela debería abrirse al entorno y superar la encapsulación (Engestrom,1991), el primero se refiere a un componente sociopolítico y económico y el segundo, a la forma como miramos el aprendizaje según el marco ideológico y epistemológico donde nos situemos, (en el marco de la teoría Sociocultural). Para las escuelas, cambiar el primero desde su marco ideológico, significa abrirse a la innovación, abrirse al entorno como respuesta a la inequidad social

No obstante, los mayores problemas de la escuela no están dentro sino fuera de ella, Berliner (2003), conectarse con el entorno como su principal argumento puede mostrarse como infructuoso, puesto que el accionar de ella por sí sola no conduce a la transformación de fondo, necesaria para paliar las graves inequidades sociales de una abrumadora población que sufre la segregación escolar, producto de factores como la pobreza, la exclusión y la falta de oportunidades, más aún si ésta es migrante.

Así, las prácticas educativas innovadoras que realice la escuela o los maestros deben ir necesariamente acompañadas de una política socioeconómica que resuelva la enorme desigualdad de los ingresos de las personas (Berliner, 2003) (Nichols y Berliner, 2023), por lo tanto, la mejora no depende únicamente del profesorado, del currículo o de su administración, de lo contrario, la escuela continuará como un bote en alta mar, tratando de seguir a flote pese a los numerosos agujeros. Unas encontrarán soluciones más ingeniosas y

podrán remar más rápido que otras, pero en ningún caso se resuelve el problema de fondo, la inequidad social.

Ningún nivel de destreza de los trabajadores ni su dedicación al trabajo puede superar las disfunciones fundamentales de un sistema, ya que para mejorar los resultados hay que incidir en el sistema que los produce (Tornero y Martire, 2017). Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos de mejora se dirigen a los trabajadores, en este caso a las escuelas y sus profesores. Proveer de salarios dignos a todas las personas tendría mucho más impacto que adjudicar becas a los estudiantes, pues la enorme disparidad de ingresos de las familias es la principal fuente de desigualdad.

No obstante, sabemos que cambiar las inequidades del sistema resulta bastante complejo por no decir imposible, y mientras esto no suceda, la escuela debe hacerse cargo, como lo ha hecho hasta ahora, buscando mejorar en sus prácticas. Una acción bastante importante es reducir las inequidades de acceso a la cultura y formación fuera del aula, que tiene un determinado grupo de estudiantes, sobre todo en barrios más empobrecidos. De esta forma fomentar el acceso a determinadas instituciones y servicios dentro del barrio puede ser un paliativo a la inequidad.

La escuela sola no puede, y ahora es que tampoco quiere hacer el trabajo sola (Plana, 2019). Existen numerosas entidades, bibliotecas, centros cívicos, casales, centros abiertos y recreativos, proyectos, personas e iniciativas, que precisamente tienen la finalidad de acompañar a los jóvenes de una manera más bien educativa. No obstante, buena parte de los jóvenes que más necesitan ser acompañados no participan de ellas, existen varias razones por las cuales puede ocurrir esto, una de ellas es simplemente el desconocimiento de estas oportunidades, y ligado a este fenómeno las discontinuidades que

pueden ocurrir debido a diferencias socioculturales, entre los valores que tiene la escuela y los que posee la familia, o las llamadas discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001)

Por otra parte, la cultura organizacional tiene un peso histórico que puede ser un limitante a la innovación educativa tendiente hacia la justicia social, lo cotidiano, la rutina, los hábitos, los roles y funciones forman parte de la cultura organizacional de la escuela (Clarke, 2006) la cual es muy difícil cambiar y abrir a la innovación. Pues forma parte de las estructuras de orden y poder (Drier, 2009), e incluso de las formas de ser docente en determinados contextos educativos (Lamas y Lalueza, 2018)

Conectar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela es importante para lograr dar sentido y pertenencia a un sistema educativo que parece estar ajeno a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, las conexiones entre los diferentes entornos son bastante escasas, tanto en la literatura como en la realidad, estas conexiones se dan por lo general sólo entre dos sistemas, por ejemplo, familia-escuela y muy escasamente se incluye el entorno del barrio

En relación con la conexión de sistemas, Bronfenbrenner (1979) aplicó la teoría de sistemas ecológicos al desarrollo humano (EST), creando el estudio de los múltiples sistemas ambientales interconectados que influyen en el desarrollo individual. De esta manera, para comprender al niño se debe examinar completamente el entorno en el que vive, incluido el hogar, la escuela, la comunidad y la cultura (Bronfenbrenner, 1986), así como las interconexiones entre estos niveles. Un enfoque ecológico reconoce la multidireccionalidad de las influencias mutuas entre familia, escuela y las comunidades en las que residen.

Las interconexiones que se generen entre los diferentes niveles son muy importantes para aprender, en este sentido, Coll, (2020) define el aprendizaje conectado como la actividad práctica o experiencia que vincula los intereses de aprendizaje con oportunidades académicas, profesionales y cívicas, a través del soporte y promoción que ofrecen otras personas e instituciones.

Contextos Sociales y Trayectorias de Participación

La escuela es el contexto en donde transcurre gran parte de nuestra vida, pero hoy en día se discute si es el contexto donde más se aprende. La escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica, pero por regla general la ausencia de un ambiente social en conexión con el cual aprender sea una necesidad y una recompensa, constituye la razón principal del aislamiento de la escuela: y este aislamiento hace al conocimiento escolar inaplicable a la vida y por tanto de un carácter estéril. E (Dewey 1995, P. 299)

La mayoría de los contextos sociales están institucionalizados con diferentes modos de acceso y participación legítima. Los arreglos estructurales de estos contextos y los enlaces y separaciones entre ellos se configuran para cambiar los modos personales en los cuales podemos participar en ellos; de esta forma, los establecimientos pueden incluso incorporar arreglos de trayectorias institucionales para participar, tales como secciones, divisiones, horarios, planes de estudio, programas, condiciones, etc. (Dreier, 2009)

De ello se deducen dos consideraciones, primero, seguir otras trayectorias alternativas se vuelve complicado o bien imposible, la escuela, es una institución que delimita el camino por dónde los estudiantes deben transitar, (e.g. entras a un determinado nivel por edad, con materias y formas de enseñanza prescritas por un currículum); segundo, es un error considerar la participación, o falta de ella, sólo como una opción individual, ya que existe una estructura institucional que hay que seguir, si se desconoce esta forma legítima de participar, pueden existir lo que Poveda (2001) llamó discontinuidades familia escuela.

Es necesario recordar que la práctica social de cualquier persona, en cualquier institución, obedece a arreglos estructurales complejos (Dreier, 2009), en procesos también dinámicos desarrollados en una dimensión de tiempo y lugar determinados (et. al, 2009). Una consecuencia de la falta de coincidencia entre los acuerdos e intenciones institucionales con los intereses personales impulsa a los individuos, ya sea a cambiar sus objetivos o alterar sus trayectorias vitales, por ejemplo, un estudiante dejó de asistir a la escuela porque no pudo comprender ni aceptar sus reglas.

La importancia de determinados contextos y los vínculos que se tengan en ellos también afecta en cómo se participa, de hecho, esto implica la capacidad de reunir y adoptar posturas personales sobre los aspectos importantes que considerar sobre ese contexto, en relación con sus diversas experiencias previas de participación. Entonces, el nivel de experiencia y la variabilidad de contextos se consideraría deseable en el desarrollo de las personas a lo largo de la vida. Estas posturas permiten a las personas identificar lo que representa cada contexto y así guiar su participación en uno y en varios, definiendo también en este transitar aliados y oponentes en su práctica social continua. (Dreier, 2009)

El aprender en la escuela debería continuar fuera de ella, debería haber un libre juego entre estos dos espacios, Dewey (1938) planteaba que esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. En este sentido, la sociedad o comunidad debe plantearse no sólo como una opción interesante para aprender continuamente y en diversos espacios, sino que también debe existir una real necesidad para que existan estos puntos de encuentro.

Por lo anterior, si queremos preparar a las personas para desempeñarse en espacios de aprendizaje cambiantes y en constante contradicción, hoy se hace necesaria la presencia de otros actores -además de la escuela y los docentes- con agencia y corresponsabilidad en el territorio, como pueden ser bibliotecas, centros cívicos, entidades culturales y deportivas, autoridades e instituciones diversas (Coll y Martin, 2019) que aseguren la participación de los jóvenes independiente de su origen y situación familiar.

Lo anterior supone un cambio en la colaboración intra e Inter escolar, crear vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, generar un trabajo en red con los distintos entornos y la sistematización de información contextualmente pertinente (Ainscow y Miles, 2008).

Algunos Ejemplos de Conexión Escuela-Comunidad

Existen diferentes espacios y distintos niveles de conexión entre la escuela y la comunidad, estos varían según la forma en que se realice la implicación, así, por ejemplo,

se puede trabajar “por” la comunidad prestando servicios; “en” la comunidad en sus diversas Instituciones; o “con” la comunidad en proyectos compartidos.

Estos grados de implicación se relacionan con las diferentes metodologías utilizadas, su similitud radica en que todas ellas ponen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, priorizando el conocimiento y la transferencia de lo que se aprende hacia el mundo real. Así, por ejemplo, podemos encontrar trabajo por grupos cooperativos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje competencial o ludificación, los cuales tienen de forma incipiente el contacto con el entorno; hay otros que se caracterizan por aprender en los espacios, tanto dentro como fuera de la escuela: flipped classes, STEAM o el mindfulness (Puig & Vilalta, 2015)

Todas estas metodologías necesitan que el aprendizaje sea contextualizado. Sin embargo, para contextualizar el aprendizaje de los niños es necesario apoyar a los docentes para desarrollar nuevas competencias, pues muchas veces se ha evidenciado la falta de éstas. Al respecto, un estudio de Guzmán (2017), cuyo objetivo era conectar las matemáticas con los fondos de conocimiento de los niños, concluyó que, además de implicar el trabajo profesional fuera del aula, el docente requería contar previamente con la habilidad de notar las matemáticas en contextos cotidianos fuera de la escuela, independiente si eran o no parte de los fondos de conocimiento familiar.

Yilmaz y Karakus (2018) comprobaron que los estudiantes de formación docente aprendieron conceptos de geografía mejor en el contexto espacial de los lugares locales in situ que dentro del aula. Afirmamos entonces que nuestros lugares comunes pueden convertirse en fuentes de aprendizaje, a través de actividades educativas basadas en la

comunidad, es decir, a través de colegios comunitarios o agencias de servicios para construir una comunidad de aprendices a lo largo de la vida

Otro estudio exploratorio (Janzen y Petersen, 2020), destinado a examinar críticamente las experiencias de aprendizaje de los profesores que se inician en su carrera, determinaron que el aprendizaje en la comunidad constituía un tercer espacio. Una oportunidad a través de la cual desafiar las ideas preconcebidas sobre la enseñanza de los candidatos a docentes. Aunque trabajar en la práctica de un escenario real, no garantiza cambiar los paradigmas fuertemente arraigados, estas nuevas prácticas podrían actuar como "terceros espacios" en que lo familiar se vuelve extraño, y lo extraño familiar, ya que los maestros se enfrentan a sus suposiciones o prejuicios y a partir de aquí, podrían llegar a nuevos entendimientos sobre sus prácticas docentes.

Para contextualizar cualquiera de las metodologías, fuera del grado de implicación que tengan los maestros con el entorno, éstos deberían considerar la cultura de la cual provienen los niños. A través de narrativas visuales y conversaciones guiadas con los niños, se obtiene una mayor comprensión de sus intereses y el conocimiento que traen de la casa a la escuela. (Miller Marsh & Zhulamanova, 2017)

Usando los modelos culturales con la teoría de la actividad, Pauline Davis (Williams et al., 2007) plantea cómo los discursos de lectura de los niños, construidos en actividades fuera del aula, sirven para mediar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el interior. Además, señala que la identidad de los niños está en relación dinámica con el sistema de actividad pedagógica de esta aula, que es mediada por comunidades escolares externas.

La enseñanza y las prácticas de aprendizaje no se encuentran solamente en un espacio temporal (es decir, en un punto dado en la trayectoria de un individuo), también se encuentran espacialmente y están modelados e influidos por los discursos (Gee, 1999) o sea, más allá de las paredes del aula. Esta 'intertextualidad' tiene consecuencias importantes en la formación de los alumnos y el acceso a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela.

Esta Intertextualidad influye también en las personas o la sociedad, pues no representan conceptos de una sola manera. Por lo tanto, su creación y comunicación debe analizarse en los contextos en los que se realizan. En una escuela que posee una gran variedad cultural es bastante recomendable que supere la encapsulación y se abra hacia los contextos socioculturales, esto ayudaría a una mejor comprensión de los contextos en los cuales viven sus estudiantes y por ende a una mejor comprensión cómo y por qué aprenden o dejan de hacerlo.

Al respecto, un estudio de Aguiar y El- Hani (2018), señaló las enormes diferencias respecto del concepto de energía que tenían los estudiantes según su origen cultural, además de que este concepto cotidiano no correspondía al concepto científico promovido por la escuela, evidenciando la desconexión y encapsulación de ésta con el mundo real, el estudio concluyó que las diferentes concepciones provenían en mayor parte debido a la variabilidad cultural de su uso.

Usando los modelos culturales con la teoría de la actividad Pauline Davis (Williams et al., 2007) plantea cómo los discursos de lectura de los niños, construidos en actividades fuera del aula, sirven para mediar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el interior. Además, señala que la identidad de los niños está en relación dinámica con el sistema de

actividad pedagógica de esta aula, que es mediada por comunidades escolares externas. El concepto de modelos culturales, evidenciado en los discursos de los niños sobre lectura, proporciona la herramienta necesaria para analizar cómo las influencias socioculturales de la escuela externa a la comunidad afectan la participación de los alumnos en las actividades del aula.

Hoy en día, la presencia de amenazas y riesgos u 'objetos fuera de control' (Engeström, 2008), como el calentamiento global, nuevas pandemias y catástrofes financieras mundiales, abre un campo de enormes desafíos para la formación del concepto y práctica de rediseño de actividades educativas, en una escala que tiene que superar los límites de cualquier disciplina individual, profesión u organización.

Recursos Comunitarios

Utilizar la comunidad como *Community Resources* o recursos comunitarios es una de las actividades menos desarrolladas por la escuela, existen varias razones, sin embargo, podemos mencionar que la escuela se enfoca en realizar aprendizajes de forma teórica, privada e individual, debiendo transformar esta práctica, abrirse al entorno y aprender junto a sus estudiantes desde la perspectiva experiencial, social y colectiva, que pueden entregar los espacios y las instituciones comunitarias

Existe una variabilidad de enfoques, primero, en cuanto a las formas en que se relacionan con la escuela esos espacios e instituciones y segundo, a cómo se aprovecha este entorno. De manera sucinta exponemos algunos estudios que plantean evidencia sobre

Community Resources, mediante distintos ejemplos empíricos que dan cuenta de un nuevo espacio de aprendizaje, de algunas diferencias de acceso a los servicios, de estrategias innovadoras para revitalizar la comunidad y fomentar la colaboración a través de un desarrollo de redes, con un enfoque autosustentable. Con ejemplos específicos para la primera infancia y otro de uso de tecnologías.

Comprender los recursos disponibles en una comunidad es esencial antes de que cualquier profesional pueda comenzar a abordar las necesidades locales, así como la realización de una evaluación comunitaria genera información valiosa sobre los componentes y recursos únicos de una comunidad específica, también proporciona una base para identificar las necesidades y determinar las formas idóneas de abordarlas

Una forma de conocer los recursos, elaborar informes de diagnóstico o identificar las necesidades o posibilidades de aprendizaje en el entorno es mediante el uso de tecnología, un estudio (Rebori, 2017) utilizó herramientas de análisis geoespacial para desarrollar mapas de la comunidad para representar los puntajes de las pruebas de aptitud de lectura de cuarto grado y las ubicaciones de las instalaciones que ofrecen acceso público a materiales de lectura. Los mapas resaltaron visualmente áreas con lectores con dificultades y áreas sin acceso público adecuado a materiales de lectura como bibliotecas y escuelas primarias. Nuestras prácticas de hacer determinadas cosas siempre está vinculada a la historia individual y social (Pinkard, et. al 2019), proporcionando tanto barreras como posibles oportunidades para individuos y entornos de aprendizaje. (Pinkard, et. al 2019).

Este tipo de estudios, que visualizan áreas locales y sus servicios, también sirve para determinar cuando existen recursos, pero estos no son utilizados o bien están siendo subutilizados no sacando el máximo provecho. Al respecto, un estudio (Rebori, 2017)

buscó describir las posibilidades de aprendizaje que entregaban las bibliotecas y museos a niños pequeños, la evidencia demostró que incluso en lugares dónde existían estos servicios, eran subutilizados por las familias, aduciendo algunas barreras y restricciones para su uso.

Para aumentar la disponibilidad, el acceso y el beneficio de los programas de aprendizaje temprano, es necesario coordinar una asociación entre museos, bibliotecas y otros programas dedicados a la primera infancia para ayudar a difundir y mantener las posibilidades de aprendizaje a lo largo del tiempo. Sí existen los elementos instituciones, recursos y servicios comunitarios, se debe gestionar debido a mayor uso y empoderamiento, fomentando la participación y eliminando las barreras que impidan un acercamiento de la población, sobre todo de aquella que no se siente completamente integrada.

Cuando lo que ocurre es la ausencia total de estos servicios, el problema es mayor, ya que los sistemas ecológicos están vinculados unos con otros, e influyen en las experiencias de aprendizaje temprano. Cuando los niños viven en condiciones de ruralidad, la escasa diversidad en los sistemas ecológicos puede afectar sus oportunidades de aprendizaje, así lo evidenció un estudio indicando variabilidad en un nivel de pobreza familiar, acceso a la educación temprana, participación familiar-escolar, recursos comunitarios disponibles y diversidad cultural en comunidades rurales (Urika et. al, 2019)

-Otra forma de limitar las experiencias de aprendizaje es cuando los diferentes espacios en que se desenvuelven los niños no están conectados. Un estudio (Takeuchi et. al, 2019) sobre experiencias de aprendizaje temprano en niños pequeños y sus intereses buscó delimitar las formas en que los padres y maestros apoyan o limitan el desarrollo del aprendizaje asociado con la búsqueda de estos intereses, tanto en el hogar, como en la

comunidad y la escuela. Al centrarse en las diferencias entre los grupos demográficos, el entorno de desarrollo y el nivel socioeconómico, bajo una perspectiva de equidad, se estableció que existían áreas de debilidad y fortaleza en este ecosistema de aprendizaje conectado.

Cuando los recursos comunitarios materiales o la disposición de servicios son escasos, la escuela es la base de la comunidad, lo que suele ocurrir en barrios empobrecidos o en el mundo rural. En este último caso, un estudio (Nasibullov et. al, 2016) se preocupó de resolver el problema de cómo transformar una escuela rural en la base del desarrollo comunitario, siendo pionera en la construcción y fortalecimiento de recursos de potencial intelectual y laboral para la sociedad rural. En general, las investigaciones sobre oportunidades de aprendizaje en el mundo rural son muy escasas (Urika et. al, 2019)

Revitalizar los bienes comunes no es un regreso idealizado a las formas sociales más tempranas de interacción, es un retorno al cuidado intencional de una comunidad, ya sea este un contexto urbano o rural (Teuteberg y Cummins, 2017). Lo importante es potenciar los recursos existentes, independiente de los recursos materiales existentes, son las redes de apoyo entre las personas las que generan sinergias para desarrollar el crecimiento y el aprendizaje, en los ámbitos que la comunidad local se proponga, de esta forma es la propia comunidad la que aprende a gestionar lo que es importante para ella potenciar, desarrollar y aprender.

Un ejemplo de lo anterior se desarrolló en una pequeña localidad, como una forma de revitalizar el espacio comunitario y como medio no sólo para desafiar la privatización, crearon una moneda comunitaria, con el propósito de engendrar una forma de vida menos dependiente del consumismo. Esta moneda local se mantenía totalmente en circulación

dentro de la localidad, debido a que esa oferta sólo se acepta dentro de los límites establecidos por la comunidad, servía para todos quienes estuvieran adscritos a ella y sirvió para revitalizar la economía local (Winfrey, 2017)

Al sostener que se puede aprender en la comunidad, también ello implica indagar nuevas formas de vida y desarrollo que se pueden dar en ella, distintas a las promovidas por el capitalismo. En este sentido, el tema del desarrollo económico local ambiental y económicamente sostenible, puede abrir una puerta amplia hacia el aprendizaje, ya que trae consigo formas de trabajar colaborativamente, con instituciones locales de una variedad de subsectores, incluyendo negocios, industria, desarrollo económico, gobierno, medio ambiente y tierras de administración públicas, las que pueden transformarse en escenarios educativos, pudiendo eventualmente, realizar circuitos de aprendizaje comunitario.

Reconocer los elementos culturales, económicos y sociales de una ubicación geográfica Resor (2010) y Yilmax (2018) -y potenciarlos a través de las conexiones con las instituciones o con la misma gente de la comunidad local, son vitales para complementar los escasos recursos de aprendizaje disponibles para los maestros de muchos contextos educativos, urbanos o rurales.

Lo importante es que, en el contexto de la vida real, es necesario poner la enseñanza-aprendizaje en primer plano, pero con visión más transformadora de la agencia que conduzca a combatir las desigualdades y las injusticias en la educación. En el enfoque alternativo llamado Postura del Activista Transformador, se postula que el ser humano no sólo está en este mundo en determinado contexto sino más bien, existe mediante las contribuciones activas que cada individuo realiza a las prácticas comunitarias, transformándose a sí mismo cuando actúa como miembro activo de la comunidad. El

énfasis está puesto en las personas que cambian el mundo y son cambiadas durante esta propia acción como parte de un mismo proceso bidireccional y recursivo (Stetsenko, 2023)

Sección V *Aprendizaje y Experiencia*

La Experiencia no Está en El Aula

La etapa inicial de lo que llamamos pensamiento es la experiencia. (Dewey, 1938). Las dos grandes dimensiones de ella son la continuidad y la interacción, por una parte, la continuidad significa que esa única experiencia conduce a otras, en diferentes direcciones a las que tuvo en el pasado, en definitiva, cuando el estudiante crece, física, moral e intelectualmente. Por otro lado, la interacción es esencial para aprender, ya que según Dewey – una experiencia es educativa si es social, pues debe existir un juego recíproco entre interacción y transacción, entre el alumno y el maestro.

Su unión necesaria proporciona la medida de la experiencia educativa y su valor a su tesis principal: que el objetivo de la educación es promover el "desarrollo desde dentro" en lugar de la "formación desde afuera" (p. 17). Esta observación puede parecer bastante común, sin embargo, frecuentemente se considera el pensamiento como algo separado de la experiencia y capaz de ser cultivado aisladamente. En centros educativos, los estudiantes deben pasar por una larga trayectoria académica para finalizar luego con la experiencia práctica que le conducirá, por ejemplo, a un título.

Otro error fundamental en los métodos de instrucción es pensar que puede darse por supuesta la experiencia por parte de los alumnos. Los maestros ávidos por enseñar y no perder el tiempo tienden a ignorar o reducir la experiencia o falta de ella en los estudiantes. Se tiende a introducirles inmediatamente en el material que expresan las distinciones intelectuales que han establecido los adultos, matemática, geografía o dibujo requieren de la

experiencia. En mi opinión, abrirse al mundo de los estudiantes es fundamental para llegar a generar algún tipo de aprendizaje, ya sea que la escuela supere su encapsulación y se abra a conocer otros contextos, o bien, que invite al aula los contextos de vida de los estudiantes.

Al respecto, Vigotsky (2003) señala la importancia de la vivencia en los niños, *“la vivencia es una unidad en la que están representados en un todo indivisible, el medio, es decir, lo que el niño experimenta, y por otro, lo que el mismo niño aporta a la vivencia, lo cual está determinado por el nivel alcanzado por él anteriormente; sería algo así como un nudo, en el cual están atados diversas influencias y circunstancias, tanto externas como internas, el carácter de la vivencia lo define el niño según el grado de comprensión de su contexto, es decir, el nivel de desarrollo de sus generalizaciones”*

Aquí se insiste en la necesidad de una situación empírica real como la fase inicial del pensamiento, la percepción interna y externa que sirve de base a nuestra experiencia, así los primeros puntos de apoyo que encuentra un niño para su futura creación, es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales para construir su fantasía a través de complejos procesos de asociación y disociación que servirán de base para crear más adelante un pensamiento abstracto. No obstante, por muy individual que parezca, toda creación encierra en sí un coeficiente social. En este sentido, no hay inventos individuales, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima. (Vigotsky, 2003)

Por su parte, para Dewey (1938) el aprendizaje se produce naturalmente, y cuando la escuela logra que el estudiante aprenda o resuelva un problema, es porque se ha procurado que éste se relacione con la vida cotidiana fuera del aula. La escuela, al privar a los estudiantes de la experiencia, suele entregar algo que hacer, no algo que aprender; Si

pedimos a un niño que dibuje un barco, en mi experiencia de dibujar en la escuela, yo hice un barco, no aprendí lo que era, para qué servía, que hacía.

Como consecuencia de la falta de experiencia, materiales y ocupaciones que produzcan problemas reales, los problemas de los alumnos no son suyos, son creados o más bien son suyos sólo como alumnos (Dewey, 1938). Un espíritu bien cultivado es el que tiene un máximo de recursos tras él, por decirlo así, y que está acostumbrado a revisar sus experiencias pasadas para aprender en el presente.

Para comprender lo que significa una experiencia o situación empírica tenemos que recordar el tipo de situación que se presenta fuera de la escuela; el tipo de ocupaciones que interesan y suscitan la actividad en la vida ordinaria. Pero lo que suele ocurrir, es que el equipo y la organización física de la sala de clases son opuestos a la existencia de situaciones reales de experiencia (Dewey, 1938).

Si revisamos los métodos que tienen un éxito permanente en la educación formal, ya sea en matemática o en aprender a leer, revelará que para su aprendizaje eficaz dependen del hecho de volver al tipo de situación que produce reflexión en la vida cotidiana fuera de la escuela, con situaciones problemáticas reales y pertinentes a su contexto. Para un niño que vive en el campo, es difícil imaginar el Metro como medio de transporte, si sus medios de movilización son otros. Lo anterior no implica querer reducir su realidad y su mundo, sino partir de una base conocida, para luego imaginar otros mundos.

Así como Dewey y Vigotsky, numerosos autores como Montessori, Freinet, Claparède, Freire, incluyen en sus postulados la importancia de la experiencia en el aprendizaje y el aproximarse a los contextos de los niños, hoy en día autores como Poveda

(2001); Gutiérrez (2008) Rogoff (2012) Vila (2008); Coll (2013); Esteban- Guitart (2016), Penuel (2016); Vila y Esteban-Guitart, (2017) continúan actualizando las investigaciones basándose en esta natural e ineludible conexión entre los contextos en los cuales se mueven los estudiantes y la escuela.

Aprender Fuera Del Aula, Aprender De La Experiencia

El aprendizaje experiencial es un enfoque educativo que se centra en el aprendizaje a través de la experiencia directa y práctica. Según el "ERIC-Thesaurus-Experiential Learning" (2020), se basa en la idea de que las personas aprenden mejor cuando se involucran activamente en situaciones del mundo real, reflexionando sobre esas experiencias para extraer lecciones significativas. Este método educativo destaca la participación activa, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento.

Varios autores han contribuido al desarrollo y comprensión del aprendizaje experiencial. David Kolb, en su trabajo fundamental "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development" (1984), propuso un modelo de aprendizaje experiencial que enfatiza un ciclo de aprendizaje compuesto por cuatro etapas. Kolb argumenta que este proceso cíclico es esencial para un aprendizaje significativo y duradero.

John Dewey, filósofo y pedagogo, abogaba por la importancia de la experiencia en el proceso educativo, argumentando que "la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma" (Dewey, 1897). Su enfoque sentó las bases para el aprendizaje experiencial moderno.

Carl Rogers, abordó la idea del aprendizaje significativo a través de experiencias auténticas y relevantes para el individuo. Rogers enfatizó la importancia de la autorreflexión y la conexión entre el aprendizaje y las experiencias personales.

Jean Piaget, aunque centrado en la teoría del desarrollo cognitivo, también influyó en el concepto de aprendizaje experiencial. Su teoría sobre la construcción del conocimiento mediante la interacción con el entorno destaca la importancia de la experiencia práctica en la adquisición de conocimiento.

Sin embargo, a pesar de la relevancia y reconocimiento del aprendizaje experiencial, existe una escasez de investigación empírica que respalde los efectos de este enfoque en comparación con métodos de enseñanza más convencionales, como la instrucción directa (Baker y Robinson, 2016).

Investigaciones de Jose, Patrick y Moseley (2017) señalan un aumento sustancial en el conocimiento adquirido sobre el entorno geográfico antes y después de una salida a terreno. Sugieren la necesidad de colaboración entre educadores formales e informales para facilitar este tipo de experiencias.

Por otro lado, estudios de Baker y Robinson (2018) compararon la efectividad de la instrucción directa con el aprendizaje experimental. Determinaron que, aunque la instrucción directa mostró una ligera ventaja en la retención a corto plazo, a largo plazo no fue significativa, lo que sugiere que el aprendizaje experiencial podría ofrecer un aprendizaje más duradero y aplicable a la vida cotidiana.

El Outdoor Education, una variante del aprendizaje experiencial, utiliza el ambiente al aire libre para promover este tipo de aprendizaje. Esta forma de aprendizaje, basada en

situaciones del mundo real, enriquece el currículo y ofrece oportunidades para conectar el aprendizaje escolar con experiencias reales.

En resumen, el aprendizaje experiencial se fundamenta en la experiencia práctica como eje central del proceso educativo. A pesar de la falta de investigación empírica exhaustiva, los estudios sugieren su potencial para un aprendizaje más duradero y aplicable en la vida cotidiana.

5.1.b Aprender en comunidad, aprender a través del Aprendizaje Servicio

En el caso del Aprendizaje Servicio, el aprendizaje es entendido como servicio comunitario (o servicio público en una esfera más amplia), generalmente integrado con la instrucción regular en la escuela o la universidad; también se define como una forma de aprendizaje experiencial en que los estudiantes aprenden a través del voluntariado o servicio a la comunidad (Pawson, 2015)

La variedad de este tipo de estrategia de aprendizaje es muy amplia, es una combinación de dos elementos bien conocidos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Service-learning o Aprendizaje Servicio es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio comunitario significativo con instrucción y reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007)

El aprendizaje servicio tiene el potencial de facilitar el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos activos (Harkins, 2020). El servicio crítico de aprendizaje se centra en las causas fundamentales de la desigualdad al abordar el poder y la opresión. Al incorporar la pedagogía crítica en el aula, la acción y la reflexión fuera de ella, el aprendizaje crítico

del servicio busca encontrar soluciones a los problemas sociales a través de asociaciones universidad-comunidad, criticando las relaciones de poder (Santiago-Ortiz, 2020). No obstante, algunos indican que el Aprendizaje Servicio no llega a una real transformación social, señalando además que se corre el riesgo de que las personas sean objetivadas e instrumentalizadas en un intercambio comercial entre quienes necesitan el servicio y quienes lo dan. (Matusov, Marjanovic y García-Romero, 2018)

Una revisión teórica de García y Lalueza (2019) determinó que existían tres perspectivas que primaban en investigación basada en ApS: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje transformativo y las teorías críticas, y una cuarta más incipiente, el enfoque histórico-cultural basado en identidad y aprendizaje. Este estudio concluyó (García y Lalueza, 2019) que la práctica de ApS servía para la transformación de la identidad a través de la alteridad, el predominio de la agencia a través de la toma de conciencia social e implicación en una comunidad de prácticas a través de la construcción de significados y metas compartidas. Con lo cual el ApS puede ser una herramienta importante para conectar la escuela con su entorno y generar aprendizajes más significativos, al lograr mayor implicación de los estudiantes dentro de sus contextos de participación. En este sentido, supone no sólo una estrategia, sino una pedagogía de la experiencia y la reflexión.

Según Lalueza y García-Romero, (2019) el aprendizaje generado en ApS está centrado en la experiencia, porque se sitúa en la acción y la relación con los otros, el primero orientado a metas y el segundo, situado en la intersubjetividad de significados compartidos, también puede ser clasificado como aprendizaje auténtico y transformativo, al provocar un cambio identitario en quien aprende y al traspasar la línea fronteriza de un escenario fijo, como puede ser la escuela Y, por último, al situar al estudiante en una

comunidad de práctica, que avanza en tanto comparten los significados de ésta, el aprendizaje va apropiándose cada vez más de la actividad, en la medida que va compartiendo significados y objetivos. En definitiva, el aprendizaje a través de ApS es una herramienta que conjuga aprendizaje, cambio y compromiso social e individual.

En la literatura existente se asocia con proyecto de tipo solidario, no obstante, la mayoría de ellos hacen relación con el concepto de justicia social y como una herramienta de transformación más que una cuestión de servicio unilateral como sería la solidaridad. Teniendo en cuenta los criterios con mayor consenso internacional, podemos decir que aprendizaje-servicio cuenta con las siguientes características: es deseable que cuente con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta de los profesores, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación; debe estar al servicio de una demanda nacida desde la comunidad, y a la cual puedan los estudiantes ser capaces de responder. Incluyendo en el proyecto estrategias que apunten a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo, asesoramiento, vínculos con organizaciones comunitarias, planificación, gestión y evaluación durante y después del proceso, etc.) y estrategias que apunten específicamente al aprendizaje, tales como la apertura de espacios escolares o extraescolares de reflexión sobre las actividades realizadas, el establecimiento de vinculaciones conceptuales de la problemática abordada con diferentes áreas o disciplinas, el diseño de redes conceptuales que permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula, u otras (Tapia, 2007)

El aprendizaje-servicio es una herramienta eficaz para ‘aprender a aprender’ porque permite aplicar lo estudiado en situaciones reales, dando sentido al aprendizaje previo,

motiva a investigar, a desplegar la propia creatividad e iniciativa, cuando se enfrenta el conocimiento a situaciones de la vida real. No confundir con servicio comunitario, en este sentido, el aprendizaje no está conectado al curriculum, pues sólo se basa en resolver una problemática social. El servicio comunitario institucional no tiene una incidencia profunda, ya que suelen realizarse de forma asistemática, como campañas de verano o extracurriculares. En este sentido, la regularidad, la sistematización, la introspección de la experiencia, junto con el contraste de mi aprendizaje previo con el nuevo, son fundamentales para realizar un aprendizaje con sentido y valor social, que puede resultar en un real aporte para los participantes involucrados.

Sección VI La Escuela Segregada

Cuando en los centros educativos de un territorio la distribución del alumnado es desigual, se habla de segregación escolar, este hecho provoca que algunos tengan un porcentaje alto de estudiantes de origen inmigrado o con necesidades socioeconómicas por encima de la media respecto a otros centros educativos (Bonal y Cuevas, 2019). No obstante, las posibilidades de terminar en una escuela vulnerable o de minoría étnica son altamente determinadas por la raza, la etnia y la clase social del estudiante. (Carnoy & García, 2017). En palabras más sencillas, cada vez se hace menos probable que estudiantes de orígenes socioeconómicos diferentes estudien juntos y socialicen en la escuela del barrio.

Así, los hijos de inmigrantes pobres y del pueblo gitano conviven en uno de estos centros educativos de la ciudad de Barcelona, en donde la matrícula de hijos de autóctonos no gitanos es prácticamente inexistente. Los estudiantes de estas escuelas sufrirían una triple segregación, por raza, pobreza e idioma (Gándara, 2010; Comber, 2017). Respectivamente, la primera perpetúa estereotipos negativos, la segunda, crea escuelas de alta pobreza mal posicionadas y la tercera, disminuye las posibilidades de perfeccionar sus habilidades idiomáticas al no socializar con la población local. Los niños criados en pobreza concentrada o en comunidades segregadas por nivel socioeconómico, raza o etnia tienen significativamente menor movilidad social y económica que aquellos que crecen integrados en la comunidad (Tegeler y Herskind, 2018).

No obstante, cuando se aísla el factor racial, el que sigue predominando es el nivel socioeconómico. La segregación se manifiesta porque concentra a estudiantes inmigrantes o racializados en zonas de alta pobreza, no por la composición racial de sus escuelas en sí misma. (Reardon, 2019) lo cual implica que las escuelas con alto porcentaje de pobreza brindan, en promedio, menores oportunidades educativas que aquellas con bajo porcentaje.

Investigadores en escuelas segregadas de EE. UU (Reardon, et. al., 2019) evidenciaron que la asociación entre la segregación escolar racial y las brechas en el rendimiento parecen operar enteramente a través de diferencias en la exposición a compañeros pobres. Una vez que controlaron las diferencias raciales en la pobreza escolar, la segregación racial ya no predice las brechas de rendimiento, en cambio, lo que sí importa es la diferencia en los porcentajes de pobreza escolar.

Lastimosamente la segregación es la expresión de las diferencias sociales en el espacio y por tanto la segregación escolar es reflejo de la segregación urbana (Delvaux, 2005; 2014), en el caso de los inmigrantes y pueblos racializados como el pueblo gitano, la segregación escolar y la residencial van de la mano. En Cataluña la segregación escolar está más acentuada que la propia segregación urbana de los municipios (Bonal y Cuevas, 2019). En el barrio Bon Pastor, el índice de extranjeros es del 11,1% y el nivel en los ingresos económicos per cápita es de los más bajos de la ciudad. No es de extrañar entonces que el Instituto escuela el Til.ler posea en su matrícula más del 70% de estudiantes inmigrantes. Sin embargo, este porcentaje podría ser asumido no sólo por la escuela pública del barrio, sino también por la escuela concertada.

La composición desequilibrada de estos centros educativos hace que a menudo sean poco deseados por muchas familias de su entorno y, por tanto, este desequilibrio se agudice

año tras año (Bonal y Cuevas, 2019). Sumado a lo anterior, las brechas en el rendimiento entre los extranjeros y los locales parecen aumentar la lucha de los padres por huir de estos centros, es lo que se conoce como *native flight o vuelo blanco*. La segregación escolar no es un problema de determinada escuela o territorio, se puede sostener que la segregación escolar es un problema mundial, puesto que las prácticas del consumismo y economía neoliberal afectan no sólo al mercado, sino que se trasladan al ámbito educativo (Comber, 2017). Cuando la educación ya no es una garantía y un derecho otorgado por el Estado, surgen anomalías en el sistema educativo que afectan su funcionamiento de manera estructural.

Algunas zonas geográficas como América Latina presentan altos índices de segregación escolar por nivel socioeconómico, de carácter étnico y por procedencia inmigrante/nativo, llegando en algunos países a una hiper segregación (Murillo y Martínez-Garrido, 2017). En la Unión Europea, España es uno de los países más segregados, específicamente, algunas comunidades autónomas como Madrid, tienen índices muy altos en segregación, sólo superados en Europa por Hungría. Dentro de la categorización de la segregación por nivel socioeconómico, Bélgica y Alemania presentan los índices más altos (Torrecilla y Garrido, 2018).

Las autoridades deben intervenir en esta grave situación creando planes específicos para revertirla, ya que la segregación trae consecuencias negativas al largo y corto plazo, una forma de hacerlo es saber equilibrar la preferencia de matrícula de las familias versus las necesidades colectivas, para que a largo plazo no afecte la cohesión social, el crecimiento económico y la innovación, ya que la segregación aumenta los niveles de precariedad laboral y desempleo. (Bonal y Cuevas, 2019)

Para revertir este problema, las actuaciones que se realicen en el marco normativo son de hecho muy importantes, pues si se incorporan criterios específicos en la programación de la oferta educativa en aras de reducir la segregación tales como: ajustar las plazas a la demanda real, distribuir los alumnos vulnerables y gestionar equitativamente la matrícula viva, se reduce ostensiblemente. (Fundación Jaume Bofill, 2020)

Cuando hay exceso de oferta la segregación tiende a incrementarse, pues la matrícula no se distribuye equitativamente en los centros educativos. Para proteger a los centros educativos con baja demanda y concentración de alumnos vulnerables se hace necesario vehicular al alumnado no vulnerable a centros con menos demanda, y poder enviar matrícula viva de manera equilibrada también hacia centros con alta demanda. (Fundación Jaume Bofill, 2020)

Qué Escenarios Son Posibles En La Escuela Frente A La Segregación

La enseñanza en las escuelas segregadas presenta un gran desafío, pues en ella se puede presentar la naturaleza contradictoria de la educación, se puede oprimir y marginar mientras se mantiene el potencial para emancipar y empoderar (Yosso, 2005). Al respecto, investigadores de la Teoría Crítica de la Raza (Yosso y Burciaga, 2016) refutan la noción de que las escuelas son lugares neutrales que nada tienen que ver con la reproducción social, por el contrario, algunos ejemplos de esta paradoja no muy alejada de la realidad surgen cuando en la escuela:

Predomina el pensamiento deficitario al afirmar que los estudiantes y las familias inmigrantes son los responsables del bajo rendimiento académico pues ingresan a la escuela sin los conocimientos y habilidades culturales necesarios. (Yosso, 2005, Lalueza, 2012, 2016). Los educadores asumen con mayor frecuencia que son los estudiantes, los padres y la comunidad los que deben cambiar para ajustarse al sistema educativo local puesto que la escuela ya posee el orden y estructura a seguir.

Se esencializa la diversidad cultural caricaturizando a ciertos colectivos en prejuicios e imaginarios sociales, los cuales generalizan ciertas características extrapolándolas a una realidad incuestionable. se marca una clara diferenciación entre la población autóctona y la migrante o racializada, viéndose continuamente como extranjeros a personas que incluso han nacido o estudiado en las escuelas locales, se estereotipa la diferencia y se estigmatiza (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017), esta situación es especialmente preocupante, ya que afecta enormemente la cohesión social y marca la vida de muchos niños que jamás se sentirán integrados.

Se excluye de la toma de decisiones o se mantiene una relación comunicativa unidireccional con las familias. De hecho, lo predominante es que la escuela sea proveedora de información o instrucción, y que los padres sean meros receptores (Marchand, 2019). Para que exista la reciprocidad, las relaciones entre padres y maestros deben tener una "colaboración auténtica", donde hay esfuerzos explícitos "para abordar la desigualdad en recursos y poder entre los dos grupos" (Warren et al., 2009, p. 2212).

No reconoce el capital cultural de los estudiantes inmigrantes o de determinada comunidad. Se ha teorizado que el fracaso académico de los inmigrantes obedece a que su capital cultural no es valorado dentro de la escuela. (Moll, 2005) (Esteban Guitar, 2023).

También desde la teoría crítica de la raza (Bonilla y Girling, 1973; Solórzano y Yosso, 2001) se insta a cambiar la mirada de la investigación desde una visión deficitaria, donde habitualmente se confunde la pobreza económica con pobreza cultural- apreciando la variedad de conocimientos, habilidades y contactos culturales que poseen los grupos socialmente marginados.

Existe precisamente un capital migratorio que se traduce en conocimientos, sensibilidades y habilidades cultivadas a través de la variedad de experiencias de migración / inmigración, (Jiménez, 2020) como por ejemplo manejar más de un idioma o estilos de comunicación, habilidades y contactos culturales que poseen los grupos socialmente marginados, como conocimiento de las leyes o de ayudas institucionales, trámites burocráticos, etc.

Yosso y Burciaga (2016) denominaron a este conocimiento capital de navegación o sea la habilidad para maniobrar a través de instituciones sociales. Suele suceder que los connacionales prestan una especie de soporte técnico a los recién llegados por diversas vías de información, estas redes de gente, comunidad y recursos han sido denominados por estos autores como un capital social.

Estas prácticas realizadas por la escuela se ven reflejadas en menor o mayor medida en escuelas que no han sabido gestionar su diversidad cultural y no han aprovechado el potencial transformador de convivir en ambientes interculturales, en donde podemos adquirir competencias para vivir en un mundo cada vez menos monocultural. Al contrario, la escuela puede ser un centro educativo en donde se lidere el cambio positivo, y a sus estudiantes pueda emancipar y empoderar si:

- Considera las capacidades y la agencia de las familias sin utilizar sus antecedentes o contextos situacionales como excusas para no ofrecer oportunidades de participación, que sólo desarrollaría aún más el pensamiento deficitario (Aguayo y Dorner, 2020). Cuando la escuela es un lugar de encuentro democrático, la relación de la familia y la escuela es un proceso dinámico, en el que los padres aprovechen múltiples experiencias y recursos para definir sus interacciones y donde las familias se convierten en autores y agentes de la educación de sus hijos (Barton, 2004)

- Valora e integra la cultura y los conocimientos de los niños y sus familias, independiente de su lugar de origen y condición social, en este sentido, los fondos de conocimiento e identidad nacen en respuesta a esta necesidad de valoración y acercamiento de la escuela hacia las familias (Walker, 2021). Esta estrategia sirve a los educadores para descubrir cuáles son esos fondos que pueden transformarse en una variedad de habilidades y recursos para la educación de sus hijos si se integran en el currículum escolar.

- Es crítica y consciente de la forma en que incluye la cultura, pues hacerlo de manera incorrecta puede ser contraproducente a los objetivos de integración que se quieren lograr. Muchas veces sus costumbres, vestimenta, comida son folclorizadas, e incluidas como un extra en alguna festividad escolar, lo que es completamente contrario a la idea de una educación culturalmente pertinente.

Una vez que educadores e investigadores cambian las percepciones sobre las familias, la participación familia-escuela puede ocurrir como una fuente de motivación para aprender de y con las familias (Aguayo y Dorner, 2017), junto a la comunidad del barrio en donde se encuentra la escuela. (Schultz, et.al.,2023)

La teoría de la discontinuidad familia escuela ha de mirar a través de un lente que signifique criticar la teoría del déficit, pues es común que las prácticas educativas se trasladen a espacios de patologización, en los cuales, los estudiantes catalogados como minorías, están continuamente en riesgo de enfrentar prácticas de exclusión (Carnoy y García, E. (2017) (Carnoy, et. al. 2022).

La exclusión, discriminación y racialización de los grupos “minoritarios”, ya es en sí misma una acción segregadora. Esta brecha corre el riesgo de seguir expandiéndose a medida que la proporción de jóvenes no blancos en los Estados Unidos continúa aumentando (Wortman & Ito, 2019). En EE.UU, durante la administración de Obama, por primera vez los estudiantes catalogados de este modo superaron a los locales, lo que nos lleva a cuestionarnos fuertemente hablar de grupos minoritarios, pues no sólo se habla de números.

En estos procesos de mayorías o minorías se producen discontinuidades culturales y conflictividad que a menudo se identifica como fruto de la diferencia en sí misma, no obstante, las respuestas a estos procesos están relacionadas a las diferencias en las relaciones de poder (Zhang y Lalueza, 2018) y a las resistencias de grupos de inmigrantes a los procesos que conducen hacia la asimilación o la marginación (Berry, 2001), los cuales, amplifican los problemas de la falta de cohesión social. Una de la explicaciones que ayudan mucho a clarificar el tipo de relación que pudieran suscitar los grupos llamados minorías en la escuela, es en lo que Obgu llamó minorías voluntarias e involuntarias, el primer grupo tenderá a advertir los problemas en la escuela como parte de barreras que hay que superar, Sin embargo, las minorías involuntarias verán estos episodios como barreras insuperables, ya que han vivido en carne propia el despojo, la conquista, el sometimiento o la esclavitud

(Gibson y Ogbu, 1991) (algunos ejemplos, afroamericanos, grupos indígenas en EE.UU; Gitanos en España, Mapuche en Chile)

Por ello, la labor de la escuela como puente entre la comunidad se hace urgente y primordial. Ya que estudios señalan que encontrarse en una posición de aislamiento cultural es lo que afectaría el rendimiento académico (Ladson-Billings, 2023). Por el contrario, los locales, al exponerse a una diversidad cultural, no afectan su rendimiento académico, sino que les da oportunidades de socializar, brindándoles con el tiempo una sensibilidad intercultural que pudiera transformarse en una competencia para la vida (García, 2019)

Por lo anterior, es altamente deseable que la escuela trabaje una pedagogía culturalmente relevante (Rodríguez-Izquierdo & González Faraco, 2021) y gestione el capital cultural que tienen sus comunidades educativas, no sólo considerando a los de origen inmigrante, sino que el de todos sus estudiantes. Además, cuando los sistemas de actividad escolares permiten a los agentes vincular el currículum oficial a sus referentes culturales, cuando existen metas compartidas y se ajustan las ayudas a las necesidades de los estudiantes se amplían las oportunidades de aprendizaje y se eliminan barreras para su participación (Jiménez, 2017)

6.2 Abrir y conectar: las redes interinstitucionales como respuesta a la segregación

Educar y escolarizar son conceptos diferentes, en estos tiempos responsabilizar a la escuela de una tarea que es de la sociedad completa es un error de Estado, de cierta forma, todos podemos ser agentes educativos, o responsabilizarnos de realizar esta tarea dentro de la comunidad en donde vivimos, en cualquier rol y área en el que nos desempeñemos.

Afirmar que sólo la escuela educa es abandonarla y delegarle una tarea que no parece asumible en los tiempos actuales, la escuela como institución se ha visto bombardeada por una serie de demandas sociales que pesan sobre ella, demandas socioambientales, de equidad e inclusión, de éxito educativo, de justicia social, de civismo, de democracia, de solidaridad, de educación sexual, de interculturalidad, etc. Si bien todas ellas pueden y deben ser abordadas, no pueden ser la bandera de lucha sólo de las escuelas, realizar estas tareas en solitario sería un trabajo infructuoso, lo atingente sería desarrollar un trabajo mancomunado y en red con otras instituciones si se quiere conseguir cambios en estas y otras temáticas sensibles para la sociedad.

Evidentemente que este debate subyace de cuestiones más profundas sobre el rol que tiene la escuela, cual es el concepto y objetivo que persigue el Estado sobre la educación del país, que demandas sociales pesan sobre ella, y cuáles son las posibilidades reales que tiene la escuela de cumplir con estas expectativas, de acuerdo con las herramientas que le entrega la ley y la ciudadanía en general. Como punto de partida, la escuela ha de contar con recursos, materiales y humanos para educar en el día a día de manera óptima, y también, con la valoración social de su tarea para el desarrollo del país.

El abordaje comunitario en educación, con la escuela en el centro, tiene mayor éxito que las eternas reformas educativas que se crean y aplican verticalmente. (Renée y McAlister, 2011) No obstante, predomina que cada escuela trabaje como una isla, y que detrás de sus muros nadie sabe lo que ocurre, hasta que aparecen los resultados de pruebas estandarizadas, que miden cada cierto tiempo lo que supuestamente es la calidad educativa que se entrega. Las reformas educativas en los últimos años vienen de la mano del

paradigma de la globalización y el neoliberalismo, con una educación de mercado (Saura y Mateluna, 2020)

Los Instituto-Escuela Como Respuesta A La Segregación Escolar

La historia de los institutos escuela se remonta a principios del siglo XX con la publicación del Decreto del Instituto-Escuela en 1918 por Alfonso XIII. Este proyecto fue impulsado por Francisco Giner de los Ríos, quien promovía la institución libre de enseñanza. Esta iniciativa posteriormente se concretó en un proyecto pedagógico renovado, el Instituto-Escuela, que tenía dos objetivos fundamentales: formar a los maestros con métodos innovadores y encontrar soluciones para evitar bruscos desniveles en el proceso educativo (Fernández, 1993).

La Institución Libre de Enseñanza, antecedente del Instituto-Escuela, concebía la enseñanza como un todo, con matices propios de cada etapa, pero con una idea de continuidad. Este enfoque otorga protagonismo al estudiante, fomenta la experimentación, el deseo de aprender, la exploración del mundo, el respeto al entorno humano y natural, la afición al trabajo, la capacidad de organización y la colaboración (Fernández, 1993).

Estos institutos escuela demostraron un gran éxito en ciudades como Madrid, Barcelona y Valencia. Los estudiantes que egresan de estos centros se caracterizaban por su autonomía y marcaban la diferencia en la universidad. Sin embargo, tras el estallido de la guerra en 1936, estas experiencias fueron disueltas rápidamente debido a que fomentaban la libertad y la autorregulación estudiantil.

Hoy en día, la creación de institutos escuela resurge con nuevos intereses, siendo su principal impulso brindar continuidad educativa y convertirse en herramientas contra la segregación escolar y el absentismo en centros de alta complejidad según consta en un artículo publicado en Diari Més, se está apostando por la creación de nuevos institutos escuela en el área del Camp de Tarragona y las Tierras del Ebro (Diari Més, 2019). Esta estrategia se ha mantenido activa, y para el curso 2020-2021 se han establecido cuatro nuevos institutos escuela con el objetivo de aumentar la oferta de matrícula pública, facilitar la transición de primaria a secundaria y mejorar la calidad educativa.

En las comarcas de Barcelona, se han inaugurado institutos escuela en Badalona y Santa Coloma de Gramenet. En la ciudad de Barcelona, el Consorcio ha impulsado el Coves d'en Ciimany en el Carmel, dejando pendiente el instituto escuela de la Barceloneta, el cual había generado rechazo entre las familias. El presidente del Consorcio, Josep González-Cambray, destaca la importancia del consenso y los acuerdos para afrontar estos retos, mientras que el conseller Bargalló expresa su preocupación por el abandono de las familias en la etapa de Secundaria y la necesidad de abordar una situación insatisfactoria (En prensa).

De lo expresado anteriormente y lo expuesto en diversos medios de comunicación, se desprende que existen algunas discrepancias respecto de la creación de los Instituto-Escuela en Barcelona, esgrimiendo algunos argumentos tanto a favor como en contra, dentro de los primeros encontramos que:

- Los institutos escuela pueden promover la integración y cohesión social al fomentar la diversidad y el intercambio cultural entre estudiantes de diferentes contextos y orígenes.

- Estos centros podrían facilitar una transición más fluida entre los niveles de enseñanza, proporcionando un entorno seguro al ser conocido por los estudiantes, lo que posiblemente reduciría el absentismo escolar y mejoraría las tasas de retención estudiantil.

- Los institutos escuela podrían seguir modelos pedagógicos innovadores que prioricen el protagonismo del estudiante, la experimentación, el respeto al entorno y la autonomía en el aprendizaje.

Y, por último, al concentrarse en una enseñanza más integral y personalizada, estos centros podrían elevar los estándares de calidad educativa y ofrecer un ambiente propicio para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

De los argumentos en contra:

- Algunas comunidades pueden oponerse a la creación de institutos escuela, considerándolos una medida segregadora o discriminatoria, especialmente si no se gestiona adecuadamente la diversidad cultural y social de los estudiantes.

- La creación de institutos escuela podría afectar negativamente a otros centros educativos, generando una posible disminución en la matrícula de estudiantes en instituciones cercanas.

- La falta de consenso y acuerdo entre las partes involucradas, como las familias, el Consorcio Educativo y otros actores educativos, puede obstaculizar la implementación efectiva de estos centros.

- Si no se gestiona de manera adecuada, la creación de institutos escuela podría llevar a la exclusión de estudiantes que no pueden acceder a otros centros educativos, lo

que podría perpetuar la segregación y desigualdad en el acceso a obtener educación de calidad.

El Tránsito Desde Una Escuela Segregada Hacia Una Escuela Comunitaria Intercultural

La segregación en las escuelas no surge espontáneamente; tiene raíces en varios factores, como la diversidad cultural, el idioma distinto al local y los niveles de pobreza. Estos aspectos, aunque discutibles en términos de discriminación, llevan a que los niños se sientan socialmente aislados, limitados en la construcción de vínculos y enfrenten dificultades para entrelazarse con la población autóctona. La percepción de una escuela segregada establece barreras significativas que, aunque simbólicas, son tan reales como las oportunidades limitadas que enfrentan estos estudiantes a diario. (Tarabini, 2018)

Sin embargo, en un sentido positivo, el Instituto Escuela El Tiler, debido a su población estudiantil diversa, ofrece un entorno natural propicio para interactuar con personas de diversas culturas. Esto amplía el potencial de adquirir habilidades interculturales, algo que en otros contextos debe generarse artificialmente para que los estudiantes desarrollen competencias de comunicación intercultural (Wang, 2019).

Según el artículo "Segregación escolar, un debate en Catalunya" publicado en La Vanguardia en marzo de 2019, para transformar las prácticas educativas que perpetúan la segregación, las escuelas deben evolucionar desde tener *aulas de acogida*, (liderada por profesores que realizan la labor de inducir en la cultura local a los estudiantes recién

llegados) hasta lograr ser *centros de acogida*, facilitando la escuela en su conjunto, la integración y el respeto entre las distintas culturas.

Por ello, más allá de las acciones individuales de los maestros en estas aulas de acogida, es la escuela la que debe establecer conexiones con su entorno social. Un estudio de Kerr (2016) señala diferentes formas en que las escuelas pueden interactuar con la comunidad, desde ser proveedoras de servicios e instalaciones hasta desarrollar planes de estudio y pedagogía que fomenten la participación comunitaria y la capacidad social y cívica.

En el caso de nuestro estudio sobre el Instituto Escuela Tiller, este ha trabajado con la comunidad llevando a cabo varias de estas acciones mencionadas. Ofrecen el servicio de becas de alimentación, facilitan sus instalaciones para actividades de casal, extracurriculares, deportivas y colaboran con la biblioteca del barrio y el centro cívico a través de distintos proyectos, en diferentes grados de implicación o también usando sus instalaciones.

El instituto escuela se ha apoyado fuertemente en lo que ofrece el “Pla de Barris” y otras instituciones municipales, conformándose un equipo de trabajo integrado por: una especialista en atención y apoyo emocional (EMO), una Técnica de Integración Social (TIS), una Educadora Social (ES) y un Promotor Escolar del pueblo gitano (PG). Lo anterior viene a reforzar el trabajo directivo y docente, pero además los vincula con el trabajo que se hace en el barrio.

Otro espacio de apertura del Instituto Escuela es la relación que ha hecho con la asociación de vecinos y con los recursos provenientes de Pla de Barris se crea un proyecto

singular basado en la música. De esta manera se dota a la escuela y al barrio de los equipamientos para desarrollar aprendizaje musical, al alcance de todas las familias.

Además, participan en el tejido comunitario con otras instituciones, como actividades de educación física, patinaje y natación en el Poliesportiu de Bon Pastor, trabajan colaborativamente con un colectivo del pueblo gitano y además desarrollan proyectos asociados con grupos de investigación universitaria, con otros proyectos comunitarios como *la red de joves*. Pese a estos grandes esfuerzos de asociativismo, parte de su alumnado no es del mismo barrio, lo cual afecta su capacidad para establecer una comunidad unificada.

III FINALIDAD, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de la investigación es analizar el proceso de transformación de una escuela segregada en Instituto-escuela y sus estrategias para conectarse con el entorno, se evidenciará las prácticas, roles y significados de los principales agentes involucrados y los aprendizajes que han tenido durante este proceso, para desde ese lugar, identificar algunos elementos que puedan ser útiles para orientar un escalamiento hacia otros centros educativos que viven procesos similares de segregación escolar en contextos de vulnerabilidad social

Explicar a través de la teoría de la actividad de Engestrom (2001) el proceso de cambio del Instituto-escuela en su tránsito para conectar con los recursos del entorno y posicionarse en el barrio como una escuela comunitaria e intercultural

Objetivo General

Documentar el proceso de cambio de un Instituto escuela y su quehacer para vincularse con su entorno como estrategia para revertir el proceso de segregación escolar.

Objetivos Específicos

Describir y analizar las prácticas, los roles y significados de los agentes educativos dentro y fuera del instituto-escuela el Til.ler

Analizar las prácticas, roles y significados generados por la escuela en el proceso de vincularse con las instituciones de su entorno inmediato.

Registrar y analizar el/los sistemas de actividad, las multivoces, la historicidad, las contradicciones que han trascendido durante el proceso de transformación en el Instituto-escuela

De los objetivos específicos se desprenden las siguientes

Preguntas de Investigación.

¿Cómo el instituto-escuela se conecta con el entorno como parte de un sistema de actividad colectiva?

¿Cómo ha sido el proceso de cambio a través de su propia historicidad como instituto-escuela?

¿Cuáles fueron las multivoces involucradas en este proceso de cambio?

¿Cuáles fueron las principales tensiones y contradicciones de este proceso de cambio?

¿Cómo la escuela incorpora o valida la diversidad cultural dentro de sus prácticas, roles o significados?

IV Método

El Enfoque Metodológico

Es una investigación de enfoque cualitativa mediante un modelo de tipo etnográfico, correspondiente a un estudio de caso sobre una escuela segregada, debido a su alta concentración de matrícula inmigrante y gitana, la cual se inserta en un entorno de vulnerabilidad social.

Se compuso este estudio de caso con el formato *reporte de caso sustantivo* de Lincoln y Guba (1985). Este formato exige una explicación del problema, del contexto o de los procesos observados, una discusión de elementos importantes, para entregar finalmente directrices a seguir en la solución del problema. El estudio de caso ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación con problemáticas educativas (Bell, 2002), como la situación de segregación escolar que viven muchas escuelas en diversas partes del mundo (Murillo, 2016, 2018).

En este sentido, el estudio de caso permite evidenciar situaciones complejas -como la segregación- invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y sus relaciones en el contexto que se producen (Stake, 2007), por ello se espera entender el proceso de cambio que sufre esta escuela a lo largo de cuatro años, al transformarse en instituto-escuela; Al ser un caso construido como reporte sustantivo, permite descubrir dilemas y contradicciones que vive este tipo de centros educativos, ayudando a reflexionar sobre las prácticas que se realizan tanto dentro como fuera de ella, con acciones concretas para vincularse con su entorno y dejar de ser una escuela segregada.

El centro escolar permitía un acercamiento al campo de manera directa y exhaustiva, al ser parte de un proyecto de colaboración desde hace 8 años entre la escuela y el equipo de investigación DEHISI, del cual formé parte el tiempo que duró este proceso.

Lo anterior, me permitió mantener una relación cercana con quienes trabajan dentro de la escuela y con quienes se vinculan a ella, logrando desarrollar el estudio con un carácter etnográfico, vinculándome en distintos espacios y contextos, tanto de forma interna con docentes, estudiantes o directivos; como de forma externa, con representantes de Bibliotecas, centros cívicos, servicios sociales, Pla de Barris y los propios vecinos. Con algunos de ellos la escuela se relaciona a través de proyectos de colaboración voluntaria o bien como parte de la gestión propia al ser una institución pública.

El carácter etnográfico del estudio de caso en contextos educativos tiene la finalidad última de la mejora de la realidad educativa a través de la *descripción e interpretación* de los contextos para llegar a una mayor *comprensión*, pues las etnografías educativas deben ser más que aproximaciones descriptivas, sino apuntar a transformar los contextos a través de alternativas teóricas y prácticas (Torres,1988) que surjan con la investigación. Lo anterior es lo que ha motivado siempre tanto al grupo de investigación DEHISI y a mí como docente e investigadora.

Contexto Estudio De Caso

Para hablar del contexto de la escuela, es imprescindible hablar primero de la relación del equipo de investigación DEHISI, de la Universidad Autónoma de Barcelona con ella.

Específicamente, en este centro educativo el equipo DEHISI interviene desde hace nueve años, dentro del horario lectivo de educación formal, pero en formato de talleres extraprogramáticos a través del proyecto Shere Rom, el cual consiste en generar actividades de colaboración entre investigadores, maestros y estudiantes universitarios mediante prácticas de Aprendizaje-Servicio. Cabe mencionar que el equipo posee una amplia trayectoria de trabajo e intervención tanto en escuelas como en el ámbito comunitario en la ciudad de Barcelona de larga data

La intervención del equipo comienza en la antigua escuela Bernat de Boïl ubicada en el barrio Bon Pastor de la ciudad de Barcelona, el cual albergó durante su gestación a los obreros que trabajaban en las fábricas aledañas, que provenían principalmente de la inmigración española de principios de s. XX y que buscaban mejores condiciones laborales en las grandes ciudades. Con los años, el barrio comenzó a acoger población de escasos recursos económicos, como el pueblo gitano y población de origen extranjero, que migraron a comienzo de los años 90, cuyo proceso se acrecienta hasta la actualidad.

A pesar de la existencia de otras escuelas en el barrio, es ésta la que atiende una población estudiantil en su mayoría diversa, ya que en su matrícula presenta una alta proporción de estudiantes de origen extranjero y del pueblo gitano, (e.g., 20% latinos,

30.56% españoles 27.22% gitanos, 9.44% paquistaníes, 6.11% marroquíes entre otros).

Dentro de los índices de vulnerabilidad social en la ciudad de Barcelona, los más altos corresponden a los distritos de Sant Martí y Sant Andreu, que alojan a barrios como Bon Pastor, Trinitat Vella o Besòs y Maresme.

Un porcentaje de las familias del centro educativo recibe apoyo desde servicios sociales, entidad que ayuda a familias que pueden encontrarse con problemas variados, asociados a vulnerabilidad económica, salud mental, violencia de género e infancia en riesgo. (e.g., este centro educativo posee 52% de expedientes abiertos, 28% Cerrados, 10% sin expediente, sumado a un porcentaje de familias con problemas muy serios que no solicitan ayuda).

Por lo anterior, Bon Pastor recibe el apoyo prioritario mediante el Pla de Barris, el cual es un programa de acción del ayuntamiento para revertir la desigualdad en la ciudad, operando en los barrios más desfavorecidos y que presentan bajo nivel de ingreso familiar, altas tasas de fracaso escolar y cesantía. Específicamente, en el barrio Bon Pastor uno de sus ejes de acción es la educación, objetivo que se trabaja en conjunto con entidades y asociaciones, mediante el apoyo a los proyectos que intervienen directamente en este centro educativo.

Para dar más contexto al período que abarca este estudio, es preciso que nos remontemos a una coyuntura ocurrida en el barrio y cuyas consecuencias afectarían directamente a la escuela y que por consiguiente motiva el inicio de esta investigación.

El año 2016 el Departamento de Educación toma la decisión de cerrar el Instituto del barrio, debido a malos resultados académicos expresados en la escasa promoción

escolar que arrastra hace varios años. Ese mismo año se le comunica a la antigua directora de la escuela *Bernat de Boil* que será transformada en un instituto-escuela, pasando a albergar en sus aulas no sólo los cursos de primaria sino también el primer curso de secundaria, el cual se inicia en septiembre del año 2017, con una matrícula inicial de 25 estudiantes para el 1ro de ESO.

Es a partir de esta coyuntura que se inicia el proceso de investigación de esta tesis doctoral, con *la finalidad de registrar este proceso de cambio y renovación, junto con las acciones que realiza este centro educativo para conectar con su entorno comunitario*, transformándose a sí misma en una escuela innovadora, que borre el estigma de ser la escuela segregada de gitanos e inmigrantes que por años ha cargado sobre sus hombros.

El cambio en instituto escuela no sólo representa un desafío y una oportunidad de cambio para la nueva gestión de la escuela en muchos ámbitos de acción interna, sino también supone una presión institucional externa para obtener el logro de un proyecto paradigmático, ya que la transformación obedece a un plan piloto en el cual se apuesta por revertir procesos estructurales de segregación escolar de ciudad y como política educativa del Departamento de Educación, que apuesta en reducir el abandono prematuro, al conseguir mantener en una misma unidad educativa a los estudiantes durante toda su escolaridad, situación que alabada por unos y cuestionada por otros.

Rol de La Investigadora

Mi rol dentro de la escuela era doble, por un lado, para el cuerpo directivo y docente yo era una doctoranda realizando mi investigación sobre el cambio de la escuela en Instituto y, por otro lado, para los estudiantes yo era una más de las que hacía la actividad de la radio, siendo parte del grupo de estudiantes universitarios que tutorizaba a cuatro o cinco niños. En ambos roles, me encontraba bajo el alero del grupo DEHISI y nuestros respectivos profesores guía de tesis.

En el aula éramos muchas personas, con diversas motivaciones y objetivos para estar ahí; recuerdo a una estudiante de máster en psicología de la educación, una estudiante en práctica de periodismo, una periodista con gusto por la pedagogía, dos estudiantes que cursan su último año de psicología, una de ellas abandonó la práctica y nos llegó una chica gitana que intervenía siendo parte de una asociación de jóvenes gitanos, por último, la coordinadora que hace el enlace entre el equipo de investigación y la escuela, más la investigadora de EE.UU que asiste en un comienzo.

Dentro de la diversidad de gente, lo que nos convoca a todos es realizar y programar actividades de radio para los niños e implementarlas los días que íbamos a la escuela, se diseña, se desarrolla, se aplica en base a la teoría y luego se debate para ver los fallos, las fortalezas, realizando un ciclo reflexivo.

En este marco, trato de no olvidar mis propios objetivos, ya que la actividad de la radio ocupa mi tiempo, allí soy una estudiante más, pero de algún modo debía hacer coincidir mis propios intereses. Fue así como enfoqué la mirada en los pequeños detalles

que tenían que ver con la diversidad de orígenes, presente en las discusiones de los niños, en afirmaciones de los docentes, en cómo se celebran en la escuela las distintas festividades locales y cómo las viven los propios estudiantes. Puesto que en el curso hay niños procedentes de diversas partes del mundo, eran muy comunes relaciones y tensiones que giraban en torno a ello, por lo que registró esta actividad en los diarios de campo como incidentes críticos, cuando tiene relación con la diversidad de orígenes.

Así, durante un año recogí los datos de campo siendo parte activa del proyecto de radio escolar para el primer curso de secundaria que se creaba el 2017; un proyecto compartido entre el equipo de investigación DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona y la investigadora Dana Walker, de la University of Northern Colorado. *“Developing the imagination within funds of identity: insights from translocal youth radio. Mind, Culture, and Activity”*

Paralelamente participaba en reuniones del equipo de investigación con directivos y docentes, en otras reuniones internas de las comunidades de la escuela, por ejemplo, cuando se reunían los profesores por comunidades, como *la comunidad de petit*, También en reuniones con la directora fuera de la escuela, cuando se reunía con otras instituciones educativas y del barrio. En estas instancias, mi rol era claro y definido, una estudiante de doctorado realizando su investigación.

Al respecto, debo señalar que la forma de trabajar en equipo e interinstitucionalmente era un proceso ya instalado dentro del barrio, ya que, por tratarse de un barrio complejo, las instituciones públicas ahondan esfuerzos en trabajar colaborativamente. Por lo anterior, mi presencia no aparecía como disruptiva por la

cantidad y diversidad de gente que participaba, limitándose a ser observadora no participante.

Etapas Recogidas De Datos

Dentro de lo que conlleva realizar etnografía en el marco de una investigación-acción de un estudio de caso, el carácter de observador-participante fue un rol constante. Este rol participante me permite realizar un registro en diarios de campo, la cercanía para realizar entrevistas en profundidad, individuales y grupales a los diversos agentes internos y externos al centro educativo.

La recogida de los datos se realizó de variadas formas y en distintos períodos de tiempo, la primera de ellas fue inmersiva desarrollada a lo largo de un año académico formando parte del proyecto de radio escolar translocar, para el primer curso de secundaria correspondiente al año escolar 2017-2018, esta actividad radial fue desarrollada como un proyecto nuevo para el primer curso de ESO que comenzaba.

La segunda acción para sumergirme en el trabajo de campo fue el acompañamiento a la directora del instituto escuela Til.ler en las reuniones sostenidas con otras entidades del barrio, en ella se elaboró un registro de las actividades que la escuela realizaba para vincularse con su entorno, devolviendo luego de un semestre, un informe detallado a la escuela de sus prácticas realizadas, analizando los puntos indicadores logrados y los que faltaba por afianzar. Con la directora también se realizó una entrevista en profundidad en la que ella analiza el tránsito de la escuela al convertirse en Instituto-escuela luego de tres

años. Junto con lo anterior, se realizó un diagnóstico de la realidad educativa, mediante un análisis FODA en la que participaron las madres del AFA, el cual fue entregado al instituto-escuela como un apoyo a su quehacer educativo de parte de un agente externo.

Una tercera acción corresponde a las entrevistas individuales que se realizaron en el barrio a encargados de entidades colaboradoras, a profesores o informantes claves dentro del centro educativo. Y, por último, las entrevistas grupales realizadas a los profesores en sus diferentes comunidades y a los estudiantes que participaron en la actividad de la radio. Todas estas acciones tributaron al recogimiento de los datos de la investigación. A continuación, detallo los instrumentos utilizados y los participantes a quienes fue aplicado.

Técnicas Utilizadas

a.-Entrevistas individuales semiestructuradas: se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a diferentes encargados o directores de entidades del barrio, Biblioteca centro cívico, servicios sociales, director *Pla de Barris*, presidente de la asociación de vecinos. La locación, en la mayoría de los casos fueron las dependencias de las mismas instituciones y las entrevistas tuvieron una duración aproximada entre 45 y 60 minutos, se realizaron en idioma castellano, para tener mayor fluidez en la conversación. Algunas palabras dichas en catalán fueron transcritas de forma literal y otras, para facilitar su comprensión, fueron traducidas al castellano cuando el lenguaje lo permitía.

b.-Entrevistas grupales semiestructuradas: Las entrevistas grupales a los profesores se realizaron según su disponibilidad de tiempo y respetando su forma natural de trabajo, es

decir, agrupados por comunidades educativas: Comunidad de Petits (4 participantes) comunidad de Grans (6 participantes) y comunidad de Joves (4 participantes). Las entrevistas duraron entre 50 a 55 minutos, un poco más de los 45 minutos programados, debido al interés de los maestros en participar. A todos ellos se les entregó previamente el consentimiento informado de la investigación.

c.-Entrevista en profundidad: se realizó a la directora del instituto escuela Tiller durante 4 sesiones en 4 días diferentes, en una extensión de dos semanas, en formato online debido a restricciones del Covid 19. La extensión y profundidad de la entrevista se adaptó al formato no presencial, a un tiempo aproximado de 45 minutos y a la disponibilidad de fechas de la entrevistada.

d.-Revisión bibliográfica: consistió en la revisión principalmente de artículos publicados en el buscador ERIC, por tener mayor afinidad con los temas educativos, la búsqueda se concentró en artículos de los últimos 5 años, la amplitud de términos relacionados con la investigación que abarcaban relación escuela y entorno, fue desarrollándose más específicamente en los tópicos para definir lo que entendíamos por aprender en comunidad, ser una escuela abierta, participativa e inclusiva, versus una escuela segregada. La revisión bibliográfica se ha desarrollado durante todo el proceso de doctorado, como una manera de cautelar su constante actualización.

e.-Observación no participante: Se realizó un seguimiento a la escuela (principalmente acompañando a la directora del centro educativo, (en su quehacer para conectarse con el entorno), cuando asistió a reuniones en el barrio y con otras entidades que trabajan temas educativos, tales como biblioteca, centro cívico, servicios sociales y redes de infancia, adolescencia y juventud. Además, participé de las reuniones dentro del mismo

centro educativo que se realizaban tanto con las comunidades, como con el claustro en general. Luego del proceso de acompañamiento de un semestre, se entregó un análisis de las prácticas realizadas por la escuela en la conexión con el entorno bajo el marco teórico que propone Educación 360°

F.-Observación participante: Otro elemento de participación fue integrar como monitora de pequeño grupo en la actividad de la radio escolar, la cual fue realizada durante el curso 2017-2018 los martes por la tarde, escenario que sirvió como campo de observación para diarios de campo, en dónde fuera de los objetivos del proyecto de radio, mi motivación era observar la gestión de la diversidad dentro del aula, las interacciones de los estudiantes dentro del pequeño grupo referidas a temas culturales, tensiones provocadas por el origen inmigrante, las dificultades que esto suponía para la escuela gestionar la enorme diversidad cultural y de sus procesos de interaccionales diarios. Así mismo, me permitió desarrollar un registro pormenorizado de las salidas realizadas por el curso a las diferentes locaciones con su entorno y agrupar los episodios de conexión en una línea de tiempo en la que se sintetizaba participantes, lugar, objetivo de aprendizaje, pero especialmente las particularidades relevantes ocurridas en la actividad.

Tabla nº 1

<i>Recolección y análisis de los datos</i>					
Contexto	Fuentes de información	Técnicas	Instrumentos	Unidad de Análisis	Análisis de los datos
Barrio	Encargado de servicios	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Significados	Análisis temático
	Líderes comunitarios	Observación no participante	Rejilla de observación Cuaderno de campo	Prácticas Roles	
Contexto	Fuentes de información	Técnicas	Instrumentos	Unidad de Análisis	Análisis de los datos
Escuela	Docentes	Entrevista semiestructurada Entrevista en profundidad	Guía de entrevista	Significados	Análisis temático
	Directora	Observación participante	Rejilla de observación Cuaderno de campo	Prácticas Roles	

Nota. Fuente: Tabla elaboración propia.

Procedimiento E Instrumentos De Análisis De Datos

Tanto los datos de las entrevistas, los diarios de campo y las observaciones de actividades, se agruparon para trabajar en seis fases a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático siguiendo los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006).

Estas fases son:

Familiarización con los datos: en ella se leen y releen los datos, haciendo una primera aproximación a los datos de interés. (1) Generación de categorías o códigos iniciales: de acuerdo a nuestros objetivos de investigación, (2) se generó una lista de códigos, a partir de un primer barrido mediante el uso de Atlas Ti. A partir de lo anterior, (3) se agruparon los códigos en temas;(4) luego se realizó una revisión de éstos; para llegar a (5) definirlos y crear la denominación de temas, los cuales nos conducen a generar (6) el informe final.

Usamos una adaptación del modelo de Berg presentado en Hancock y Algozzine (2011) para análisis de contenido/temático. Usando el marco teórico del estudio, identificamos tres temas principales para clasificar los resultados: (a) ¿Cuáles fueron las principales tensiones y contradicciones de este proceso de cambio?; (b) ¿Cuáles fueron las multivoces involucradas?; (c) ¿Cómo la escuela incorpora y valida la diversidad cultural dentro sus prácticas diarias? ¿Cómo se conecta con el entorno? Realizamos un proceso de codificación abierta basado en estos temas, creamos un libro de códigos que se utilizó para el análisis final en el software de análisis cualitativo Atlas Ti.

Lofland (2005) proponen varias unidades de análisis, las cuales tomamos para nuestro proceso investigativo tres, que describimos a continuación:

- Los Significados: Son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta observable, por lo tanto,

se deben interpretar. Cuando un grupo comparte los significados comparte las reglas y normas.

- Las Prácticas: Es una unidad de análisis conductual que se refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria. Por ejemplo, las prácticas de un profesor en la sala de clases.

- Los Roles: Son unidades articuladas conscientemente que definen en lo social a las personas. El papel o rol sirve para que la gente organice y proporcione sentido o significado a sus prácticas. El estudio cualitativo de papeles es muy útil para desarrollar tipologías y entender los vínculos dentro de un grupo o colectividad.

Estas unidades de análisis serán utilizadas como insumos para llegar a realizar posteriormente un cuadro comparativo, que nos servirá para entender el ciclo de cambio de esta escuela en instituto escuela a lo largo de 4 años; la interpretación de la información así desglosada estará orientada por el marco explicativo desarrollado por Engeström (2001), es decir:

Sistemas de actividad en red: como unidad de análisis contextual: individual y colectivo.

Multivocalidad: negociación de diversas posiciones como fuente de innovación.

Historicidad: contraste local/global de conceptos, procedimientos, herramientas.

Contradicciones como fuente de cambio: acumulación de tensiones estructurales.

Ciclos de transformación expansiva: reconceptualización del objeto y el motivo de la actividad.

Para llegar a la última etapa de aprendizaje expansivo, necesariamente han de ocurrir las anteriores, las cuales pueden aparecer en múltiples formas y tiempos interrelacionados, y ocurren no necesariamente en un orden secuencial, es lo que se trata de evidenciar en la tabla n°2

Tabla n° 2 Resumen Unidades de Análisis

	<i>Sistema de actividad</i>	<i>Multivocalidad</i>	<i>Historicidad</i>	<i>Contradicciones</i>	<i>Ciclos expansivos</i>
Prácticas					
Roles					
Significados					

Fuente: elaboración propia

Tabla nº 3 Niveles de Análisis de los Datos

Aula (microsistema)	Barrio (mesosistema)
Interacción en el aula	Contexto de la escuela
Conexión dentro y fuera del aula	Redes interinstitucionales
Gestión de la diversidad	Conexión y empoderamiento
Escuela	Ciudad
Apertura al entorno	Gestión de recursos educativos
Gestión de la diversidad	Política educativa sobre la segregación
Generación de redes y trabajo colaborativo	

Fuente: Elaboración propia

Tabla n° 4 técnica e informantes claves

Lugar	Participante	Entrevista individual semiestructurada	Entrevista Grupal Semi estructura da	Entrevista en profundidad	Análisis FODA
Aula	-Maestro Tutor de Primero de Secundaria -Técnica en Integración social -Maestra Aula de Acogida	x			
Escuela	-directora del centro educativo			x	
Escuela	-Profesores agrupados por comunidad		x		
Barrio	- director Centro cívico - directora Biblioteca - director Servicios sociales - director Pla de Barris	x			
Escuela	-Grupo de madres del AFA 5 integrantes				x

Fuente: Elaboración propia

V. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Primer Nivel de Análisis

Los datos son analizados en el siguiente orden: a) entrevistas individuales a los agentes externos del Instituto-escuela, b) entrevistas individuales a los agentes internos del Instituto-escuela, c) entrevistas grupales a los agentes internos del instituto-escuela. Para el primer nivel de análisis se tomarán 3 ejes como unidades: las prácticas, los roles y los significados de los agentes educativos de la escuela y el barrio. En un segundo nivel se analizarán los sistemas de actividad individual y colectiva, las multivoques, la historicidad, las contradicciones y el aprendizaje expansivo.

Análisis de Entrevistas Individuales Agentes Externos

Entrevista Integradora Social

En el análisis de la entrevista con la integradora social se pueden identificar varios temas y aspectos clave relacionados con las prácticas, roles y significados en el trabajo social realizado. Aunque permanece en horario completo dentro del Instituto-escuela, su permanencia depende del Pla de Barris, por lo que la catalogamos como un agente educativo externo.

Prácticas:

- Sus prácticas son variadas, pueden dividirse en acompañamiento directo en el aula y un trabajo más administrativo basado en datos sobre absentismo, que redunda en un

trabajo más directo con aquellas familias que por alguna razón no envían a sus hijos a la escuela. Realiza acompañamiento a los estudiantes más disruptivos cuando es necesario, pero apoya a la totalidad de la clase, realiza coordinación con otros profesionales (educadores sociales, promotores escolares, gestores emocionales).

Roles:

- Desempeña un rol de mediadora, entre los estudiantes dentro y fuera del aula y entre las familias y el centro educativo, principalmente se encarga de resolver problemas menores como discusiones entre estudiantes y con las familias trata de establecer ciertos acuerdos para que sus hijos asistan con regularidad.

Significados:

-Se identifica la importancia del trabajo en red para llegar a la comunidad en su totalidad.

-Se enfatiza la importancia de la diversidad cultural y la educación transversal como elementos esenciales para integrar a los alumnos en la escuela y la sociedad.

- Se infiere un significado importante al poder de la educación para mejorar la calidad de vida de las personas, especialmente de los estudiantes del instituto-escuela el Til.ler

b) Entrevista A Bibliotecaria Del Barrio Bon Pastor

Prácticas

-Su principal actividad es el préstamo de libros, La biblioteca dispone de 42,000 libros, pero enfrenta el desafío de administrarlos y adaptar las políticas de préstamo a las necesidades específicas de los niños y sus familias, para ello, cuentan con una infraestructura bien adaptada al barrio y espacios diferenciados para distintas actividades.

- Actividades con los Materiales: Realizan actividades como cuentacuentos, proyectos de comprensión lectora, el Mes del Libro, entre otros, para fomentar la lectura y el aprendizaje,

Roles:

-Ejes del Proyecto Socioeducativo: Los ejes principales incluyen el fomento y comprensión lectora, educación en género y trabajo en red.

-Relación con Escuelas: La biblioteca trabaja en estrecha colaboración con las escuelas del barrio para fomentar la visita de los niños fuera del horario escolar y establecer un vínculo entre la educación formal y no formal.

- Proyectos de Participación: Desarrollan proyectos como las visitas escolares, el "Joc de Llibres" (Juego de Libros), actividades de lectura, talleres de diversos temas (rap, lectoescritura, fotografía intergeneracional, etc.) para involucrar a los niños y jóvenes del barrio

-Generar Redes y Relaciones: La biblioteca se relaciona con diversas instituciones y redes del entorno, incluyendo centros abiertos, servicios sociales, y programas de salud comunitaria. su principal rol es culturizador, pero además es social

- Participación Diferenciada: Identifican grupos más y menos participativos de distintos centros educativos con los cuales se relacionan, destacando la dificultad de involucrar a ciertos grupos como el pueblo gitano en actividades de aprendizaje y estudio. específicamente del Instituto-escuela el Til.ler se refieren a que son los que menos asisten a la biblioteca, no obstante, indica de manera coloquial *“los estudiantes del til.ler son más despiertos, tienen más calle, si aprovecharán más las oportunidades se comerían el mundo”*

Significados

- Para la encargada de biblioteca, ellos no sólo realizan lo que se les encarga por obligación hacer, que es préstamo de libros y realizar una que otra actividad para el fomento de la lectura en sus dependencias, ella visualiza a la Biblioteca como un gran órgano de gestión de redes, para llegar con sus servicio a aquellos que no los ocupan y que son la población que los necesita más, por lo que Priorizar la educación y la participación de los niños del Til.ler, un área con mayores dificultades, y crear estrategias creativas para involucrarse y mejorar sus oportunidades de aprendizaje.

Se muestra una necesidad de atender a todos los grupos de niños: Se observa una diferencia en el nivel de preparación emocional y social entre los niños de diferentes instituciones educativas, indicando la importancia de atender las necesidades variadas de la comunidad. por lo que se le otorga a la Biblioteca un significado culturizador.

Este análisis temático destaca la adaptabilidad de la biblioteca frente a los desafíos del entorno, su enfoque en la educación y su compromiso con la comunidad para proporcionar recursos y espacios que se adapten a las necesidades de niños y jóvenes en el barrio.

c) Entrevista a director de Servicios Sociales

A partir del análisis de la entrevista con el director de servicios sociales se pueden identificar varios ejes temáticos relacionados con prácticas, roles y significados:

Prácticas:

Se observan diferentes prácticas en la prestación de servicio,

-Primero, un uso de diferentes estrategias y enfoques para abordar las necesidades de la comunidad, como la atención a diferentes ciclos vitales, desde el nacimiento hasta la vejez.

-Segundo, se desarrollan proyectos grupales y comunitarios, incluyendo talleres, espacios familiares y servicios de atención temprana.

-Tercero, se observa una flexibilidad en la ubicación y oferta de servicios, desplazándose a diferentes espacios comunitarios para facilitar la accesibilidad, ellos van dónde detentan las necesidades. Por ello, visitan el centro educativo El Til.ler porque son una población objetiva con las cuales trabajan, pero también porque son parte de esa

población que no consulta, que no pide ayuda, pero que son muchas veces los que más necesitan.

Roles

-Trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos y abogados desempeñan roles clave en la entrega de servicios.

- Funciones variadas, desde la asesoría legal hasta la atención psicológica y la orientación para actividades extracurriculares.

- Coordinación y colaboración entre distintos profesionales para brindar un enfoque integral a los usuarios.

Significados

- Importancia de la perspectiva holística al atender las necesidades de la comunidad en su conjunto.

- Relevancia de la intervención temprana, el principal objetivo era dejar de ser una entidad reactiva y pasar a realizar un trabajo preventivo a través de la educación, reducir con esto la violencia, promover el respeto a la diversidad cultural y la promoción de habilidades parentales.

- Valorización de la atención personalizada y adaptada a cada caso específico, reconociendo la singularidad de cada individuo y familia.

Estos temas revelan la diversidad de prácticas, roles multifacéticos y significados implícitos en la provisión de servicios sociales. Además, evidencian la complejidad de

abordar las necesidades de la comunidad de manera integral, destacando la importancia de adaptarse a los cambios sociales y culturales en constante evolución.

Entrevista A Director Del Centro Cívico

Basándome en la entrevista con M L, **director del Centro Cívico**, se pueden identificar varios ejes temáticos relacionados con prácticas, roles y significados en el contexto de su trabajo como institución pública.

Prácticas:

- Enfoque Cultural con Orientación Educativa: se realizan talleres para la comunidad del barrio. A pesar de ser un centro cultural, se reconoce la importancia de ofrecer actividades con una perspectiva educativa. Se realizan talleres, abordando temas como la violencia de género, trabajo asociativo y aprendizaje y servicio.

- Relación con Escuelas y Actividades Escolares: Existe una relación con las escuelas para acoger actividades que no pueden llevar a cabo en sus propios espacios. Se intenta colaborar con las escuelas para proporcionar espacios y recursos adicionales, pero la relación se ve limitada por la disponibilidad horaria y la estructura de las actividades escolares. En este sentido, el centro cívico ha colaborado con la radio escolar, prestando instalaciones para grabar y realizar trabajos en la cocina por un grupo de estudiantes.

- Dificultades en la Participación Comunitaria: Se encuentran obstáculos para atraer a todos los sectores de la comunidad al centro cívico. Algunos colectivos, como la

comunidad gitana, encuentran barreras para acceder y participar en las actividades culturales.

Roles:

- El centro cívico tiene un rol de colaborador y de trabajo en red en el barrio, ya que el centro cívico trabaja en colaboración con varias instituciones y asociaciones del entorno para ofrecer actividades y servicios. Se identifica la importancia del trabajo en red para llegar a la comunidad en su totalidad.

- Tiene un rol de ser proveedor de servicios y recursos: El centro cuenta con recursos como salas de actos, exposiciones y espacios polivalentes que pueden ser utilizados por la comunidad, principalmente por escuelas y asociaciones de manera gratuita o a bajo costo.

- Tiene un rol de promotor de la Diversidad y la Educación Transversal: Las actividades culturales tienen como objetivo abordar temáticas diversas y transversales, como el medio ambiente, género y otras áreas relevantes para el desarrollo comunitario.

Significados:

La educación como un puente para el cambio social: Para el encargado del centro cívico, la educación es la principal herramienta para salir de la pobreza, no obstante, hace un alcance respecto de la realidad del Til.ler ya que antiguamente era promotor en el casal que se realizaba en las dependencias del Instituto-escuela:

“yo antes de ser Director del Centro Cívico trabajé en el Til.ler como promotor en el Casal que se hacía allí después del horario escolar, conozco bien el perfil de estudiantes que van allí, y te digo que el grupo de niños de la comunidad gitana siempre fue igual, era

muy difícil hacerlos participar, nunca cumples con el perfil que a ellos les gustaría, entonces también existe un poquito de voluntad, de querer salir de allí, de querer integrarse”

Necesidad de eliminar las actividades segmentadas por grupo social: Se hace hincapié en las actividades dirigidas a jóvenes, tratando de atender sus necesidades e intereses específicos, aunque también se enfrentan a la segmentación entre los distintos grupos juveniles. Al ser promotor de actividades de los jóvenes, busca lograr la transversalidad en el uso de sus dependencias.

El análisis temático de la entrevista muestra cómo el Centro Cívico, aunque principalmente cultural, busca involucrarse en prácticas educativas y comunitarias, pero enfrenta desafíos para atraer a toda la diversidad de la comunidad. Se destaca la colaboración con instituciones y asociaciones para enriquecer su oferta cultural y educativa, aunque persisten dificultades para alcanzar a ciertos grupos específicos, como la comunidad gitana. Además, se evidencia la importancia de ofrecer actividades con enfoques transversales que trabajen temas relevantes para el desarrollo social y educativo de la comunidad.

Entrevista a encargado de Pla de Barris

El Pla de Barris de un plan de intervención en diferentes barrios de Barcelona que presentan altos índices de desigualdad social. El análisis temático de la entrevista al director

del Pla de Barris en relación con la educación en el barrio se puede estructurar en varios ejes clave sobre sus práctica, roles y significados

Prácticas:

Sus prácticas son de intervención en escenarios desfavorables en el Barrio, generalmente intervienen a través de la financiación de proyectos que son liderados por diferentes entidades.

Las actividades desarrolladas en el entorno con estos recursos abarcan:

Proyectos educativos: Financian y apoyan proyectos realizados dentro y fuera del horario escolar, como el proyecto de música del Til.ler, En el caso del instituto escuela financian el proyecto de música, lo que implica la compra de instrumentos y la contratación de profesores que realizan los talleres, además de proyectos de comprensión lectora, programas de tiempo libre, entre otros. se

Promueven actividades extraescolares y programas de refuerzo educativo.

Uso de la biblioteca: Se fomenta el uso de la biblioteca como un espacio para hacer deberes, tomar libros prestados y crear un sentido de pertenencia a este espacio comunitario.

Campamento de verano: Ofrecen la oportunidad a los residentes a través de campañas de tiempo libre, participar en un campamentos de verano, permitiéndoles disfrutar de actividades durante las vacaciones.

Financian la contratación de personal: en el caso del instituto-escuela el Til.ler la participación de la técnica social, educadora emocional, promotores culturales etc.

Financian la mejora de recursos en centros educativos, contratación de personal cualificado y programas específicos para las áreas artísticas y de tiempo libre.

Realizan seguimiento de sus proyectos de intervención para evaluar efectividad y continuidad en el tiempo.

Realizan reuniones de gestión con el Instituto escuela para iniciar los proyectos de intervención.

Roles

Supervisar y Coordinar: El Pla de Barris implica supervisar y coordinar acciones en colaboración con diferentes actores, como el distrito, los centros educativos, el consorcio de educación y asociaciones vecinales. Se busca identificar problemáticas y trabajar en equipo para abordarlas.

Liderar Implementación de Proyectos Educativos: El Pla de Barris lidera la implementación de proyectos como la transformación de centros educativos, la creación de nuevos espacios de formación profesional y la redefinición de institutos para brindar continuidad educativa.

Significados

Intervenir sin generar dependencia, es como ven ellos el trabajo en el taller. lo que se traduce en saber que los recursos y personal sólo estarán por un tiempo determinado.

Eliminar las barreras para el aprendizaje: Se identifican desafíos como los bajos índices de titulados universitarios, altas tasas de instrucción insuficiente, problemas de

absentismo escolar y la necesidad de apoyo en la educación emocional. La falta de recursos y la influencia del entorno familiar se presentan como barreras para el aprendizaje.

Eliminar la estigmatización y competencia, ya que la competencia entre centros y la preferencia por ciertas escuelas impactan en la diversidad y la demanda educativa. Esta percepción social que estigmatiza algunos centros educativos del barrio impacta grandemente en la elección de las familias.

Generar equidad y mejorar la calidad de la educación en el barrio. Aunque se busca generar equidad y mejorar la calidad, lo anterior pasa por política Educativa y Decisiones de Asignación de Recursos: Se discute la posibilidad de asignar prioridades a ciertas escuelas para fomentar la diversidad y la movilidad estudiantil. La apertura de nuevas líneas educativas está sujeta a la demanda y a políticas educativas que buscan están conscientes de la diferencia entre el Tiller y otros centros educativos.

Se desea generar modelos educativos continuos y fluidos que permitan una transición efectiva entre los niveles de enseñanza, en este caso primaria y secundaria, superando las brechas para mejorar la calidad de la educación

Análisis Entrevistas Individuales Agentes Internos

Entrevista Profesor Tutor:

Prácticas:

Creador de contenido: La práctica principal del profesor involucra la gestión de proyectos educativos, la dirección de nuevas tecnologías y la comunicación del centro. Lo anterior implica llevar las publicaciones tanto de Instagram como la página web del Instituto Escuela, creando contenido sobre las actividades que realizan a nivel de promoción. Además, menciona el cambio en su práctica docente, pasando de impartir clases a gestionar y supervisar proyectos.

Relaciones interpersonales: Otra práctica relevante es la interacción con los alumnos y la comunidad escolar, evidenciando la complejidad en la relación con padres, compañeros y estudiantes, donde el establecimiento de vínculos y la comunicación son factores críticos.

Roles:

Coordinador y gestor: El rol principal identificado es el de coordinador de nuevas tecnologías, informático, encargado de comunicaciones y gestor de proyectos, lo que implica una diversidad de tareas y responsabilidades. Por último, también realiza la asignatura de educación física.

Líder y mediador: Se observa un rol de liderazgo en la toma de decisiones y la gestión de actividades, así como un papel de mediador entre diferentes intereses y enfoques en el centro educativo.

Significados:

Libertad y expectativas: Los significados asociados a la libertad y la autonomía para desarrollar proyectos propios fueron altamente valorados por el profesor al comienzo de su experiencia en el centro educativo. Sin embargo, estos significados se vieron contrastados con la necesidad de compartir espacio y ceder terreno a otros intereses, lo que generó desilusión.

Cultura y diferencias: Se identifican significados asociados a la cultura, tanto en relación con la diversidad de culturas presentes en el centro como con las diferencias percibidas entre los grupos étnicos y sus actitudes hacia la educación. El profesor si bien dice valorar las diferencias culturales dentro del aula, se aprecia en la práctica que estas diferencias no son bien gestionadas y en ocasiones son rechazadas de plano como se observó en una oportunidad:

***El maestro tutor:** Carola nos ha venido a proponer una actividad de comida intercultural para finalizar la actividad de la radio, la cual consiste en que cada estudiante podrá llevar alguna comida típica de su país y que pueden asistir también vuestras madres.*

Mientras el maestro explicaba, BR, un estudiante musulmán insiste en interrumpirlo cuando da las instrucciones

***BR:** Yo no voy a ir porque no cortan la carne con el halal*

***El maestro tutor:** Ok Br no es obligatorio*

***BR:** yo no voy por el halal*

***El maestro tutor:** pues perfecto, me dejas continuar dando las explicaciones.*

BR: *es que acá no respetan el halal y yo no voy a ir*

El maestro tutor: *pues no, porque no estamos en tu país, acá estamos en España
joder*

Análisis: Los significados asociados a la libertad y las expectativas iniciales chocan con las prácticas reales, donde la gestión de proyectos y las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental. Los roles asumidos por el profesor involucran una amplia gama de responsabilidades que van desde la coordinación hasta la mediación entre diferentes visiones dentro del entorno escolar.

Se observa una dificultad enorme en la gestión de la diversidad cultural dentro del aula, imponiendo una monocultura sin mediación. En el ejemplo anterior, si bien es cierto que el estudiante interrumpe constantemente al profesor, lo hace mencionando algo de su cultura como tratando de validarla dentro de la sala de clases. Sin embargo, esta oportunidad de esclarecer conceptos y costumbres culturales diferentes no sólo fue desaprovechada por el maestro tutor como una instancia para aprender y generar un conocimiento compartido, sino más bien fue rechazada de plano, imponiendo su cultura y resaltando al estudiante de que él no se encuentra en su país.

Entrevista con la directora del Instituto-escuela

Prácticas:

- **Desarrollo de alianzas y colaboraciones externas:** Una de las principales prácticas es establecer relaciones con otras instituciones públicas y educativas del barrio, también con grupos de investigación de universidades de los cuales recibe asesoría, buscando enriquecer y mejorar las prácticas pedagógicas, ampliando oportunidades de aprendizaje de los estudiantes

- **Reorganización pedagógica:** Se menciona la reestructuración de los grupos de alumnos por edades en favor de una agrupación más heterogénea en términos de edad y desarrollo. Esto busca fomentar un ambiente educativo más inclusivo y flexible, centrado en las necesidades individuales de los estudiantes.

- **Vínculos comunitarios:** establecer y fortalecer lazos con la comunidad, trabajando en colaboración con la escuela bressol (guardería) y otros espacios educativos. La directora destaca el intercambio de recursos, conocimientos y espacios físicos para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

- **La inclusión de familias diversas,** provenientes de diferentes contextos culturales y socioeconómicos. Se plantea el desafío de integrar y dar respuesta a las demandas de esta diversidad en un entorno educativo que valora las diferencias y busca generar igualdad de oportunidades para todos.

Roles:

- Dirigir el cambio del equipo docente y del proyecto educativo: Se aborda el proceso de adaptación y crecimiento del equipo docente y su capacidad para diseñar y adaptar programas en sintonía con los cambios institucionales y demandas cambiantes de los estudiantes desde una perspectiva más inclusiva y diversa.

- Comunicación con estudiantes y familias: representa la autoridad máxima con los estudiantes, realiza el manejo disciplinario en casos de incumplimiento de normas graves. Además, resuelve situaciones conflictivas que se presentan con algunas familias, las cuales cada vez son menos.

- Conexión con la comunidad y sus etapas vitales: se realiza la conexión estratégica del instituto dentro de la comunidad, esta ubicación física se aprovecha para fomentar una conexión intergeneracional y comunitaria con el polideportivo, el casal, la biblioteca, la asociación de vecinos y vecinas del barrio.

Significados

- Liderazgo horizontal y visión compartida: Se destaca la importancia de una visión compartida del proyecto educativo y un liderazgo horizontal que permite la participación y aporte de los docentes en la evolución del proyecto educativo.

- Ver la educación de manera sistémica e integral, pues abarca no sólo la enseñanza en el aula, sino también el involucramiento activo de la comunidad y la adaptación continua para atender a la diversidad de estudiantes y familias.

- Expectativas y urgencia en la transformación educativa: La directora expone la necesidad de cambios rápidos y sustanciales en el entorno educativo, ya que los niños experimentan cambios vitales más rápidos que los adultos y que, por tanto, requieren una adaptación acelerada del sistema educativo para satisfacer sus necesidades.

- Firmeza en la dirección del proyecto para superar obstáculos: Se aborda la resistencia, tanto de las familias como de los profesores, hacia los cambios propuestos en el instituto. La directora destaca la necesidad de una firmeza en la dirección del proyecto, el respaldo de evidencia científica y el diálogo continuo con los distintos actores para superar estas resistencias y las dificultades para atraer a familias con cierto nivel educativo

Las Familias

En análisis de reuniones y documentos sobre la relación entre las familias y el instituto escolar se revelan múltiples voces y reflexiones sobre roles, prácticas, y significados presentes en la interacción entre ambos. A través del siguiente apartado se examinan diversos puntos cruciales:

Prácticas

-Existe una vinculación familia escuela de forma permanente expresadas en llamadas telefónicas a estudiantes ausentes, de esta forma se va realizando seguimiento a las familias de estudiantes absentistas

-Se les cita a reuniones a las familias cuyos hijos tienen baja asistencia a clases.

-Existe un horario semanal destinado a realizar estas reuniones con familias cuyas situaciones con estudiantes son necesarias de resolver mediante la presencia y la implicación familiar.

-Uso habitual de un programa de comunicación familiar llamado Dinantia, en donde los profesores podían enviar comunicados a las familias de las actividades que se realizaban en la escuela. Esta aplicación en un comienzo era unidireccional, pues sólo se utilizaba para que la escuela enviara información respecto de su funcionamiento, pero en tiempos de pandemia se transformó en bidireccional, ya que fue un aporte importante para la comunicación con estudiantes y familias, y saber respecto de las necesidades que estaban pasando, en muchos casos la escuela gestionó muchas ayudas para las familias en tiempos de pandemia.

Roles

- Mediadora de conflictos: en algunos casos la escuela ha actuado como mediadora de conflictos entre familias, existen en el barrio familias que tienen prácticas de trabajo ilícitas o derechamente delictuales, en este sentido, la escuela ha tenido que actuar mediando en conflictos de carácter grave, que involucra a estudiantes de su establecimiento.

- Canalizadora de ayuda: servicios sociales, comedor, beca escolar.

- Rol de mediadora entre los servicios del barrio y las familias, muchas veces los servicios no eran ocupados por las familias, ya sea por desconocimiento o por desconfianza en el otro.

Significados

- Se plantea la importancia de la escuela como referente tanto para proteger y cuidar a los niños como para llevar a cabo su labor educativa. Se resalta la necesidad de cambiar la percepción de las familias, pasando de ver la escuela como un proveedor de servicios a reconocerla como un espacio de aprendizaje.

- Se discute la diversidad de modelos de familias, con especial atención a las diferencias entre familias inmigrantes y gitanas, donde se evidencian distintos enfoques en la educación y valores, las primeras tienden a ver la escuela como un medio para salir adelante en la vida; las segundas ven a la escuela con desconfianza y sus prácticas no son vistas como útiles para la vida, tampoco comparten los valores, puesto que la familia gitana es más bien colectivista y ven en la escuela la promoción de valores individualistas y de competencia en lugar de cooperación.

- Percepción compartida sobre problemas de comportamiento y su impacto en el ambiente escolar, se percibe un ambiente conflictivo en el instituto escuela sobre todo en secundaria. Algunos incidentes asociados a diferencias culturales, por ejemplo, el uso del hiyab por las estudiantes musulmanas.

- Interpretación de las dificultades: desde ser una escuela contenedora hasta un lugar no deseado.

- Reflexión sobre el rol del profesorado en la gestión de conflictos y límites. Algunas familias ven que hay una falta de disciplina, desde la escuela observan que son en su mayoría familias latinas, y que tiene que ver con las diferencias en el tipo de educación más represivo que recibieron ellos cuando fueron estudiantes.

- Expectativas y percepciones de las familias, así como su implicación y apoyo en la resolución de problemas, se observa que a medida que van aumentando en cursos, menor es la implicación familiar. Siendo la más alta participación en P3 y la más baja en secundaria.

Análisis de Entrevistas Grupales Agentes Internos

Entrevista A Estudiante Programa De Radio Escolar

Entrevista a Estudiantes que participaron en proyecto de Radio realizado en colaboración con grupo de investigación de la UAB y profesora de universidad de Colorado, Dana Walker.

El análisis temático de la entrevista a los estudiantes del Instituto Escuela El Tiller, se pueden agrupar los comentarios en función de los roles, prácticas y significados que emergen:

Prácticas

- Lo que más les gustó del programa:
- Realizar actividades fuera del aula.
- Trabajar con tecnología (grabar, editar videos).
- En artes (cantar, bailar, cocinar).
- Interacción con estudiantes universitarios y profesionales.
- Lo que no les gustó del programa:
- Experimentar aburrimiento y falta de sentido en algunas actividades.
- Comentarios sobre la falta de participación de ciertos miembros del programa.
- Lo que aprendieron para el futuro:

- Desarrollo de habilidades técnicas (grabación, edición, hablar en público).

Roles

- Roles Positivos: Participar activamente de las actividades
- Hacer entrevistas en la calle.
- Salir del colegio a grabar.
- Producción de productos (videos, VoxPop).
- Participar en excursiones y actividades fuera del entorno escolar.
- Trabajar con estudiantes universitarios y profesionales (Psicología, UAB).
- Roles Negativos: ser disruptivos o apáticos
- Momentos de aburrimiento.
- Falta de sentido o motivación en ciertas actividades.
- Comentarios sobre falta de seriedad o participación de algunos miembros del programa.

Significados:

- Significó aprender habilidades para el futuro
- Desarrollo de habilidades como grabar, editar, hablar en público y saber comunicarse.
- El disfrute personal y la conexión con otros grupos.
- Comentarios generales positivos.
- Lo que no les gustó del programa:
 - Aburrimiento y falta de sentido en ciertas actividades.
 - Críticas a la falta de seriedad de algunos miembros del programa.
 - Aspiraciones futuras (ser Youtuber, seguir ciertas profesiones).
 - Interés por volver a conectarse con ellos y aprender más sobre su cultura y vida diaria (Estudiantes de Colorado).
- Temas de interés para hablar con chicos/as de Colorado, amplia variedad de temas, desde música y baile hasta cultura y vida cotidiana.
- Los estudiantes apreciaron ciertos roles y prácticas en el programa, sobre todo aprender habilidades que podrán utilizar para su vida futura, le dieron importancia de significados como el disfrute personal y las aspiraciones futuras. También se sugieren mejoras y se evidencia el interés en las interacciones con otros grupos como los estudiantes de Greeley.

Entrevista Grupal Comunidad de Petits

Análisis de la Entrevista maestras comunidad de petits en Base a Lofland (2005):

Prácticas:

Las prácticas educativas se describen en relación con la utilización de recursos del entorno, como la biblioteca, el polideportivo, la colaboración con la residencia de abuelos y la realización de actividades específicas, como la Castañeda, y la colaboración con comercios. demuestra la incorporación de prácticas innovadoras para mejorar la seguridad y autonomía de los niños en el trayecto a la escuela como el "camino escolar", junto con la participación en eventos culturales y deportivos, que se han convertido en prácticas rutinarias más allá de la escuela

Las prácticas mencionadas incluyen la creación de actividades conjuntas con las familias, como cafés y visitas a los hogares. La implementación de proyectos específicos, como el de visitas a las familias se presenta como una práctica rutinaria. Estas actividades no solo fortalecen el vínculo, sino que también fomentan la colaboración y la participación de las familias en la vida escolar, que también busca crear una red de apoyo entre las propias familias, promoviendo la colaboración y el sentido de comunidad.

Roles:

Los roles de las maestras se extienden más allá del aula y se enfocan en ser facilitadoras de la conexión entre la escuela y las familias. Estas maestras desempeñan roles de mediadoras, conectando a las familias entre sí y generando un sentido de comunidad.

Se destaca el papel de las maestras como creadoras de un ambiente donde las familias se sienten cómodas expresando sus necesidades y estableciendo relaciones más allá de la dinámica tradicional maestro-alumno. La igualdad en los roles se enfatiza, mostrando una perspectiva colaborativa y de horizontalidad entre las maestras y las familias.

Los roles de las maestras se articulan conscientemente en la entrevista. Desempeñan roles de facilitadoras y mediadoras entre la escuela, los niños, las familias y otros recursos del entorno. Por ejemplo, se destacan como coordinadoras en proyectos compartidos con otras escuelas y como enlace entre la comunidad y la institución educativa.

La entrevista sugiere una disposición activa por parte de las maestras para asumir roles más allá del aula, como la interacción con comercios, la colaboración con el polideportivo, y la planificación de eventos comunitarios. Esto refleja la importancia de entender y organizar roles de manera consciente para fortalecer las relaciones y prácticas en el entorno educativo y comunitario.

Significados:

La noción de "confianza" y "vínculo" se resalta como fortalezas en estas estrategias. Estos términos subrayan la importancia de construir relaciones de confianza entre la escuela y las familias para superar la percepción de que la escuela es solo un lugar para dejar a los niños.

La idea de que las familias se sientan "en el mismo nivel" refleja una comprensión de las maestras sobre la importancia de igualar la dinámica tradicional de maestro-alumno, permitiendo a las familias expresar sus necesidades y preocupaciones de manera más abierta.

Los significados en la entrevista se manifiestan a través de las palabras y expresiones de las maestras. Ejemplos incluyen términos como "camino escolar seguro", "espacio amigo del colegio" para los comercios, y la importancia de la colaboración con la residencia de abuelos. Estos términos revelan las definiciones y valores que las maestras asignan a conceptos y prácticas específicas en su entorno educativo y comunitario.

Se destacan conceptos como la autonomía de los niños, la seguridad en el camino escolar, y la importancia de integrar los recursos locales en la práctica educativa. Estos significados compartidos entre las maestras crean normas y reglas que guían sus acciones y decisiones.

Los términos utilizados, como "confianza", "vínculo", "familiar", y "amistad", reflejan la interpretación y significado que las maestras asignan a la relación entre la

escuela y las familias. Estos términos revelan una comprensión profunda de la importancia de construir relaciones positivas y cercanas para fortalecer la participación y colaboración.

La entrevista refleja cómo los significados compartidos por las maestras guían sus prácticas y roles en la comunidad de Petit, y cómo estas prácticas se han convertido en parte integral de la vida educativa en la escuela. La articulación consciente de roles y la interpretación de significados contribuyen a una comprensión más profunda de cómo las maestras dan forma y participan en la vida social de su entorno educativo.

Entrevista Grupal Comunidad de Mitjans

Análisis de la entrevista a los docentes de la comunidad de mitjans relacionada con los significados, prácticas y roles, según el marco teórico de Lofland (2005):

Prácticas:

-Se describen las prácticas educativas que buscan vincular la escuela con el entorno, como las visitas a lugares específicos, proyectos de radio, y la integración de los fondos de conocimiento e identidad de los estudiantes en el currículo.

-Se discuten las acciones escolares para abordar la brecha digital, como las llamadas semanales durante el confinamiento y el apoyo en la alfabetización digital.

-Se ha producido una transformación en la entrada del instituto, evidenciando cambios visibles en la infraestructura.

-La visibilidad en redes sociales, periódicos y radio refleja prácticas de comunicación que buscan mostrar el trabajo y los logros del instituto.

Se hace referencia a la adaptación y la consolidación de un grupo, lo que implica prácticas colaborativas y compartidas en la implementación de proyectos pedagógicos.

Roles:

Se señala el papel de los docentes como facilitadores de la conexión entre la escuela y la comunidad. Además, se mencionan las acciones asistenciales que desempeñan, ayudando a las familias en situaciones específicas.

Se exploran roles parentales, con un énfasis en cómo algunos padres pueden no valorar plenamente las acciones extra que la escuela realiza.

Se destacan roles específicos, como el de Domi, que influyen en la percepción del instituto. Se menciona que la actitud de Domi y la remodelación de la entrada han contribuido al cambio en la percepción de la comunidad hacia la escuela.

Se identifica un grupo consolidado que ha tenido que adaptarse y compartir de manera diferente, lo que sugiere cambios en los roles de los participantes en respuesta a nuevas dinámicas y proyectos.

Se reflejan cambios positivos en la percepción del instituto y su integración en la comunidad, así como la importancia de roles específicos y prácticas colaborativas en la construcción de significados positivos. La adaptabilidad del grupo y la apertura a nuevos enfoques pedagógicos también emergen como elementos clave en la evolución del Instituto Escuela.

Significados:

Se abordan significados relacionados con la valoración de las prácticas educativas. Hay una discusión sobre cómo los padres y la comunidad perciben o no valoran ciertas acciones escolares.

Se mencionan percepciones sobre la brecha social, económica y digital que afecta a algunas familias, lo que destaca la importancia de entender los contextos y las experiencias de los estudiantes.

La percepción de éxito se relaciona con el cambio en la mirada de la población hacia el instituto. Se destaca que proyectos, en mayor o menor medida, han sido considerados exitosos. Se menciona que la remodelación y cambios en la entrada han contribuido a que la escuela no sea vista solo como la "escuela de los gitanos" y que esto ha impactado positivamente en la percepción del barrio.

Se revela que la fama del barrio de Bon Pastor ha cambiado para algunos entrevistados a medida que han pasado más tiempo allí. Se discute cómo la experiencia previa y los prejuicios influyen en la percepción del barrio y la escuela.

Se señala que la mirada de las personas que llegan al colegio varía según su origen y experiencias anteriores de vida y trabajo, se asume que para alguien que no ha vivido o trabajado en contextos de máxima complejidad les será difícil adaptarse. La entrevista revela una dinámica compleja donde se exploran y confrontan significados, se describen prácticas para mejorar la conexión escuela-comunidad y se analizan roles docentes y parentales. También se identifican desafíos, como la brecha digital, y se destaca la importancia de comprender las percepciones y experiencias de las familias.

Segundo Nivel de Análisis

Luego de realizar un análisis temático de las entrevistas en cuanto a las prácticas, roles y significados de sus protagonistas, se propone un segundo nivel de análisis utilizando el marco explicativo de Yrjö Engeström (2001) Sistemas de Actividad en Red, Multivocalidad, Historicidad, Contradicciones y Aprendizaje Expansivo, profundizando en estos cinco aspectos que servirán de guía para analizar las relaciones entre el instituto escuela y los diversos agentes educativos del barrio

Se propone ver al instituto-escuela el Til.ler como un *sistema de actividad en red*, entendiendo que cada institución con la que se relaciona es un sistema que tiene metas, herramientas y reglas determinadas, que se articulan con el centro educativo y con el barrio de manera diferente, en el que intervienen múltiples voces con diversidad de posiciones.

Se documentará *la historicidad* propia de la institución escolar, desde la antigua escuela hasta el actual instituto-escuela, contrastándola con una historia más global de las instituciones del barrio, identificando las diferentes fases por las cuales ha transitado.

Las *contradicciones* como fuente de cambio se analizarán en el tiempo en el cual se han acumulado tensiones estructurales. Se analizarán las contradicciones que surgen entre los ideales y las imposiciones de la realidad; entre las aspiraciones y obstáculos encontrados; entre las metas a futuro y los objetivos inmediatos.

Estas tensiones se rompen, se reconfiguran o se expanden, acá se puede dar lugar a *la transformación expansiva* cuando existe la reconceptualización del objeto y el motivo de

la actividad. Se analizará qué y cómo cambia la organización del centro y la red interinstitucional que interactúa con el proyecto educativo.

El marco explicativo de Yrjö Engeström proporciona un lente teórico para analizar las entrevistas desde una perspectiva amplia, contextualizada, interconectada, Basado en los 5 conceptos que plantea Engeström, realizamos el siguiente análisis:

Sistemas De Actividad En Red

El análisis revela que el Instituto-escuela se ha convertido en un sistema de actividad en red que abarca todas las relaciones que tiene el centro educativo con los demás sistemas y subsistemas tanto dentro del Instituto-escuela, como fuera en el barrio. Se observa una interconexión interna de la escuela entre la directora, el personal docente, los estudiantes y las familias basado a través de proyectos específicos de colaboración.

Como otro objetivo central, se enfatiza la colaboración con instituciones cercanas como la Escola Bressol que representa otro sistema de actividad con los que se busca generar objetivos compartidos al desarrollar las profesoras del Instituto-escuela actividades en conjunto con las maestras del preescolar. En este sentido el objetivo del Instituto-escuela es buscar enganchar la matrícula de la Scola Bressol de una manera directa hacia el instituto; el objetivo de las maestras es compartir prácticas exitosas ayudando a los pequeños a realizar el tránsito de una institución a otra de manera más amigable, confortante y acogedora. En la relación de estos sistemas de actividad se observa que sus

propios objetivos no son tan diferentes, pudiendo realizar jornadas de intercambio con bastante facilidad.

Otros espacios educativos tales como Centro Cívico, Biblioteca Municipal, junto con otras instituciones fuera del barrio como universidades o centros de investigación.

En primer lugar vamos a definir el sistema de actividad del instituto escuela, en el cual su objetivo o motivo de la actividad está relacionado intrínsecamente con posicionarse como una escuela de calidad en el barrio, ello la lleva a establecer un serie de relaciones interinstitucionales con las cuales compartirá ciertos objetivos educativos, en cuyos motivos coincidirá en parte para realizar un trabajo que activará sinergias colaborativas.

En otras palabras, la directora que ha liderado la cruzada en el barrio de empoderar al recientemente creado Instituto-escuela como el Instituto público. En un sistema de actividad, dichas actividades expresan los motivos de los participantes, en este caso identificamos como principal motivo de la actividad del instituto-escuela -al interrelacionarse con las demás instituciones- es aumentar la valoración social del instituto-escuela en el barrio.

En los diferentes sistemas de actividad, que representan la biblioteca, el centro cívico, servicios sociales, Pla de Barris, las multivoces de tienen objetivos diferentes, pero han coincidido en las prácticas para mejorar las condiciones sociales del barrio, estas acciones conjuntas han contribuido a generar un sentido compartido que -regula la acción y la actividad-, que se ve expresado en las reuniones que en las cuales participan estas instituciones y el instituto-escuela cuyo objetivo es no solapar recursos y esfuerzos en las

diferentes actividades que ofrecen en el barrio, además de aumentar la participación de determinados colectivos que participan menos en las actividades que se ofrecen.

Es en este acontecer que el sistema de actividad Instituto-escuela El til.ler se presenta como un sistema de actividad en red, que se relaciona con las instituciones cercanas, creando un sentido compartido respecto del trabajo colaborativo y el bienestar del barrio en materia educacional, ya que se ha trascendido a la actividad fronteriza de responder a los sistemas de actividad originales y se ha generado una ideocultura compartida en materia de educación, ya que existe actividad y objetivos compartidos. (Cole, 1996; Nilsson y Nocon, 2005)

En esta serie de sistemas de actividad interrelacionados que abarcan tanto la escuela como el barrio en general. Se identifican dos vías de acción:

Proyectos y actores internos de la escuela: Se mencionan varios proyectos, como el "Pla de Barris", el proyecto de música y la relación con la biblioteca del barrio. Estos proyectos operan de manera interna e involucran a profesionales como trabajadores sociales, educadores emocionales, músicos, etc. que se han integrado a la dinámica interna del centro.

Relaciones con el barrio: Se destaca la importancia de establecer vínculos sólidos con entidades externas, como la biblioteca, centro cívico, polideportivo, la asociación de vecinos y servicios sociales. Estas conexiones se reflejan en actividades compartidas, como la lectura de cuentos, la colaboración en la formación musical, actividades deportivas como natación, y las visitas conjuntas al barrio.

Algunas entidades como la biblioteca operan como parte de un sistema de actividad en red, trabajando en colaboración con escuelas, servicios sociales, centros juveniles y otros actores comunitarios para ofrecer una gama de servicios y programas educativos. La incorporación de un educador social en la plantilla demuestra la interconexión de roles para abordar las necesidades específicas del entorno.

En el caso del centro cívico se menciona la importancia del trabajo en red con varias entidades y asociaciones del entorno. Destaca la colaboración con escuelas, servicios municipales, bibliotecas, agencias de salud pública y entidades juveniles. Esto muestra cómo el centro cívico opera dentro de una red más amplia de instituciones y organizaciones, buscan complementar sus recursos y servicios para la comunidad.

Multivocalidad

Las entrevistas muestran una negociación constante de diversas posiciones entre los diferentes actores involucrados tanto en la relación interna del Instituto-escuela como externa con las instituciones del barrio. A nivel interno la multivocalidad se da en diferentes agentes educativos tales como:

La directora: la visión innovadora y transformadora de la realidad educativa que posee la directora es alabada por muchos, pero en otros se siente demasiado exigente, queda manifestado en algunos extractos del perfil del profesor que busca el instituto -escuela.

“Si quieres trabajar acá tienes que dar mucho” “el perfil del profesor que hace su clase y se va no sirve, acá tienes que involucrarte mucho más allá de lo que te corresponde” Respecto del involucramiento que tienen con sus estudiantes una profesora comenta:

“yo he llamado a mis estudiantes un promedio de dos o tres veces y te digo que en la escuela donde va mi hija no me han llamado ni una sola vez para preguntarme nada”

La directora resalta también las relaciones entre la escuela y las entidades externas, lo que muestra una clara necesidad de negociación de perspectivas y conocimientos sobre educación.

“Contamos con figuras del Pla de barris, yo siempre os diré que tenemos un equipo educativo, no un equipo docente, ya lo hablamos, el equipo educativo tenemos técnicas de educación social, tenemos educadoras sociales, tenemos una educadora emocional en plantilla, ahora se está valorando la posibilidad, porque esto lo paga el ayuntamiento,

cuando se acaba el dinero se acabó, entonces no nos sirve que hayan estado aquí un día o tres años haciendo buenas prácticas para luego marcharse, porque dicen es que tenéis que aprender vosotros a hacerlo, ¡perdona! yo ya he aprendido a ser directora ya no puedo aprender a ser educadora social, tis, emo, etc. entonces el tema es que bueno yo creo que a nivel de equipo humano podemos funcionar bastante bien”

Acá la voz de la directora se ve en contradicción con lo que piensa la administración respecto de la duración en que deben intervenir los recursos humanos.

El proyecto de futuro del centro educativo el Til.ler la directora lo ha visualizado a un mejoramiento sustancial de los resultados educativos, al aumento de la matrícula, la reducción del absentismo y por sobre al posicionamiento que pueda tener el instituto en el barrio, lo cual pasa además por la valoración social del centro educativo.

El personal docente: dentro de la diversidad de identidades docentes, se puede distinguir tres grupos de profesores según su grado de apertura e inclinación hacia la innovación y el cambio

Existe un primer grupo cuyas trayectorias profesionales conservadoras le genera resistencia al cambio;

un segundo grupo, muy positivo y entusiasta de todas las propuestas que se les realizan; ambos grupos chocan porque los segundos ven a los conservadores y los primeros ven a los positivos como demasiado ingenuos con la realidad.

Existe un tercer grupo el cual se advierte ya muy cansado y sobre exigido por la alta demanda y desgaste que significa trabajar en contextos de máxima complejidad, este grupo reconoce que hace lo que puede.

Voz profesor Tutor: La voz del profesor tutor ha sido muy crítica respecto de los recursos educativos y la forma en cómo se implementan los proyectos externos que intervienen en el instituto-escuela. Por un lado cree que los estudiantes son muy afortunados en tener una cantidad de recursos disponibles que inclusive no existen en otros centros educativos, como los instrumentos musicales, la becas de alimentación, y sobre todo, el personal psicoeducativo, que acompaña y da soporte emocional a estudiantes disruptivos dentro de la sala de clases. Pero se muestra escéptico respecto de la sostenibilidad del proyecto educativo cuando se acaben los recursos de dicha intervención.

“A mí me preocupa cuando todo esto desaparezca en 3 años ... (en referencia al Pla de barris y su inyección de recursos) pero tienen recursos, servicios de técnicas, la social, la psicopedagógica, la emocional, estos chicos han tenido mucha suerte, espacios deportivos, talleres por la tarde. Claro esto es un plan específico de la alcaldesa actual para poder un poco ayudar a las escuelas gueto...”

La existencia de apoyo técnico, social, emocional, para el maestro tutor representa un peligro a futuro, ya que por un lado alaba que existan tantos recursos y proyectos interesantes para los estudiantes, pero por otro, cuestiona el hecho cuando se acabe el pla de barris y su inyección de recursos: *“¿cuándo se vaya todo el personal extra que está contratado que va a pasar”?*

Gestión limitada del tiempo y problemas para desarrollar su labor de manera óptima debido a la falta de coordinación y planificación: Explica que siente una sobrecarga de trabajo, sumado a sus responsabilidades inherentes de profesor tutor, con un grupo de estudiantes muy difícil de trabajar. *Con el tiempo siempre vamos un poco justo, gestionar con el resto de las compañeras ha sido un poco mal. Con primaria cuesta más, pero ha habido un problema de gestión de tiempo, se te pide más y empiezas a ceder del tiempo vuestro*

Los estudiantes: La diversidad es la principal característica en ellos, sólo en un año escolar se han contabilizado la presencia de 22 nacionalidades diferentes. En los estudiantes de secundaria, existe una variedad perfiles estudiantes así cómo la gran diversidad de orígenes presentes. En el primer curso de secundaria que se creó, se observan al menos tres grupos de estudiantes, el primero es un grupo se observa una disociación de la realidad entre lo que aspiran a futuro y lo que realizan en el presente para lograrlo, ya que las metas no se condicen con las prácticas realizadas, a modo de ejemplo una estudiante menciona que: *“en el futuro me gustaría ser médico, pero en clases no hago nada”*

Existe un segundo grupo de estudiantes que llamaremos disciplinados, participa y se esfuerza en mejorar. Este último grupo ha expuesto en más de una oportunidad la necesidad de que se imponga la disciplina a aquellos estudiantes que rompen constantemente las normas de convivencia y que no dejan que se desarrollen adecuadamente las clases.

Y un tercer grupo de estudiantes más disruptivos, que no se identifican con las prácticas y las metas de la institución educativa, la escuela no ha logrado incluirlos, generar

su interés, ni incorporar sus metas a su identidad. Para el centro educativo estos estudiantes académicamente son poco competentes, no obstante, en la teoría sociocultural tanto la competencia como la incompetencia se construye socialmente y tiene que ver con convertirse en un participante pleno de esa comunidad de práctica (Walker, et.al., 2021)

Las competencias para traspasar fronteras (Walker, et.al., 2021) son invisibles pero necesarias para convertirse en un estudiante académicamente competente en un contexto sobre todo de diversidad cultural como el instituto-escuela el Til.ler.

Las familias se constituyen en una multivocalidad con perspectivas y objetivos diferentes. Se evidencia la necesidad de dialogar y conciliar perspectivas variadas, como la dificultad para participar de muchas familias debido a barreras idiomáticas y otras culturales.

Se reconoce la necesidad de construir confianza desde los primeros años escolares para facilitar la colaboración con las familias. Se destaca la falta de participación de las familias en niveles superiores de educación, como en secundaria, donde tanto los padres como los niños muestran resistencia a interactuar con la escuela.

Se enfatiza la importancia de crear espacios informales de relación para favorecer la interacción entre ambas partes. Desde el análisis que hace la directora de las familias, se ha detectado que los espacios estructurados como el AFA (Asociación de Familias), no ha resultado por falta de compromiso y también de capital cultural, existe una mala concepción de cómo debe funcionar un AFA. En general, las familias huyen de estos espacios formales de comunicación que requieren responsabilidad, pero participan de espacios más relajados como *el café en familia* gestionado por el personal externo que

financia el pla de barris, la integradora social, la técnico emocional, que lo visualizaban como un espacio de conversación e intercambio de vivencias y dudas respecto a la crianza.

Como el pueblo gitano ha estado en desventaja durante mucho tiempo, implica que la confianza en la escuela es un concepto que hay que trabajar. Las familias se sienten observadas y evaluadas, según la directora siempre que se llama a una familia es por una queja

“Siempre acabamos hablando con las familias de las cosas que hacen mal, siempre, que si el niño habla, que si el niño no hace los deberes, que si este niño no lee, que si está niña se pelea, siempre cuando llamamos a una familia "venga al despacho, opinaba póngase el chubasquero porque va haber una ducha seguro" pero no buscamos momentos de calidad para transmitir las cosas que se hacen bien”.

Dentro de los espacios de construcción de confianza, se realizó un trabajo con algunas madres que constituían el AFA del Til.ler, con las cuales se realizó un análisis FODA sobre cómo ellas veían el funcionamiento del Instituto-escuela, tanto desde dentro como fuera en el barrio. Parte de su voz se ve reflejada en la crítica que hacen algunas madres a la disciplina dentro del establecimiento educativo, avizorando que es necesario que exista un reglamento interno de convivencia para todo el instituto-escuela, son críticos también respecto de la falta de compromiso de algunas familias y que el relajo de las reglas viene desde la casa. (se puede obtener más detalles sobre la mirada de las familias en el apartado anexos)

La biblioteca: su necesidad obedece a atraer a sus dependencias a grupos con los cuales les es más complejo trabajar, dentro del cual se encuentran los estudiantes del Instituto escuela el Tiller, existe una baja participación a las actividades que realizan, lo que los motiva a generar un lazo estable de participación a través de proyectos que los unan. En este sentido, ellos como biblioteca se mueven para prestar el servicio y generar el vínculo. De esta manera en P3 se ha generado una comunicación de ida y vuelta, en donde como servicio llevan libros según necesidad temática de las maestras y las maestras llevan a los niños a la biblioteca a un espacio de cuentacuentos en donde también pueden asistir allí las familias.

La biblioteca busca involucrar a niños y jóvenes a través de actividades que atienden diferentes intereses, al mismo tiempo que desarrollan su labor de trabajo en comprensión lectora y las dinámicas de género. La colaboración con varios actores en el barrio es una práctica constante de la biblioteca, realizando actividades dirigidas a grupos en específico. Realizan actividades tipo taller, para mostrar las voces de mujeres gitanas jóvenes en teatro del oprimido; actividades para jóvenes en trabajos de formato digital en sala de computación; sus espacios se usan para realizar exposiciones de arte de la agrupación de vecinos, también para dar charlas y lanzamientos de libros en temas de interés. La variedad de actividades responde a la multiplicidad de voces que buscan desarrollar sus intereses en este espacio que se ha convertido en el más usado por los vecinos del barrio.

Las perspectivas que influyen en la planificación de actividades y proyectos desarrollados en conjunto sobre todo las estudiantes gitanas pertenecientes al primer curso de ESO, responden claramente a este perfil, por lo tanto el instituto-escuela debe hacer

esfuerzos para evitar el absentismo y la deserción escolar temprana de este grupo en particular. En definitiva, la problemática con el Taller obedece a la necesidad de atraer un grupo de jóvenes que han identificado con la más baja participación en los talleres y actividades que ofrecen.

Servicios Sociales: Se hace evidente la necesidad de integrar diversas perspectivas y voces en la prestación de servicios sociales. La negociación entre diferentes posiciones y la participación de varios profesionales, desde trabajadores sociales hasta educadores, psicólogos y abogados, genera un enfoque más completo y diversificado para abordar las necesidades de las personas en el barrio. Como servicio quieren trabajar en comunidad más que de manera individual, se observa un cambio de estrategia, ya que su actuar en los establecimientos educativos obedece a un planteamiento de *trabajo colectivo de educación y prevención, en lugar de reactivo e individualista*. Con lo cual se justifica el hecho de que exista en la planta de profesionales del Instituto-escuela el Taller una educadora social que reparte el tiempo de su contrato en ambas instituciones. Se evidencia la existencia de múltiples perspectivas y voces dentro de la comunidad, las cuales muchas veces son opuestas respecto de la labor que realizan o como es visto el servicio entregado y como es percibido por los usuarios. En este caso, el rol que desempeña Servicios Sociales es clave en un barrio vulnerable, no obstante, se percibe tensión entre el servicio social y la comprensión de las familias sobre su rol, la cual surge de la desconfianza y la percepción de arbitrariedad en las decisiones tomadas. Se menciona que existe un fuerte prejuicio en la comunidad por ser llamados “*los quita niños*”, razón que rechazan de plano “*nuestra función principal ahora es abordar problemas comunitarios en general, realizar una fuerte*

labor educativa más de prevención, queremos ser más preventivos que reactivos, por eso nuestro fuerte interés en trabajar con las escuelas”

Voz centro cívico: El **centro cívico** intenta abordar las demandas y necesidades variadas de la comunidad, reconociendo la diversidad de intereses, especialmente entre los jóvenes y los distintos colectivos. Esta diversidad de perspectivas se refleja en la planificación de actividades culturales y educativas con enfoques transversales para abordar diversas temáticas y atraer a los jóvenes a realizar actividades culturales y educativas. Específicamente con el Instituto- escuela el Til.ler, la conexión se ha desarrollado en prestar las dependencias para realizar las actividades de la radio escolar, puesto que en sus dependencias opera una radio comunitaria con la cual se ha desarrollado el nexo para realizar la radio escolar. Las actividades de la radio incluían la grabación de diversos spot publicitarios y actividades que también incluían realizar tutoriales de cocina. El centro cívico también facilitó el espacio para realizar este material audiovisual.

- Las tensiones estructurales se refieren a la competencia horaria para ocupar sus dependencias por diversos colectivos que lo solicitan, además de la reducción de espacio físico para realizar actividades más abiertas al público, se observa como limitantes para establecer un trabajo más cohesionado con las familias de los estudiantes y la comunidad en general.

voz pla de barris: nos proponíamos eso dotar a este barrio de igualdad de oportunidades en materia educativa, eso consiste en tres líneas fundamentales, que haya centros de primer nivel, que haya centros educativos potentes con personal cualificado, que

pueda dedicarle mucho tiempo y de apoyo es decir psicopedagogo, trabajadora social, educadora social, artísticas musicales, porque con respecto a otros barrios aquí se consideraba que no había una situación de igualdad de oportunidades, bueno ese es el tercer término, el cuarto sería igualdad de oportunidades también en cuanto a la ocupación del tiempo libre,

Historicidad

El peso de la historia de fracaso del instituto del barrio, al cual han cerrado porque no egresaba ningún estudiante, recae en el momento en que la escuela Bernail de Boil pasa a llamarse Instituto Escuela el Tiller, asumiendo en sus aulas ya no sólo a estudiantes de primaria, sino que también la secundaria del barrio. El primer desafío es establecer un nuevo proyecto educativo sin ninguna directriz, ya que se comunica el cambio que ha de ocurrir pero no existe un acompañamiento para convertirse en Instituto-escuela de ningún tipo.

“En ningún momento, ni por parte de la administración ni por parte de nadie, hay ningún acompañamiento, ni ninguna demanda de decir, oye, te encomendamos este proyecto, trabajamos de manera conjunta y que sepas lo que tienes que hacer, esto se genera de manera muy autodidacta. Ni por parte de la administración, ni por parte del consorcio, ni por parte de nadie, nadie dice nada, aquí todos sabemos que hay que hacer un instituto-escuela, pero nadie se preocupa mínimamente de decir para donde va”

Es en esta coyuntura, que comienza este tránsito para levantar la imagen del centro educativo, estigmatizado por mucho tiempo de ser la escuela para gitanos e inmigrantes en donde no existen casi las normas. Pero en la escuela se venía realizando un trabajo silencioso, en que cada vez se tenía menos conflictos y se obtenían mejores resultados, pero era un trabajo invisible, ya que en el barrio, el centro educativo es visto como un club social y la directora teme que con este cambio su escuela se transforme en una *escuela*

escombrari, que se pierda el trabajo realizado y que llegue la matrícula de niños que nadie quiere.

“era una escuela declarada de alta complejidad, en que de alguna forma la población autóctona había huido, decíamos creemos que lo estamos haciendo bien, pero nos ha huido una parte de la población, la primera cuestión era ver que se está haciendo bien, porque habían determinados indicadores que se había conseguido subir, tener una buena relación con las familias y un buen clima”

Por ello el instituto-escuela busca mantener las buenas prácticas de la antigua escuela como el personal que desea quedarse:

“Respetar de cierta manera el profesorado que quería quedarse, por lo tanto, no hacer auditoria y cerrar el colegio, sino que dar continuidad aunque fuera otra escuela y algunas alusiones a cosas materiales”

Se implementaron algunos cambios en los métodos pedagógicos que integran conocimientos y prácticas provenientes de contextos globales, pero adaptados a la realidad local y las necesidades específicas de la comunidad educativa. En cuanto al profesorado, se requiere contratar el personal para secundaria y se mantiene el de primaria. La directora confía en el hecho de poder realizar entrevistas a personal nuevo y que no sean profesores trasladados de otros centros educativos, les da cierta garantía de éxito.

Entre los docentes antiguos, hay una buena predisposición a trabajar en formas de aprendizaje cooperativo, pero se requiere un trabajo más intenso entre ellos, para lograrlo desde dirección se organizó más tiempo para la planificación. También hay orientación a trabajar por proyectos, pero se requiere una formación específica para el conjunto del

claustro que contribuya a articular la docencia por proyectos como una herramienta compartida por todos.

“es hacia el segundo año cuando nosotros vemos que la organización de las comunidades ya está muy clara, los profesores lo entienden, las familias lo entienden y todo está muy situado nivel organizativo que iniciamos este paso a comunidades de aprendizaje”

Innovación que comienza con el agrupamiento por comunidades llamadas petits, mitjans, grans y joves, lo que permite realizar proyectos colaborativos por comunidades, y facilita que los cambios se puedan realizar de manera gradual, cuando una comunidad ya los haya incorporado, mejorando la implementación a raíz de la experiencia previa.

“Nos imaginábamos como una escalera, entonces era muy importante trabajar en ese aspecto pedagógico donde las comunidades de aprendizaje empiezan a encajar unas con otras es decir, que una comunidad no podía desconocer que es lo que se estaba haciendo en otra, pero a la vez una y otra tenían un escalón en común” “por ejemplo, en todos estos trabajos nosotros detectamos fallos de la escalera tales como que en una comunidad se pedía escribir en letra ligada, y en la comunidad siguiente eso no era un objetivo y podían seguir escribiendo en letra de palo cuando eran niños mayores”

Para lograr los desafíos anteriores, recibe asesoría externa de entidades como *Escola Nova 21*, que interviene en centros educativos de máxima complejidad a nivel de Barcelona ciudad, recibiendo capacitación en la planificación de los objetivos que deseaban y las pautas para lograrlos. También recibe asesoría del grupo de investigación DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona, a través de una reflexión conjunta, se plantean cuáles son sus puntos fuertes y débiles, se establece algunas áreas prioritarias a trabajar, una de ellas es la relación con el barrio.

“y una de las cosas que hacía falta intentar generar, era la relación con el barrio, porque nosotros teníamos una relación con las familias de la escuela, pero no era una relación real con el barrio, a raíz de empezar a pensar el proyecto de instituto escola, se ve la necesidad”

Es así como en conjunto con la comunidad de vecinos, se propone que el nuevo instituto-escuela cuente con un proyecto singular para desarrollar la música como elemento identitario en la escuela y en el barrio.

Se observa un contraste entre los enfoques educativos tradicionales y las nuevas propuestas pedagógicas basadas en la colaboración con entidades externas. En un primer año de funcionamiento como instituto, se observó un Instituto-escuela sobreintervenido, con recursos y apoyo desde Pla de Barris, pero con el aterrizaje de muchos proyectos con poca posibilidad de planificación y coordinación entre sí, dependiendo para su éxito de la afinidad que hubiere entre las personas que los ejecutaban con el personal docente.

Hubo un tránsito de adecuación de estas prácticas, las que no estuvieron exentas de tensiones. La primera fue cómo se amalgama una escuela que es primaria y se transforma

en secundaria, en un inicio se observó cómo el hecho de tener horarios diferentes entre primaria y secundaria hizo que se estableciera una brecha muy amplia de participación, sobre todo en reuniones que implicaba a todo el equipo de profesores; la razón era administrativa, ya que los docentes de secundaria no podían participar en éstas porque se excedían de su horario. Al existir sólo un curso de secundaria, se estableció como una acción marginal y no se vislumbra generar ese espacio compartido como una necesidad.

Antes de finalizar el primer año se tomó la decisión de que la tutoría fuera compartida entre varios docentes, quienes tenían a cargo 4 o 5 estudiantes, esta acción ayudaba a conocerlos de mejor manera y en algunos casos se lograron cambios muy grandes. No obstante, esta medida tenía una parte menos positiva, la falta de autoridad que percibían algunos estudiantes, ya que quienes no eran tutorizados por ese profesor manifestaban abiertamente que no tenían autoridad sobre ellos, dificultando la relación profesor-estudiante. Un ejemplo de ello ocurrió en una actividad de la radio:

profesor X: BR por favor silencio y pone atención a la instrucción y a la actividad.

BR: pero tú no eres mi tutor, mi tutora es M... no tú.

Sin embargo, el segundo año de funcionamiento como instituto-escuela, luego de la renuncia del profesor tutor que ocupó el cargo en primero de ESO, hubo una rotativa de docentes de secundaria, que por diversas razones no permanecían más de unos meses. Esta situación de inestabilidad evidenció más aún que el contexto de trabajo era muy difícil, que los estudiantes eran en su mayoría disruptivos, sin mucho interés en estudiar. Pero también que los esfuerzos para dar continuidad al instituto-escuela debían ser mayores y que los

docentes debían trabajar en conjunto como una sola institución, sin distinción de horarios entre primaria y secundaria.

El tercer año coincide con el inicio de la pandemia, la necesidad de comunicación con las familias puso en juego una serie de herramientas tecnológicas que antes se usaban de manera muy aislada y con muy poca experticia, pero que con el correr del tiempo se volvieron imprescindibles. Incipientemente se había comenzado a usar un software para conectarse con las familias (DINANTIA) que antes de la pandemia se usaba como un medio de comunicación unidireccional para enviar comunicaciones, se transformó en bidireccional para saber de las familias y sus estudiantes. Del mismo modo lo hizo el teléfono transformándose en el medio más usado para no perder el contacto en una época en que la presencialidad se redujo a cero.

Lo anterior permitió conocer a todas las familias de los estudiantes y tener una relación más cercana. A su vez, las familias se familiarizaron con las acciones educativas de sus hijos, involucrándose en los retos y actividades que la escuela subía a redes sociales como el Instagram. De una situación muy aflictiva, se sacaron grandes aprendizajes, poniendo a prueba la “*pedagogía de los cuidados*” de la cual hoy se sienten orgullosos.

Hubo otros proyectos que causaron una mayor implicación y cambio de sentido entre los docentes. Desde el interior del instituto-escuela, se plantea una evolución en la percepción de otras culturas, desde una visión inicial más folklórica hacia una comprensión más integrada y cotidiana de las mismas. Lo anterior, fruto de los proyectos en los que han participado, como por ejemplo la *comunidad de Petits* ha trabajado con los *Fondos de Conocimiento* de las familias realizando entrevistas tipo etnográficas en las casas a las madres de sus estudiantes, incluyendo algunas prácticas realizadas en el hogar en el

curriculum escolar. También incorporarse a proyectos diferentes según los perfiles de los estudiantes y sus necesidades, por ejemplo, el proyecto *Fondos de Identidad* era más adecuado para la comunidad de Joves.

Contradicciones

Las contradicciones presentes en el funcionamiento del instituto-escuela pueden impulsar transformaciones significativas en el enfoque educativo y en la mejora de su funcionamiento. Son las voces que entran en contradicción cuando sus objetivos son opuestos a los objetivos instituciones. Se genera frente a la resistencia al cambio por parte de algunos miembros del Instituto-escuela, frente a la urgencia de adaptarse a las necesidades que surgen en el día a día de parte de los estudiantes.

La primera contradicción detectada es sobre cómo opera la inclusión de personal externo y la implementación de proyectos en el centro educativo: desde Pla de Barris se contrata personal para que trabaje en el instituto escuela con el fin de apoyar las labores educativas, sin embargo, desde el instituto-escuela existe la dificultad para integrar a estos profesionales externos que llegan a trabajar e integrarse en la dinámica educativa interna de la escuela sin ninguna directriz de parte de quienes los contratan, al respecto la directora recuerda:

“estas personas venían designadas por el pla de barris, y bueno, en un principio fue bien difícil, porque ni ellas ni nosotros sabíamos que debían hacer”

Lo anterior obedece a la nula planificación previa respecto de las necesidades que tenía el instituto-escuela. Esta diferencia obedece a dos visiones distintas de lo que implica mejorar en educación, desde Pla de Barris, que es una institución que financia proyectos y contrata personal, la mejora educativa pasa principalmente por un tema de recursos, pero en el caso del instituto-escuela, era imprescindible tener clara la labor de lo que podían o no

solicitar al nuevo personal, ya que son cargos que en la escuela no existían, (como la Integradora Social); y si bien la directora señala que “*en la actualidad su trabajo se ha vuelto imprescindible*” es un claro ejemplo que esta contradicción inicial generó un cambio en el funcionamiento del instituto, al incorporar nuevos profesionales como la integradora social que cumple un rol muy importante al detectar a los estudiantes absentistas y hacer un enlace y compromiso con la familia.

En un segundo punto, se observa que existen demasiados proyectos que provenían de agentes externos; utilizando un modelo radial, donde todos los agentes se coordinan con la dirección, pero no entre ellos. Lo que trae como consecuencia una sobrecarga de trabajo a nivel de dirección, descoordinaciones y solapamiento de actividades que podría incluso tributar mutuamente, sin embargo, operan de manera aislada bajo sus propios objetivos, como el proyecto de música, rap, ópera, su danza.

En cuanto al proyecto de música, el que debería asumir como pieza fundamental dentro de los demás proyectos, debido a que es un proyecto de escuela, del cual se pretende dar enseñanza musical a los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. El proyecto de rap, más que un proyecto propiamente tal, es una especie de taller en dónde los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades creativas y de lenguaje, a pesar de ser el rap un taller orientado a generar rimas musicalizadas, no tiene ninguna vinculación con el plan de estudios curricular ni con la asignatura de lenguaje ni con el profesor que la dicta.

En cuanto al proyecto de Danza, está orientado básicamente al desarrollo de habilidades psicomotoras de los estudiantes de los cursos de petit, en cual se encuentra bastante encapsulado debido a que está orientado a un grupo específico de estudiantes, que

si bien no es una contradicción en sí misma, hace que su labor sea desconocida para el resto de la comunidad educativa.

Las experiencias anteriores, si bien se encontraban desconectados unos de otros y del currículum oficial, llegaron a buen puerto de manera individual, No obstante, el proyecto de ópera, que generó mucha tensión y finalmente fracasó debido a conflictos entre los docentes y las personas externas encargadas de llevarlo a cabo. Este proyecto incluía la participación en una obra de teatro que se realizaría en conjunto con otro instituto que generaría la musicalización de la obra, la cual se materializó en su estreno al final del año escolar. Sin embargo, la tensión ocurrida durante todo el año, debido a las diferencias entre el profesor tutor y el encargado del proyecto, contribuyó a que dirección decidiera no darle continuidad el año siguiente y que además el profesor tutor abandonara el cargo y el centro educativo.

La segunda contradicción se genera entre las políticas de inclusión y la práctica de expulsión de estudiantes: Si bien el instituto escuela se ha centrado en desarrollar primero una cultura de cuidados de los estudiantes, por sobre el logro académico, esta priorización no ha estado exenta de tensión, por un lado, existe un grupo de estudiantes disruptivos, y por otro, un grupo de estudiantes que desea una mayor disciplina y exigencia académica para aprender. Existe la necesidad de generar una reflexión profunda y estrategias innovadoras para abordar este tipo de problemas arraigados.

- Se identifica este momento de crisis como una oportunidad para implementar cambios significativos. Por parte del grupo DEHISI, se generan propuestas para establecer una jornada de reflexión conjunta, fortalecer la cultura del cuidado y trabajar con las familias, realizándose propuestas para mejorar la convivencia y el rendimiento académico.

Se establece la creación de espacios de comunicación de estudiantes y profesorado, buzón para expresar lo que están sintiendo de forma anónima. Se establecen un proyecto basado en fondos de identidad, pero con intervenciones que buscan generar dinámicas para que emerjan las diferencias por las cuales se sienten distanciados, se habla abiertamente sobre temas como el racismo, la discriminación, la violencia de género, y todos los males que consideren adecuado hablar, se pone el arte como artefacto mediador cuando las palabras no fluyen fácilmente, se documentó la experiencia del “libro del artista” mediante la publicación de un artículo, que dió cuenta del cambio positivo vivido por los estudiantes y docentes. Es así, que cuando regresan los estudiantes se establece el compromiso de cumplir ciertas normas. La escuela como comunidad adoptó medidas claras respecto al cumplimiento de las normas de convivencia, no endosando la responsabilidad solo a un compromiso individual sino como una escuela que aprende.

La tercera contradicción se refiere a las diferencias entre la cultura organizacional de la escuela y la cultura familiar. Las reuniones y documentos que hablan sobre la relación entre las familias y la escuela demuestran que los sistemas de actividad reflejan un ciclo de transformación expansiva, donde se busca cambiar la percepción de la escuela como proveedora de servicios a un espacio de aprendizaje.

Se intenta reformular el objeto de la actividad educativa, reconceptualizando el papel de las familias y la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que se observa una dificultad en la comunicación entre la escuela y las familias, especialmente en la comprensión de las prácticas educativas por parte de estas últimas. Se señala una problemática en la diversidad cultural y social de las familias, algunas colaborando y

validando la escuela, mientras otras enfrentan situaciones de desconfianza y conflictos diversos, lo que dificulta la colaboración.

Se destaca la dificultad para establecer vínculos familiares-escuela. Se trabaja para involucrar a las familias en la vida escolar y se enfrentan obstáculos culturales.

La falta de concienciación sobre la importancia de la educación por parte de algunas familias, especialmente se identifica como un factor clave en el ausentismo escolar. No obstante, a pesar de la precariedad económica del barrio, aparentemente no se observa una correlación directa con el ausentismo, indicando como ejemplo *“acá los estudiantes no dejan la escuela para ir trabajar”*. Los motivos serían más de tipo cultural, por ejemplo, *las chicas dejan de estudiar para casarse a temprana edad* (En referencia a las estudiantes de origen gitano)

Se intenta fomentar la relación y colaboración entre la familia y la escuela a través de diversas estrategias como actividades conjuntas y sesiones de apoyo emocional. Pero existen ciertas barreras u obstáculos para atraer a todos los sectores de la comunidad, las razones que aduce la escuela pueden ser de tipo culturales, idiomáticas, o simplemente falta de interés que se ve reflejado a medida que los estudiantes aumentan de curso.

En este proceso se hace de vital importancia atraer a las familias del barrio cuyos hijos ingresan a preescolar, por ende, se desarrolla un trabajo de colaboración con la Escola Bressol que colinda con el Instituto-escuela. Este trabajo implica en un principio realizar visitas mutuas de las maestras para conocer los espacios, las formas de trabajo y establecer prácticas de continuidad educativa. Lo cual se traduce en que las maestras de la escuela Bressol pueden hablar del proyecto educativo del Instituto-escuela el Til.ler haciendo más

familiar a los padres el contexto a la hora de decidirse por un centro educativo para sus hijos de preescolar. Este y otros trabajos de colaboración han desembocado en un aumento significativo de matrícula, sobre todo en los cursos iniciales.

La cuarta contradicción, se genera a partir de las diferencias existentes entre los métodos que supone la innovación educativa que se impulsa como proyecto de centro y la práctica tradicional llevada a cabo por muchos profesores. Tanto el análisis temático de la entrevista como la observación realizada en diarios de campo, revela un contexto educativo de máxima complejidad, con desafíos en la gestión de recursos tanto humanos como materiales, y con la implementación de metodologías nuevas, sumado a las relaciones interpersonales que se dan entre docentes, personal externo, familias, estudiantes y dirección. Los roles que debe adoptar el profesor son variados y abarcan una amplia gama de responsabilidades, lo cual genera tensiones y contradicciones entre las aspiraciones personales de los profesores al desempeñar su labor educativa, y lo que el centro educativo espera de ellos, esta discrepancia en ocasiones ha desencadenado en el choque de sistemas de actividad, por un lado se encuentran los proyectos externos que aterrizan en el instituto-escuela sin generar una conversación previa de los objetivos curriculares a conseguir por los profesores, un ejemplo de ello se ve expresado en la disconformidad del profesor tutor, en este sentido se observa claramente la multivocalidad pero con una nula negociación de posiciones que se enfrenten sin punto de encuentro.

Profesor tutor: *“Por las formas de cómo se debe trabajar, yo como profesor y así lo hice saber, si queremos jerarquizar, creo que los talleres tienen que servir a los contenidos educativos que imparte el profesorado”*

Encargado del proyecto de ópera: *“en los procesos creativos, artísticos y musicales yo establezco cuál es la figura del adulto, que rol tiene el adulto, cuando digo adulto me refiero a los profesores y profesoras”*

Directora: *“Luego las dinámicas del teatro son unas y las dinámicas educativas son otras, entonces cuando uno quiere ser experto en teatro, en educación y en todo vamos mal, te has de dejar llevar. Hay cosas que te parecerán mejor, hay cosas que te parecerán peor, al menos yo soy así, pero me adapto a lo que la persona externa que es la experta te comenté. Y en ese caso no hubo manera, no hubo manera,*

En el contexto de este proyecto de ópera, se pueden identificar elementos significativos, prácticas arraigadas y roles atribuidos tanto al profesor como a los demás actores en el entorno educativo. *“lo que no funcionó fue el mundo de las relaciones entre los adultos, los egos y el no saber yo creo entender la mirada del otro, por ejemplo.*

Acá se ve reflejado el quiebre o choque de dos sistemas de actividad, no hay una reconceptualización del objetivo ni una creación conjunta:

Voz del profesor Tutor: *se me exigió salir de este proyecto porque no compartía ni creía que era positivo ni para mí ni para los chavales, por tanto, hasta hace poco es mi función, casi que he dejado de ejercer docencia como tal, ser yo el que solamente gestiona esos chavales y proporciona conocimientos a cambiar mi rol a compartir, ceder y gestionar también el entorno de cara a los formadores. Como Silvia que ha ido muy bien, pero otros no han ido bien y ha llevado a una crisis y una ruptura importante que bueno...*

Reflexión Directiva: *entonces para que también veáis que nosotros no solo vivimos procesos exitosos, sino que también tenemos que aprender a vivir procesos que no*

funcionan o cómo canalizarlos o en un momento dado como en el de ópera ser capaces de decir pues que no se hace más,

El fracaso de relación enraizamiento del proyecto de ópera en el instituto escuela ejecutado por una entidad externa se observa que no hubo un proceso inicial de construcción conjunta de definición de objetivos ni de roles definido, antes de empezar a trabajar con los estudiantes, que, dicho sea de paso, eran muy disruptivos.

No obstante, el profesor tutor ofrece una interesante reflexión al comparar su trabajo colaborativo con el proyecto de radio en el cual participaba, ya que se gestionó como una especie de asesoramiento en el cuál nosotros como equipo DEHISI realizamos la actividad de la radio escolar, pero dando soporte técnico al proyecto de bicicletas del profesor tutor :

Reflexión profesor tutor:

“y así como lo hemos hecho nosotros, si yo tenía esta necesidad de desarrollar el proyecto de las bicicletas, @mac me ofreció la infraestructura y lo que se debe hacer, es como un asesor, por las mañanas dábamos los contenidos, por las tardes los ejecutamos con vosotros y con esto salió algo maravilloso, perfecto y cerramos. Ahora si tengo que aceptar, adaptarme, no poder sumar, ni involucrarme o hacerlo de forma exigida, sin formar parte de las metodologías no funciona”

Acá se observa que el profesor tutor se incluye en un objetivo compartido, inicia la frase con un “nosotros” en el cual se hace parte del proyecto de radio. En este caso la actividad de la radio escolar sirvió de soporte para entregar publicidad y conseguir recursos al proyecto de bicicletas que tenía el profesor tutor, existe una simbiosis para lograr

objetivos que si bien son diferentes, pueden unirse al reconceptualizar la actividad y generar un motivo compartido.

Se pueden nombrar otras tensiones generadas entre la metodología centrada en proyectos y la docencia directa.

Dificultad para conciliar intereses de los alumnos y objetivos educativos.

Brecha entre la escuela primaria y secundaria, así como diferencias con otros docentes en la interpretación de metodologías educativas

Aprendizaje Expansivo

- El aprendizaje expansivo puede ocurrir cuando las personas experimentan en sus sistemas de actividad contradicciones de tal magnitud, que las demandas, objetivos o motivos se encuentran en un punto muerto, es en este momento de crisis cuando emerge la posibilidad del aprendizaje expansivo.

“ En el momento en que se produce el cambio la situación de bernail de boil era muy límite, estaban planteando hacer aulas tipo rural, hacer varios niveles en una clase, porque había muy poquitos alumnos 107 alumnos en el momento de cerrar la escuela, cuando el bernail de boil cerró, lo hizo con 107 alumnos y 16 profesores, en estos momentos tenemos 350 alumnos y 35 profesores”

En este caso, observamos un sistema de actividad colectivo, en donde quien aprende es toda la organización del instituto escuela Tiller. En el aprendizaje expansivo logras expandirte en el contexto dado, alejarte y construir una imagen de representación mayor, ver más allá de lo que usualmente te permite la estructura, te libera de las ataduras de tu contexto y es eso precisamente lo que ha realizado este instituto-escuela. Cuando comienza a verse a sí misma como una escuela diferente, visualiza una idea de cambio, un proyecto educativo que no está, que hay que crearlo, para ello amplía su contexto de actividad.

“Deciros también a nivel anecdótico que el Bernail de Boil nunca tuvo Proyecto educativo de centro. Era un documento que no se veía nunca el momento de hacer o no se sabía cómo hacerlo y el Bernail de Boil cerró sin proyecto educativo”

La escuela está en un proceso de evolución y adaptación constante, pero lo importante para que desarrolle el aprendizaje expansivo, es que esté creando una nueva realidad más allá de su estructura contextual, que busca entregar la mejor educación posible a los estudiantes

“No sólo nos planteamos el cambio, físico, organizativo, pedagógico nuestros alumnos y alumnas han de tener la oportunidad de que sus tutores y el equipo directivo y todo el equipo educativo del centro vea y valore que nos podemos colocar de otra manera para que ellos alcancen mejores rendimientos educativos”

Se identifican intentos de reconceptualización y mejora de la educación a través de una renovación educativa y también ampliando su rango de acción, hacia un público objetivo más allá de sus muros.

“Antes la escuela estaba muy centrada a mejorar las vías de relación con nuestros alumnos y sus familias, pero de manera inconsciente nosotros no llegábamos a todas las familias del barrio, sólo llegábamos a las familias de nuestros alumnos, de esos 107 alumnos con una tipología muy concreta, entonces qué pasaba, que en el barrio hay mucha diversidad de personas, y la escuela no reflejaba la diversidad del barrio, y las personas del barrio que podían aportar, no se sentían tampoco vinculadas. Hay un salto de las familias de la escuela a las familias en general”

Dentro de la expansión hacia otro público objetivo, también hubo una acción concreta que buscaba la colaboración con diversas entidades, aunque también se reconocen dificultades y desafíos en la implementación efectiva de estos cambios. En un primer año de funcionamiento hubo una sobrecarga de proyectos externos, en el que la dirección reconoce que hubo muchos que sólo eran un “hacer por hacer”

“hubo un momento en que se hacían muchas cosas y no se sabía muy bien para qué, en un afán de aceptar toda la ayuda que nos llegaba nos equivocamos y debíamos ser más selectivo a lo que nos tributara a nuestros intereses y objetivos”

El análisis evidencia una red compleja de relaciones entre la escuela, entidades externas y el barrio, mostrando la importancia de estas interacciones para el desarrollo educativo, aunque también se identifican obstáculos en la integración efectiva de estos sistemas de actividad.

“Un riesgo detectado es la falta de coordinación y planificación entre los diferentes proyectos y actores involucrados. Esto puede resultar en una sobreposición de esfuerzos o

en la duplicación de actividades, lo que podría llevar a un uso ineficiente de los recursos disponibles, pero además en la saturación del tiempo y espacio para proyectos que se realizan en la escuela. Debido a una sobre oferta de actividades los estudiantes comienzan a manifestar poco interés en ellas y se manifiesta en el hacer por hacer, no encontrando un sentido a participar en ellas”

Respecto a la estabilidad de los servicios, se intenta que los proyectos tengan continuidad en el tiempo, aunque según indica el director del Pla de Barris, no se busca crear dependencia en los beneficiarios. La evaluación de los proyectos se realiza de manera intermedia y final, considerando indicadores como la participación y los resultados obtenidos. En la visión de la directora, esto se ve con preocupación, ya que el personal que ha ingresado financiado por este plan, se ha transformado en una pieza de apoyo fundamental para el logro de los objetivos del Instituto-escuela.

No obstante, con las instituciones del barrio se genera un trabajo más bien estable en una denominada *red* de colaboración continua, que se basa absolutamente en la voluntad de trabajar por el bienestar y desarrollo de los niños y jóvenes del barrio, buscando ajustar los detalles de la participación en actividades conjuntas.

“El trabajo con la red donde estaban todas las entidades representadas, és una xarxa que a mi personalmente me gusta mucho, Solo hacemos dos plenarios, uno a comienzos y a final cuando se acaba, este año no lo hemos hecho Todas las entidades, todas las escuelas, los servicios, las personas que están a cargo que tenga que ver con la infancia y la juventud del barrio, está muy bien, porque hay representación de absolutamente todo el mundo nadie queda al margen”

Dentro de estos sistemas de actividad en red, el objetivo del instituto-escuela de desarrollar este trabajo interinstitucional, es poder posicionarse como el centro educativo público del barrio, logrando una valoración. Este rol lo ha desarrollado principalmente la directora como gestora de vínculos entre la comunidad y el instituto-escuela y luego de tres años ha significado un aumento considerable de la matrícula.

*“el Bernail de Boil cierra en junio, cuando hacemos la fiesta de tancament,,
estábamos en 107 alumnos y ahora estamos en 320, 350, para mí ese es el dato indicador”*

Desde el cierre de la antigua escuela el nuevo Instituto-escuela ha crecido en su matrícula a más del doble, lo cual no sólo obedece a la creación de la secundaria, pues el aumento es mucho mayor, pues el creciente interés también ha venido desde los cursos más pequeños en adelante.

“no podemos pedir más, este año no hemos hecho ni puertas abiertas, ni hemos hablado con las familias del barrio, no hemos hecho nada y han venido 40 familias a inscribirse, punto dos en secundaria que no se haya perdido ningún alumno, recordemos al señor Colón, para mí también esto es un éxito”

Otro indicador de éxito del Instituto-escuela es que no ha perdido matrícula en secundaria, lo que hace la diferencia abismal con el antiguo Cristóbal Colón, el instituto del barrio que cerró sus puertas por malos resultados con sus estudiantes. *“Entonces pensar que en una escuela que en estos momentos tenemos 320 alumnos, tener 10 absentistas tampoco no es mucho, no es una cifra muy escandalosa, piensa que el grupo que este año era cuarto de ESO eran 30 alumnos”*

El cambio exitoso de esta escuela en Instituto-escuela no sólo implica un aumento de matrícula y la reducción de estudiantes absentistas, sino también una mejora en los resultados educativos obtenidos por los estudiantes.

“o sea la media normalizada de los otros centros están más o menos en un 68% perdón, pero no tengo el papel, ya lo buscaré, o sea nosotros hemos pasado del 20% y algo, os he dicho al 60% y pico. Era muy muy grande, me dijo la media de las otras escuelas, no el tope de las escuelas, la media de las escuelas están en un 80% y ella me dijo si consiguieras llegar o acercarse mucho a ese 80% yo creo que se podría dar un tancament o cerrar esos 4 años como muy bueno”

Los resultados anteriores demuestran una continua transformación de la actividad orientada hacia la mejora educativa, para lo cual fue necesario reconceptualizar los objetivos de aprendizaje, implicando a las familias, las entidades, el barrio, expandiendo y distribuyendo su aprendizaje para adaptarse a las necesidades cambiantes como una nueva escuela comunitaria. *El aprendizaje expansivo se caracteriza por cuestionar, analizar y modelar (Engeström y Sannino, 2010, pág. 7-8). El cuestionamiento se desencadena por conflictos*

Se percibe un cambio positivo del centro educativo en el barrio, aunque anteriormente tenía una reputación negativa, ahora se le reconoce como un lugar donde se establecen normas y límites, y se trabaja activamente para mejorar la relación entre la escuela y las familias.

“se ha notado ese cambio, porque la escuela de repente se ha abierto, antes había como un exceso de cuidado, por ejemplo antes, la última persona que se iba era la

directora, o no se podían hacer actividades, cuando nosotros ya sabemos que tenemos una instalaciones muy bonitas y muy aptas para hacer actividades, ahora mismo están conviviendo 3 casales del barrio... siempre está abierto, y eso yo creo que también han generado esos cambios que han ayudado a que funcione el proyecto, por lo tanto la vinculación con los agentes externos, con las personas que forman parte del proyecto”

Esto producto de una constante reconceptualización del objeto y el motivo de la actividad en el instituto-escuela. reflejan una evolución constante en la comprensión y el propósito de la actividad educativa, que va más allá de ver a la escuela como un lugar donde se aprende a puertas cerradas, la escuela se ha expandido, y en esa expansión se ha convertido en una escuela comunitaria.

CONCLUSIONES

Hoy en día las formas de exclusión pueden ser muy diversas, y pueden estar presentes en diferentes aspectos de nuestras vidas, unas son muy claras y evidentes, se muestra en los barrios donde vivimos, en los lugares que frecuentamos y en la escuela donde asistimos. No obstante, la escuela debiese ser el lugar destinado para romper precisamente con estas diferencias sociales y no perpetuarlas.

Se ha presentado una serie de acciones para romper con la exclusión social que ha realizado el instituto-escuela, renovándose en una transformación educativa para posicionarse como un centro educativo atractivo para los padres y apoderados del barrio que decidieron matricular allí a sus hijos, prueba de ello es la evolución al alza que ha tenido la matrícula, que entre 2017 y 2020 casi se ha duplicado.

Tabla nº 5 Evolución matrícula

Curso	Estudiantes
2017-2018	171
2018-2019	218
2019-2020	295

Fuente Instituto-escuela El til.ler. Elaboración propia

Dentro de esta investigación buscamos responder ¿Qué prácticas realizó este centro educativo para lograr revertir la historia de fracaso y abandono escolar temprano?

Una primera práctica detectada fue el *Trabajo interinstitucional a través de redes* que desarrolló el equipo directivo, liderado por la directora que sustentaba las reuniones con distintas entidades tenía como primer objetivo visibilizar al centro educativo en el barrio y su quehacer pedagógico.

Dentro de este *trabajo colaborativo en xarxas* (en las que participaba directamente la directora del Instituto-escuela) se desprende también un segundo objetivo, reducir las inequidades de acceso a la cultura y formación fuera del aula que tiene un determinado grupo de estudiantes, sobre todo en barrios con mayores índices de vulnerabilidad. El hecho de generar o fomentar el acceso a determinadas instituciones y servicios dentro del barrio puede ser un paliativo a la inequidad social. Una entidad que postula conceptos teóricos sobre lo beneficioso de ampliar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela es *Educación 360°*, educación más allá de la escuela, el cuál es seguido por varias instituciones del barrio, que junto al centro educativo el Til.ler lideraron la iniciativa para coordinarse en la entrega de los recursos y actividades programadas, con el fin de que lleguen a una mayor población y que además, estas actividades fueran lo más diversificadas posible, en un esfuerzo de no solaparse y desperdiciar los recursos públicos.

Una segunda práctica detectada en el instituto fue la búsqueda del *logro de aprendizajes*; pese al estado de segregación, baja matrícula, absentismo y deserción escolar, el Instituto-escuela tenía un objetivo claro de mejorar los índices de aprendizajes, que actualmente se encuentran en un 60% de logro, siendo la media de 70%. Lo hizo a través de prácticas como aprendizaje por proyectos, el agrupamiento por comunidades de aprendizaje, el seguimiento de estudiantes absentistas, realizando un plan de apoyo especializado para ellos y sus familias, y por último el desarrollo de un Proyecto educativo

delimitado, con objetivos claros a desarrollar en el corto y largo plazo, (entiéndase un año y cuatro años,

Dentro de las prácticas para conseguir el *Logro de aprendizajes*, el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, generando comunidades de aprendizaje fue clave. El trabajo por comunidades de aprendizaje no sólo reunía a diferentes cursos de edades similares, reunía valiosa información sobre los estudiantes y sobre las formas de trabajar de los docentes, unificando criterios y descubriendo los vacíos o inconsistencias que existían en este trabajo de progresión de aprendizajes por competencias que se debían alcanzar en determinados cursos. Especificar los objetivos de cada curso fue fundamental en la adquisición de conocimientos y habilidades y a la hora de mejorar resultados

La tercera práctica detectada fue la *búsqueda de apoyo externos*, ya sea en cuanto a financiamiento como en cuanto a asesorías de parte de instituciones educativas

Dentro de las primeras, el apoyo en políticas públicas que impulsen cambios con financiamiento específico fue muy necesario para lograr los cambios que se necesitaban, apoyando tanto en la contratación de personal, como en el financiamiento de proyectos de intervención

El barrio tenía una enorme complejidad para afrontar los desafíos educativos debido a las diferencias entre las distintas escuelas. Las escuelas solas no pueden sin la aplicación de políticas integrales que aborden las desigualdades sociales, la diversidad de perfiles estudiantiles y la mejora de la calidad educativa en general. Los recursos materiales disponibles para llevar a cabo muchas acciones fueron financiados por el Plan de Barris, los cuales incluían: renovación de infraestructura (para la directora era de principal interés las

obras de renovación de la entrada del Instituto-escuela, ya que las antiguas puertas no invitaban a entrar, más bien se percibía como una valla de separación; la formación de equipos y espacios conformados por profesionales de refuerzo que llegan a formar parte integral del trabajo que se realiza dentro del Instituto-escuela, como psicopedagogos, maestros de audición y lenguaje, técnicos de integración social y educadores sociales, asegurados en el tiempo durante tres años dentro del centro educativo. También se buscó la forma de acceder a campamentos escolares proporcionando un espacio de vacaciones y tiempo libre para aquellos estudiantes que de otro modo no tendrían acceso a ello.

Las características de estos recursos incluyen su accesibilidad, calidad y gratuidad para intentar brindar igualdad de oportunidades a todos los residentes del barrio, especialmente orientado a familias que no pueden pagar los servicios o espacios de ocio.

Por todo lo mencionado anteriormente, es preciso desarrollar un enfoque integral y repensar las escuelas para transformar los lugares en los que se habita, transformando espacios que antes eran segregados y abandonados por las autoridades y la comunidad, en escuelas abiertas, comunitarias y que maximicen las oportunidades a pesar de su entorno complejo, que conecten en todos los ámbitos y contextos. Se hace necesario planificar ofertas educativas territoriales, ampliando las oportunidades de aprendizaje de estudiantes que viven en inequidad social. Esta investigación da prueba de que es posible cambiar y renovar centros educativos de máxima complejidad en centros que entreguen la máxima oportunidad a sus estudiantes de recibir educación de calidad.

¿Cómo ha sido el cambio a través de su propia historicidad, multivoces tensiones y contradicciones que ha sufrido el Instituto-escuela durante este proceso ?

Tanto la historicidad, las multivoces, las tensiones y contradicciones que ha sufrido el Instituto-escuela, dan cuenta de un proceso de transformación complejo, en el cual lucha para revertir su propia historicidad de segregación y fracaso, las voces de los diferentes agentes involucrados, que obedecen a sus propios significados, los cuales no solamente no son compartidos, sino que son opuestos a la visión que tiene la institución, como fue el caso del profesor tutor, dirección y proyecto de ópera, se muestra acá claramente que los procesos de contradicciones y tensiones vividas dieron paso al choque de sistemas de actividad y posteriormente al quiebre, que desembocó en un momento de inestabilidad en el funcionamiento del segundo año de la secundaria, con alta rotación de profesores. Fue necesaria una reflexión respecto de los objetivos compartidos, tanto de las entidades externas como de los proyectos que se ejecutaban.

La reconceptualización de los objetivos, permitió generar un sentido compartido de la práctica, proceso que dio pie a un escenario nuevo de co-creación conjunta, basado en motivos que dirigían la acción hacia un objeto nuevo, al expandirse los sistemas de actividad en una red interrelacionada, se generó un espacio compartido diferente al antiguo sistema de actividad individual.

Más allá del aprendizaje expansivo que generó el nuevo Instituto-escuela al renovarse a si mismo, la metodología adaptada de Engentrom (2001) sirve para dar cuenta que los procesos de cambio y visibilizar que el tránsito para que ocurra está lleno tensiones y contradicciones. Poder analizar un centro educativo que atraviesa por situaciones similares -a la luz de esta teoría- puede ayudar a que no desistan por el peso de su Historicidad; a identificar las diferentes voces que están en juego y que entran en contradicción muchas veces con los objetivos institucionales que se pretenden lograr; o que

al existir un cambio de una escuela primaria a secundaria, necesariamente se ha de experimentar un choque entre dos sistemas de actividad, pues obedecen a objetivos distintos.

En relación a la respuesta a la última pregunta de investigación ¿Cómo la escuela incorpora o valida la diversidad cultural dentro de sus prácticas, roles o significados? Podemos señalar que ha sido respondida tangencialmente. La primera razón fue debido a que se desarrolló parte de este tema de manera muy específica en el artículo: Walker, D., LaLueza, J. L., Marín, C., & VanBeek, E. (2021). Developing the imagination within funds of identity: insights from translocal youth radio. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 180-194. En este se abordan los Fondos de Identidad de los Estudiantes y cómo algunos basados en diferencias religiosas puede generar conflictos importantes en el aula si no se saben gestionar adecuadamente.

La segunda debido al desarrollo de un proyecto de investigación doctoral paralelo, que versaba respecto de los Fondos de identidad de los estudiantes. Se pensó en un primer momento unirme al proyecto “Identit-art” y las actividades que se desarrollaban en estos cursos, pero significaba forzar el logro de mis objetivos de investigación, lo que hubiera desembocado tarde o temprano en un choque entre sistemas de actividad diferente.

Por lo anterior, la intervención se desarrolló al interior de las actividades que realizábamos como radio escolar en el primer curso de secundaria (1° de ESO), o en las interacciones tanto del profesor-estudiante como entre pares. Las cuales carecían muchas veces de empatía o tenía una carga negativa respecto de lo que significa valorar la diversidad y las formas de relacionarse que tienen unos y otros de acuerdo a las creencias y valores culturales, heredados muchas veces de sus fondos de conocimiento familiares. Al

respecto, el primer año de funcionamiento del centro educativo, realizaba prácticas incipientes respecto de lo que sería valorar la diversidad e incorporar prácticas adecuadas, las cuales se fueron desarrollando con el correr de los cursos, desarrollando proyectos del equipo DEHISI en Fondos de Identidad en el 2º de ESO y en la comunidad de Petit Fondos de Conocimiento, que fueron de mucho provecho para la comunidad educativa, porque significó acercar a las familias inmigrantes a la escuela y cambiar paradigmas de las maestras que participaron de estos proyectos de intervención.

REFERENCIAS

- Aguiar, O., Sevian, H., & El-Hani, C. N. (2018). Teaching About Energy. *Science & Education*. doi:10.1007/s11191-018-0010-z.
- Alonso, R. F. (2021). El debate sobre la jornada escolar en España: Reflexiones y datos tras más de tres décadas de un debate inconcluso. *RISE*, 10(3), 271-293.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 1-24.
- Ane Q. & Lars Q. (2018) Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 803-817, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Anthony, C., Bechky, B. A., & Fayard, A. L. (2023). “Collaborating” with AI: Taking a system view to explore the future of work. *Organization Science*.
- Aut, C. (2009). Ley de Educación Cataluña 12 2009. 1–89.
- Avellaneda-Sánchez, L. (2022). El espacio social en la ciudad: una apuesta a la ciudad educadora. *Journal of Research of the University of Quindío*, 34.
- Bailey, D. E., & Barley, S. R. (2011). Teaching-learning ecologies: Mapping the environment to structure through action. *Organization Science*, 22(1), 262-285.
- Bailey, D. E., & Barley, S. R. (2011). Teaching-Learning Ecologies: Mapping the Environment to Structure Through Action. *Organization Science*, 22(1), 262–285. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0511>
- Baker, M. A., & Robinson, J. S. (2018). The Effect of Two Different Pedagogical Delivery Methods on Students' Retention of Knowledge over Time. *Journal of Agricultural Education*, 59(1), 100-118.
- Baker, M. A., & Robinson, J. S. (2016). The Effects of Kolb's Experiential Learning Model on Successful Intelligence in Secondary Agriculture Students. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 129-144.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2019). *The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum*. The Wiley handbook of vocational education and training, 349-372
- Barron, B., & Bell, P. (2015). Learning environments in and out of school. In *Handbook of educational psychology* (pp. 337-350). Routledge.
- Berliner (2003). *Educational Psychology as a Policy Science: Thoughts on the Distinction Between a Discipline and a Profession*.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Borgatti, S. P., R. Cross. (2003). A relational view of information seeking and learning in social networks. *Management Sci.* 49(4) 432–445.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, 287-309.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Harvard Business Press.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carnoy, M., Rosa, L., & Simões, A. (2022). Trends in the academic achievement gap between high and low social class children: The case of Brazil. *International Journal of Educational Development*, 94, 102650.
- Castillo, J., & Sarmiento, K. (2019). Híbridos identitarios: Miradas desde la cultura juvenil urbana. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (64), 135-151.
- Clarke, M.A. (2006). *A Place To Stand: Essays for Educators in Troubled Times* (4th ed.). Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291304.
- Coll, C., & Martín, E. (2019). Personalización del aprendizaje e innovación educativa. *EDUFORICS Pasión por educar. Fundación SM*.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (2018). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Routledge.
- Cross, R., & Sproull, L. (2004). More than an answer: Information relationships for actionable knowledge. *Organization science*, 15(4), 446-462.
- Dayton A., Aceves-Azuara, I., & Rogoff, B. (2022). Collaboration at a microscale: Cultural differences in family interactions. *British journal of developmental psychology*, 40(2), 189-213.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). *Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212.
- El-Hani, C. N., da Silva-Filho, W. J., & Mortimer, E. F. (2014). *The epistemological grounds of the conceptual profile theory*. In E. Mortimer & C. El-Hani (Eds.), *Conceptual profiles: A theory of teaching and learning scientific concepts* (pp. 35–65). Dordrecht: Springer.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and instruction*, 1(3), 243-259.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2(1), 17-33.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002

- Eric Pawson (2015): Classrooms without borders: new spaces and places of learning, *Journal of Geography in Higher Education*, DOI: 10.1080/03098265.2015.1116062
- Esteban-Guitart, M., LaLueza, J. L., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities: A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(3400), 1–12. <https://doi.org/doi:10.3390/su11123400>
- Fernández, J. M. (1993). *La Institución Libre de Enseñanza*. *Anales de la Educación Común*, 4(1), 33-44.
- Fishman, B., Herrenkohl, L., Pinkard, N., Taylor, K. H., Cederquist, S., Gu, X., ... & Peppler, K. (2023). *Out-of-School Time: Divergent Learning, Divergent Opportunities*. In *Proceedings of the 17th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2023*, pp. 1585-1592. International Society of the Learning Sciences.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 76-93.
- Garbarino, J., & Bradshaw, C. K. (2005). Neighborhood and community influences on parenting. parenting: An ecological perspective. *Parenting: An Ecological Perspective*. New Jersey: Routledge.
- García, Á. M. (2019). Competències per a la vida en el lleure educatiu. *Fundació Jaume Bofil*
- García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización. *Grijalbo*.
- Gibson, M. (2019). Crafting communities of practice: the relationship between making and learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(1), 25-35.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. *Routledge*.
- Guzmán, L. D. (2017). *Blurring boundaries within mathematics education: Prospective K-8 teachers interrogating intersectional identities, narratives, and positionings in out-of-school contexts*. Michigan State University.
- Greeno, J. G., & Engeström, Y. (2006). *Learning in activity* (pp. 79-96). na.
- Hall, S. (1996). *Introduction: Who needs identity?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). Sage.
- Hand, V., Penuel, W. R., & Gutiérrez, K. D. (2013). (Re) framing educational possibility: Attending to power and equity in shaping access to and within learning opportunities. *Human Development*, 55(5-6), 250-268.
- Harkins, S. (2020). *Service-Learning: A Case Study of Student Outcomes*. Eric.ed.gov. Retrieved 17 February 2020, from <https://eric.ed.gov/?q=service+learning+&id=EJ1193091>.
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127-138.
- Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento iberoamericano*, (3), 49-71.
- Iruka, I. U., DeKraai, M., Walther, J., Sheridan, S. M., & Abdel-Monem, T. (2019). Examining how rural ecological contexts influence children's early learning opportunities. *Early Childhood Research Quarterly*.

- Janzen, M. D., & Petersen, C. (2020). Beyond Schools: Community-Based Experiences as a Third Space in Teacher Education. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 29(1), 54-67.
- Jiménez Vargas, F., Lalueza Sazatornil, J. L., & Fardella Cisternas, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 10-23.
- Jose, S., Patrick, P. G., & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269-284
- Kerr, K., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1207872>
- Kolbe, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey, Eaglewood Cliffs.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lalueza, J., Bria, M., Crespo, I., Sánchez, S., & Luque, M. (2004). La educación como creación de microculturas: De la comunidad local a la red virtual. *Interactive Educational multimedia (IEM)*, 9, 1-20.
- Lalueza, JL (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & García-Romero, David. (2019). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & García-Romero, David. (2019). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lalueza, José Luis; Zhang-Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; Camps-Orfila, Sílvia & García-Romero, David (2019). Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Lalueza, J. L., & García-Romero, (2019) D. Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad. *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad*.
- Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y educación*, 24(2), 177-191.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32, 567-606.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leat, D., & Thomas, H. (2016). What Works in Improving Pupil Learning: The Roles of Learning Gains, Resources, and Student Accountability. *Routledge*.

- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Comunidad Autónoma de Cataluña «DOGC» núm. 5422, de 16 de julio de 2009 «BOE» núm. 189, de 6 de agosto de 2009 Referencia: BOE-A-2009-13038
- Martínez, L., & Ferrer, A. (2018). *Mézclete conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva* [Mix with me. From socioeconomic segregation to inclusive education]. Madrid: *Save the Children España*.
- Matusov, Eugene; Marjanovic-Shane, Ana & García-Romero, David (2018, May 3). DPP16, Dialogic pedagogy and social justice, FBLV. Delaware, USA. [Dialogic Pedagogy Popcast/Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=nnBdSyWtohw>
- May, E. M., Azar, S. T., & Matthews, S. A. (2018). How does the neighborhood “come through the door?” concentrated disadvantage, residential instability, and the home environment for preschoolers. *American journal of community psychology*, 61(1-2), 218-228.
- McDonell, J. R., Ben-Arieh, A., & Melton, G. B. (2015). Strong Communities for Children: Results of a multi-year community-based initiative to protect children from harm. *Child Abuse & Neglect*, 41, 79-96.
- McGrew, C., Conant, J. L., Miller, C., & Huber, S. (2019). Rebuilding community connections through experiential professional development. *Journal of International Social Studies*, 9(1), 93-110.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos las palabras para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Miller Marsh, M., & Zhulamanova, I. (2017). Follow the leader: attending to the curriculum making potential of preschoolers. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1004-1014. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223069>
- Miller Marsh, M., & Zhulamanova, I. (2017). Follow the leader: attending to the curriculum making potential of preschoolers. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1004-1014. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223069>
- Miller, P. M., Scanlan, M. K., & Phillippo, K. (2017). Rural cross-sector collaboration: A social frontier analysis. *American Educational Research Journal*, 54(1_suppl), 193S-215S.
- Milner, R. (2015). Black teachers as curriculum texts in urban schools. In M. F. He, & B. D. Schultz (Eds.), *The SAGE guide to curriculum in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minoia, P., & Ruth, A. (2023). Introducción: La educación como revitalización cultural y ecológica para las comunidades amenazadas por el extractivismo. In *Plurinacionalidad y justicia epistémica. Retos de la educación intercultural en la Amazonía Ecuatoriana* (pp. 11-26). Abya Yala.
- Moll, L. (1997). *Vygotsky, la educación y la cultura en acción*. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39- 53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2005). *Reflections and possibilities*. In N. Gonzalez, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. C. (2014). *LS Vygotsky and education. Living knowledge in practice*. New York. Routledge. (pp. 116-157)
- Moll, L. C. (2018). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. Routledge.

- Molly A. Schlesinger and Kathy Hirsh-Pasek (2019) Playful learning Landscapes: Creating skills development experiences in community spaces, *Early Childhood Education*, 95: 4, 3-9, DOI: 10.1080 / 00094056.2019.163870
- Molly A. Schlesinger y Kathy Hirsh-Pasek (2019) Aprendizaje lúdico Paisajes: Creación de experiencias de desarrollo de habilidades en espacios comunitarios, *Educación Infantil*, 95: 4, 3-9, DOI: 10.1080 / 00094056.2019.163870
- Moseley, C., Summerford, H., Paschke, M., Parks, C., & Utley, J. (2020). Road to collaboration: Experiential learning theory as a framework for environmental education program development. *Applied Environmental Education & Communication*, 19(3), 238-258.
- Morrison, E. W. 1993. Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Acad. Management J.* 36(3) 557–589.
- Nardi, B. A. (1996). *Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition*. Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW '96), 30
- Nardi, B. A. (1999). *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. The MIT Press.
- Nardi, B. A., & O'Day, V. L. (Eds.). (1999). *Information ecologies: Using technology with heart*. MIT Press. 6-313.
- Nardi, B. A., & Whittaker, S. (2002). *Interaction and outeraction: Instant messaging in action*. In *Proceedings of the 2002 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 79-88). Association for Computing Machinery.
- Nasibullov, R. R., Korshunova, O. V., & Arshabekov, N. R. (2016). Rural School as a Resource for the Intellectual and Labour Potential Formation of the Rural Society. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 119-128.
- Nel-lo, O., & Blanco, I. (2015). *La segregació urbana a la regió metropolitana de Barcelona*. Publicacions del Pla Estratègic Metropolità de Barcelona, 24.
- Ngo, B., Dyke, E., & LoBello, J. (2018). Connecting as “Family” in Educative Relationships. *Urban Education*, 004208591769720. doi:10.1177/0042085917697202
- Ngo, B., Dyke, P. T., & LoBello, B. (2018). Sharing teacher stories: An exploration of teachers’ responses to trauma. *Teaching and Teacher Education*, 74, 153-162.
- Nichole Pinkard, CK Martin & S. Erete (2019): Equitable approaches: opportunities for computational thinking with emphasis on creative production and connections to community, *Interactive Learning Environments*, DOI : 10.1080 / 10494820.2019.1636070
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2023). Influencing educational change through policy-engaged research. *Educational Psychologist*, 58(4), 214-228.
- Ortiz, F. (1947). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. Duke University Press.
- Pàmies Rovira, J., & Tarabini-Castellani, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and earning for justice in a changing world. *Teachers College Press*.

- Peguero, A. A., & Hong, J. S. (2019). Are violence and disorder at school placing adolescents within immigrant families at higher risk of dropping out? *Journal of School Violence*, 18(2), 241-258.
- Penuel, W. R., Clark, T. L., & Bevan, B. (2016). Infrastructures to support equitable STEM learning across settings. *Afterschool Matters*, 24, 12-20.
- Penuel, W. R., Briggs, D. C., Davidson, K. L., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H. C., ... & Allen, A. R. (2016). Findings from a National Study on Research Use among School and District Leaders. Technical Report No. 1. *National Center for Research in Policy and Practice*.
- Plana, J. (2018). El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. En C. Coll (coord.), *La personalización del aprendizaje* Dossier *Graó*. (p. 89). Graó.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: *Octaedro*.
- Puig, M., & Vilalta, J. M. (2015). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015 [Archivo PDF]. Abandonament escolar prematur*
- Rebori, M. K., & Burge, P. (2017). Using Geospatial Analysis to Align Little Free Library Locations with Community Literacy Needs. *Journal of Extension*, 55(3), n3.
- Roca, M. (2020). Fem escola. Descobrim Gebut. *Guix*, 466, 69-70.
- Rodríguez, C., & García, A. (2020). Nuevas tendencias de hibridación cultural. *Revista Diálogos Culturales*, 2(12), 122-139.
- Rodriguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87120.
<https://doi.org/10.3102/009173212462686>
- Rodríguez, D. V., Sazatornil, J. L. L., & Suazo, C. A. M. (2020). Herramientas de conexión familia-escuela a través de la pedagogía del cuidado. *Aula de innovación educativa*, (298), 73-74.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human development*, 57(2-3), 69-81.
- Rogoff, B., & Mejía-Arauz, R. (2022). The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavours (El papel clave de la comunidad en Aprender por medio de Observar y Acomedirse en las actividades de la familia y la comunidad). *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 494-548.
- Romero, D. G., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68.
- Rosser-Mims, D., & Maloney, J. (2017). The Historical and Contemporary Relevance of the Interconnectivity of Community, Community-Based Education, and Transformative Education. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 8(1), 47-56.
<https://doi.org/10.4018/ijavet.2017010105>

- Rubio, S. P. (2017). La ciutat horitzontal: urbanisme i resistència en un barri de cases barates de Barcelona. Stefano Portelli (2015) Barcelona: Temes d'Etnologia de Catalunya 447 p. ISBN: 9788439393474. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (22 (1)), 193-195.
- Saura, G., & Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educación en Revista*, 36.
- Sahrakhiz, S., Haring, M., & Witte, M. D. (2018). Learning opportunities in the outdoor school—empirical findings on outdoor school in Germany from the children's perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 214–226. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1413404>
- Salinas, D. (2018), "¿Puede la equidad en la educación fomentar la movilidad social?", OECD, No. 89, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9335f0fa-es>.
- Salomon, G. (Ed.). (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.
- Santiago-Ortiz, A. (2020). From Critical to Decolonizing Service-Learning: Limits and Possibilities of Social Justice-Based Approaches to Community Service-Learning. Eric.ed.gov. Retrieved 17 February 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1211189>.
- Schultz, LM, Bonney, EN, Dorner, LM y Song, K. (2023). De la asistencia a la colaboración: diferencias contextuales en las percepciones de los docentes sobre la participación familiar multilingüe. *Registro universitario de profesoras*, 125 (1), 132-162.
- Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Silva, K. G., & Rogoff, B. (2021). Instructional ribbing as a cultural practice for guiding children. *Human development*, 64(4-6), 172-190.
- Sivasubramanian, p. (2013). Innovative teaching with technology in the light of the theory of distributed cognition.
- Stattin, H., Svensson, Y., & Korol, L. (2019). Schools can be supporting environments in disadvantaged neighborhoods. *International Journal of Behavioral Development*, 43(5), 383–392. doi:10.1177/0165025419833824
- Stetsenko, A. (2020). Desafíos críticos en la teoría de la actividad histórico-cultural: la urgencia de la agencia. *Psicología Histórico-Cultural*, 16 (2).
- Stetsenko, A. (2023). Agencia radical-transformadora: continuidades y contrastes con la agencia relacional e implicaciones para la educación. *Práxis Educativa*, 18.
- Subero, D., Vujasinovic, E. y Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Summak M. S. (2022). Towards a new learning ecology: A critical participatory action research for a transformative mission. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 8(2), 311-327. <https://doi.org/10.46328/ijres.2866>
- Sustersic, P., i Albert, J. R., Alcubierre, D., Cazalla, C., Hervás, N., Manenti, A., & Ramos, J. (2021). Habitar Barcelona. La restitución y museización de las Cases Barates del Bon Pastor. *Res Mobilis: Revista internacional de investigación en mobiliario y objetos decorativos*, 10(13), 328-361.

- Takeuchi, L., Vaala, S., & Ahn, J. (2019). Learning across boundaries: How parents and teachers are bridging children's interests. In New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Tapia, M. N. (2007). Aprendizaje-servicio en la educación superior. Un panorama introductorio. *Centro Latinoamericano De Aprendizaje y Servicio Solidario*. Retrieved from <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.2>, 1.
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153-175.
- Teuteberg, D., & Cummins, M. M. (2017). Using Community Assessments to Improve 4-H Youth Development Programming Efforts. *Journal of Extension*, 55(4), n4.
- Tornero, J. M. P., & Martire, A. (2017). *Educación y nuevos entornos mediáticos: el desafío de la innovación*. Editorial UOC.
- Torrecilla, F. J. M., & Garrido, C. A. M. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), 37-58. segregación escolar en España
- Tuma, A. P. (2020). The Organizational Landscape of Schools: School Employees' Conceptualizations of Organizations in Their Environment. *American Journal of Education*, 126(2), 231–263. doi:10
- Vila, I. (1998). *Educación y ciudadanía*. En Libro blanco sobre educación y democracia (pp. 197-214). Siglo XXI.
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). Familia, escuela y comunidades en las sociedades del siglo XXI. Horsori. Volman, M. y Gilde, J. (2021). *The effects of using students' funds of knowledge on*
- Vila, J. (1998). Familia, escuela y comunidad (Vol. 26). *Horsori Editorial*, SL.
- Vila, J. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. La participación de los padres y madres en la escuela (pp. 27-38). *Graó*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 1: Problems of general psychology. Including the Volume Thinking and speech. New York: Plenum.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Aka
- Walker, D., LaLueza, J. L., Marín, C., & VanBeek, E. (2021). Developing the imagination within funds of identity: insights from translocal youth radio. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 180-194
- Wells, G. (1999/2001). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. Wells, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. (pp. 315-336). Barcelona: *Paidós*
- Wells, G. (2008). *Learning to use scientific concepts*. *Cultural Studies of Science Education*, 3,329–350
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 75-92). Barcelona: *Paidós*

- Williams, J., Davis, P., & Black, L. (2007). Sociocultural and Cultural-Historical Activity Theory perspectives on subjectivities and learning in schools and other educational contexts. *International Journal of Educational Research*, 46(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.07.001>
- Williams, J., Davis, P., & Black, L. (2007). Sociocultural and Cultural-Historical Activity Theory perspectives on subjectivities and learning in schools and other educational contexts. *International Journal of Educational Research*, 46(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.07.001>
- Winfrey, N. (2017). Community Currencies: An Ideology of Abundance. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2017(153), 77-89.
- Yep, K. S. (2014). Reimagining Diversity Work: Multigenerational Learning, Adult Immigrants, and Dialogical Community-Based Learning. *Metropolitan Universities*, 25(3), 47-66.
- Yilmaz, M. A., & Karakus, U. (2018). The impact of place-based education approach on student achievement in social studies. *Review of International Geographical Education Online*, 8(3), 500-516.
- Young, S., & Karme, T. (2015). Service learning in an indigenous not-for-profit organization. *Education+ Training*.
- Zhang-Yu, Cristina & Lalueza, José Luis (2017). Una aproximación autoetnográfica a la construcción de la identidad en entornos de diversidad cultural. *CIAIQ 2017* 1
- Zhang-Yu, Cristina, & Lalueza, José Luis (2018). Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 39 <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/68801>
- Zhang-Yu, Cristina, & Lalueza, José Luis (2018). Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 39 <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/68801>
- Zhang-Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; García-Romero, David & Lalueza, José Luis (2020). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth, *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1760300

WEBGRAFÍA

- Diari Més. (2019, 16 de diciembre). *Educación apuesta por los institutos escuela con nuevos centros en el Camp de Tarragona y Tierras del Ebro*. Diari Més. https://www.diarimes.com/es/noticias/camp_tarragona/2019/12/16/educacion_apuesta_por_los_institutos_escuela_con_nuevos_centros_el_camp_tarragona_tierras_del_ebro_74058_1093.html
- Forés, A., & Parcerisa, A. (2021). *Educació 360: més enllà del temps lectiu Una aproximació a les dades de participació i als agents de l'ecosistema educatiu*. Jaume Bofil. https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2021/05/c75-educacio360_pol89.pdf
- La Vanguardia. (2019, 28 de marzo). *Segregación escolar, un debate en Catalunya*. La Vanguardia. Recuperado de [<https://www.lavanguardia.com/vida/20190328/461305872349/segregacion-escolar-debate-catalunya.html>]
- Plana J. (2019): “*De l’escola no pot... a l’escola ho vol fer sola*”, Rosa Sensat [en línea]. <https://www.rosasensat.org/de-lescola-sola-no-pot-a-lescola-no-ho-vol-fer-sola/>

Apéndice 1: Consideraciones éticas de la investigación

Esta investigación se realizó con el consentimiento informado de todos los agentes involucrados, quienes fueron informados de:

- Las implicancias de su aporte a la investigación.
- Del objetivo y del tratamiento de los datos anonimizados (salvo contadas y justificadas excepciones, como el nombre de la Directora de la Escuela, cuyo papel no se entiende separándola del cargo en cuestión.
- De la libertad para decidir no participar en la investigación o retirarse de la entrevistas en cualquier momento A continuación el texto presentado a los entrevistados.
- El correo y teléfono de la investigadora para resolver dudas y también para quienes lo deseen puedan obtener los resultados de la misma.



Universitat Autònoma de Barcelona

Consentimiento Informado

La relación cercanía e implicación que exista entre familia-escuela y barrio repercute en generar un clima escolar favorable para el aprendizaje.

Es por esto que se solicita su colaboración en una investigación sobre “*Relación familias, escuela y entorno*”. Este estudio es realizado por la Doctoranda Carolayn Marín Suazo y dirigido por el Doctor José Luis Lalueza de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los datos recogidos en esta sesión serán de uso exclusivo de la investigadora, se garantiza la confidencialidad de la identidad de los participantes, pues el investigador se compromete a mantener la base de datos en forma cifrada, de modo tal de asegurar la reserva de la información. El proceso de entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos.

En el caso de requerir más información, la puede solicitar a la investigadora Carolayn Marín Suazo, email: carol.marsu@gmail.com

De antemano, muchas gracias.

Presentación

La relación cercanía e implicación que exista entre familia-escuela y barrio repercute en generar un clima escolar favorable para el aprendizaje.

Es por esto que se solicita su colaboración en una investigación sobre “*Relación familias, escuela y entorno*”. Este estudio es realizado por la Doctoranda Carolayn Marín Suazo y dirigido por el Doctor José Luis Lalueza de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los datos recogidos en esta sesión serán de uso exclusivo de la investigadora, se garantiza la confidencialidad de la identidad de los participantes, pues el investigador se compromete a mantener la base de datos en forma cifrada, de modo tal de asegurar la reserva de la información. El proceso de entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos.

En el caso de requerir más información, la puede solicitar a la investigadora Carolayn Marín Suazo, email: carol.marsu@gmail.com

Formulario

A partir de los antecedentes antes mencionados manifiesto mi autorización a participar en este estudio, soy consciente que no recibiré pago por la colaboración y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier momento, sin la necesidad de dar explicaciones y que esta acción no tendrá consecuencias de ningún tipo.

Datos del participante:

Género: _____ Edad: _____ Profesión o actividad:

Nombre de la Institución:

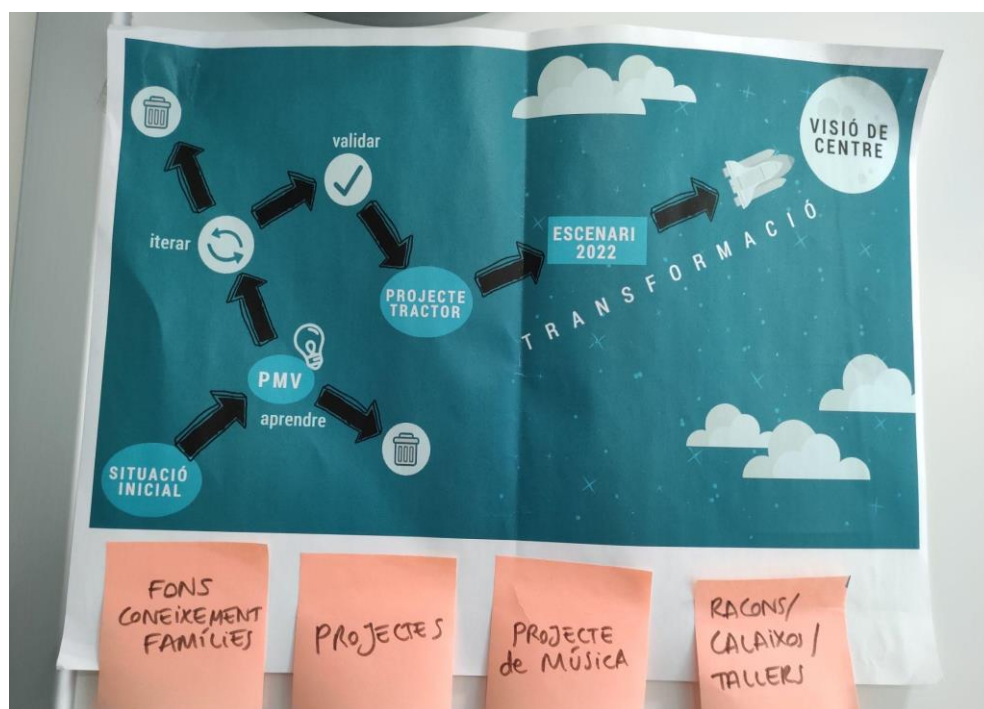
_____ Cargo _____

¿Vive Ud. en el barrio?: SI__ NO__ Años _____

Firma: _____ Fecha: _____

Nota: Si desea recibir un resumen ejecutivo de los resultados del estudio una vez que éste se encuentre terminado, llene los datos que se solicitan a continuación: Correo electrónico:

APENDICE 2: El Instituto-escuela en imágenes



Objetivos de trabajo

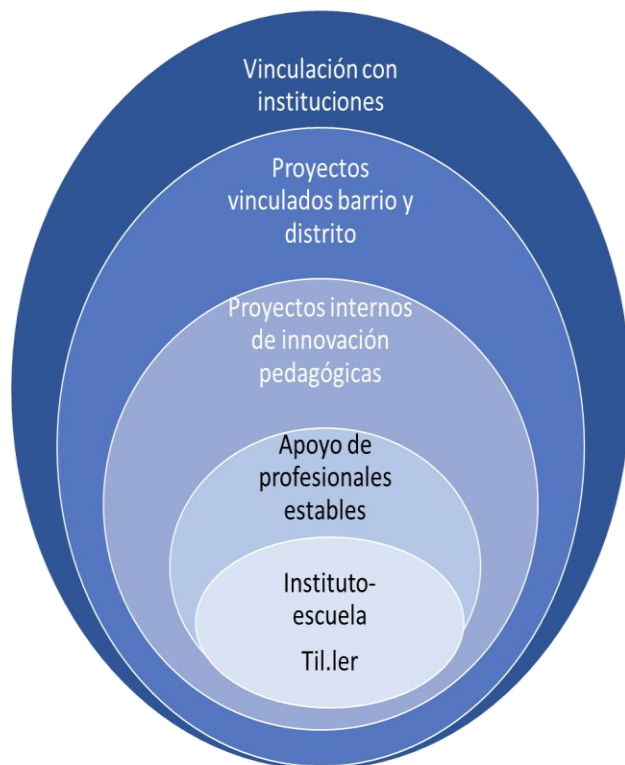


La organización del Centro Educativo

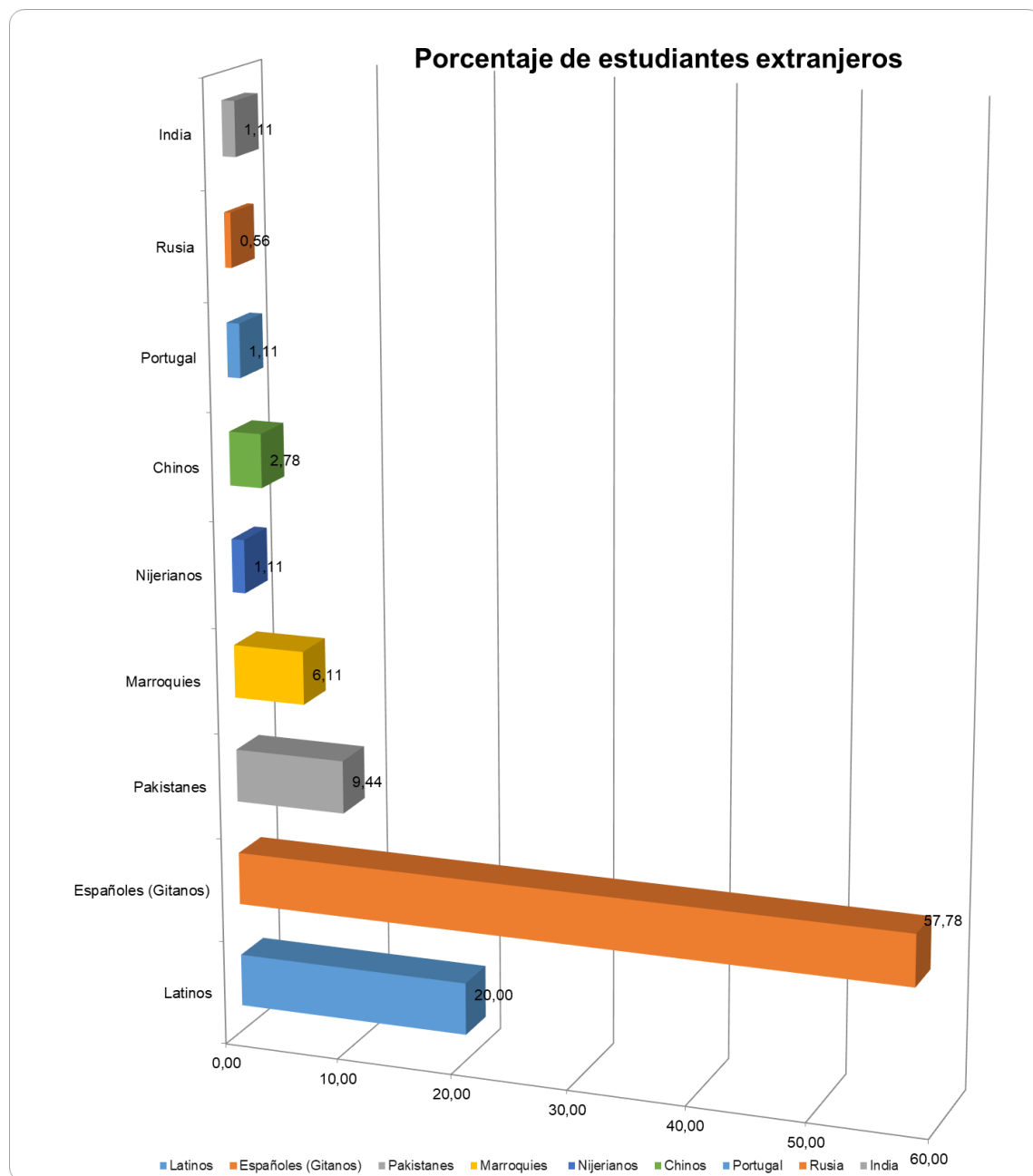


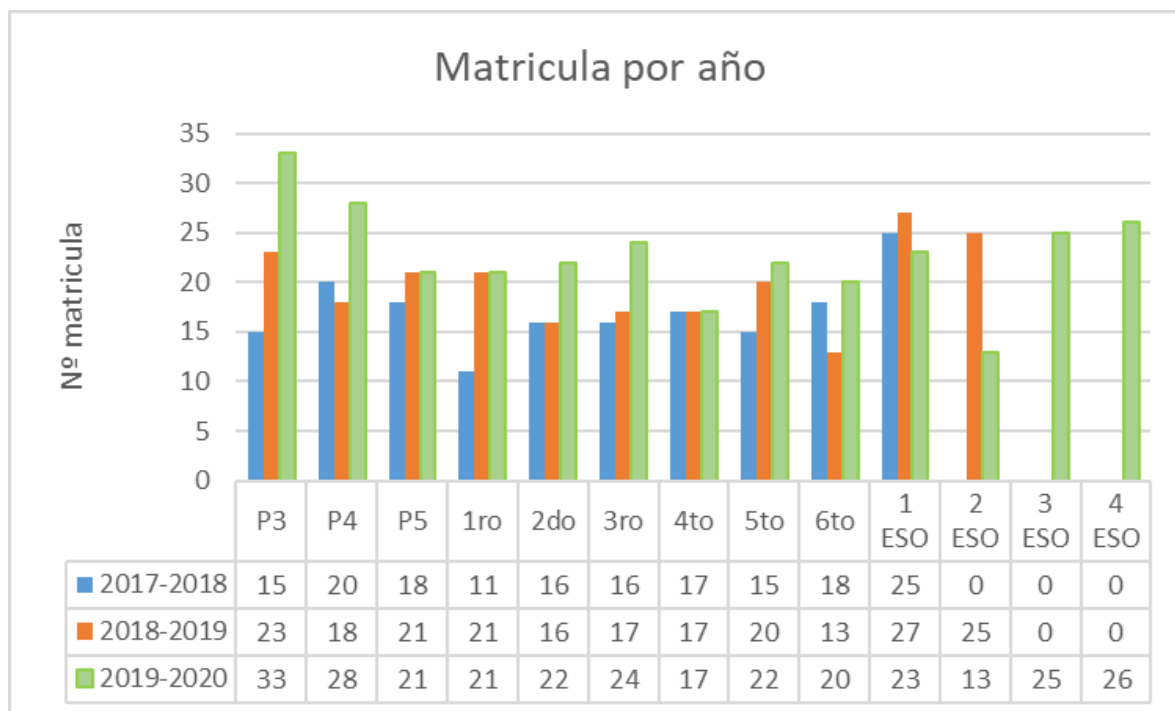
La Diversidad Cultural Presente en el Instituto

Las redes y vínculos del Instituto-escuela



Fuente: Elaboración propia

APENDICE 3: El Instituto Escuela en Porcentajes



ANEXO 1: FODA realizado por madres del Instituto

Factores Internos	Fortalezas	Debilidades
	<p>Nuevo Proyecto Educativo que prioriza habilidades personales.</p> <p>Proyecto Educativo que brinda autonomía y empoderamiento a los niños a través de trabajos vivenciados.</p> <p>Existencia de diversidad cultural.</p> <p>Profesores y equipo directivo comprometido con el centro educativo.</p> <p>Apoyo externo de diversas entidades públicas que colaboran con el centro educativo.</p> <p>Centro educativo renovado, con infraestructura y equipamiento tecnológico.</p> <p>El centro educativo tiene metas claras: mejorar el logro académico y mejorar las relaciones con las familias, posicionarse en el barrio y el distrito.</p> <p>Liderazgo democrático del equipo directivo (comisiones de trabajo)</p>	<p>Normas de convivencia no establecidas o respetadas por los estudiantes.</p> <p>Falta de acompañamiento de las familias al centro.</p> <p>Falta la Intervención temprana y seguimiento de casos graves.</p> <p>No se entrega un manual de convivencia o que tengan conocimiento de él los padres.</p> <p>Carencia de valores de la casa (necesidad de reforzar valores en la escuela).</p> <p>Desinformación de algunas actividades internas del colegio. Informar el Plan de estudio, Planificación de contenidos básicos. Hoja de ruta para poder saber lo que debe aprender el estudiante en determinado curso.</p> <p>Entregar calendario escolar semestral de actividades.</p> <p>Profundizar el trabajo en relación con la interculturalidad.</p> <p>Necesidad de mejorar los canales de comunicación (entre el colegio y los padres).</p>

Factores Externos	Oportunidades	Amenazas
	<p>Comienza a percibirse un cambio de imagen positiva del centro.</p> <p>Acercar a los padres al centro promoviendo las actividades que realizan sus hijos</p> <p>Voluntariado de padres para ayudar en tareas escolares durante las clases.</p> <p>AFA con ganas de trabajar (terminar la creación del blog y visibilizarlo)</p> <p>Aprovechar la agenda escolar para comunicar y para que el niño aprenda a gestionarla como una herramienta.</p> <p>Tener una familia delegada por aula para que se comunique con el AFA y así mejorar la comunicación</p> <p>Crear una actividad trimestral dirigida por los niños para generar el acercamiento de las familias.</p> <p>Crear más actividades abiertas a los padres que fomenten el encuentro y conocimiento entre las familias.</p> <p>Celebración de actividades con fechas significativas (ejemplo día de la madre)</p> <p>Trabajar con las entidades del barrio.</p>	<p>Desinterés de algunos padres por la educación de sus hijos.</p> <p>Padres maleducados y algunos estudiantes con similar actitud.</p> <p>Excesiva permisibilidad social respecto a conductas disruptivas del orden público (se otorgan ayudas sociales sin pedir una retribución a la comunidad).</p> <p>Sociedad que normaliza casos de violencia, faltas de respeto o y moralidad.</p> <p>Padres que no manejan el idioma catalán y algunos tampoco el castellano, lo que dificulta la comunicación.</p> <p>Necesidad de contar con la infraestructura para el crecimiento y ampliación del centro a secundaria de manera oportuna.</p> <p>Apoyo desde autoridades más declarativo que en la realidad, exclusión del centro en algunas jornadas de educación del distrito, información llega a veces de manera informal o desfasada.</p> <p>Que el centro no tenga oportunidad de tener otra línea, que la matrícula se reduzca sólo a los estudiantes que ya posee de primaria.</p>

Dimensión	Debilidades
Convivencia	<p>Normas de convivencia no establecidas o respetadas por los estudiantes.</p> <p>No se entrega un manual de convivencia o que tengan conocimiento de él los padres.</p> <p>Carencia de valores de la casa (se ve necesidad de educar estos valores en la escuela).</p> <p>Falta de acompañamiento de la familia al centro.</p> <p>Intervención temprana y seguimiento de casos graves.</p>
Comunicación	<p>Desinformación de algunas actividades internas del colegio. Informar el Plan de estudio, Planificación de contenidos básicos. Hoja de ruta para poder saber lo que debe aprender el estudiante en determinado curso.</p> <p>Entregar calendario escolar semestral de actividades.</p> <p>Necesidad de establecer canales de comunicación formal (entre el colegio y los padres).</p>
Gestión Curricular	<p>Profundizar el trabajo en relación con la interculturalidad.</p>
Dimensión	Oportunidades
Comunicación Con El Entorno (Barrio)	<p>Comienza a percibirse un cambio de imagen positiva del centro.</p> <p>Trabajar con las entidades del barrio.</p>
Convivencia Familia-Escuela	<p>Realizar una actividad trimestral dirigida por los niños para generar el acercamiento de las familias.</p>

	<p>Acercar a los padres al centro promoviendo las actividades que realizan sus hijos.</p> <p>Crear más actividades abiertas a los padres que fomenten el encuentro y conocimiento entre las familias.</p> <p>Celebración de actividades con fechas significativas (ejemplo día de la madre)</p> <p>Voluntariado de padres para ayudar en tareas escolares durante las clases.</p> <p>AFA con ganas de trabajar (terminar la creación del blog y visibilizarlo)</p>
Comunicación Interna	<p>Tener una familia delegada por aula para que se comunique con el AFA y así mejorar la comunicación</p> <p>Aprovechar la agenda escolar para comunicar y para que el niño aprenda a gestionarla como una herramienta.</p>

Dimensión	Fortalezas
Gestión Curricular	<p>Nuevo Proyecto Educativo que prioriza habilidades personales.</p> <p>Proyecto Educativo que brinda autonomía y empoderamiento a los niños a través de trabajos vivenciados.</p> <p>Existencia de diversidad cultural.</p> <p>El centro educativo tiene metas claras (mejorar el logro académico y mejorar las relaciones con las familias, posicionarse en el barrio y el distrito)</p>
Liderazgo Y Compromiso	<p>Profesores y equipo directivo comprometido con el centro educativo.</p> <p>Liderazgo democrático del equipo directivo (comisiones de trabajo)</p>
Infraestructura Y Servicios	<p>Apoyo externo de diversas entidades públicas que colaboran con el centro educativo.</p> <p>Centro educativo renovado, con infraestructura y equipamiento tecnológico.</p>
Dimensión	Amenazas
Convivencia Familia-Escuela	<p>Desinterés de algunos padres por la educación de sus hijos.</p> <p>Padres maleducados y algunos estudiantes con similar actitud.</p> <p>Excesiva permisibilidad social respecto a conductas disruptivas del orden público (se otorgan ayudas sociales sin pedir una retribución a la comunidad).</p> <p>Normalización de casos de violencia, faltas de respeto o moralidad.</p>

<p>Infraestructura y servicios</p>	<p>Contar con la infraestructura necesaria para el crecimiento y ampliación del centro a secundaria de manera oportuna.</p> <p>Apoyo desde autoridades más declarativo que en la realidad, exclusión del centro en algunas jornadas de educación del distrito, información llega a veces de manera informal o poco oportuna.</p> <p>Que el centro no tenga oportunidad de tener otra línea, que la matrícula se reduzca sólo a los estudiantes que ya posee de primaria.</p>
<p>Comunicación</p>	<p>Padres que no manejan el idioma catalán y algunos tampoco el castellano, lo que dificulta la comunicación.</p>

ANEXO 2: Informe: Relación de la escuela con el entorno del Barrio

Los objetivos del centro educativo el Tiller para el curso 2017-2018 son por un lado mejorar los resultados educativos y por otro, mejorar las relaciones con las familias, el barrio y el distrito. Es en este último objetivo en el cual se ha centrado mi observación e intervención, mediante la participación en diferentes reuniones dentro del centro escolar y con diferentes entidades relacionadas con el trabajo educativo, también algunas entrevistas con encargados de servicios y a las madres interesadas en formar el AFA del Instituto escuela, consistente en un acompañamiento en un taller de uso de Tic junto con la realización de un análisis FODA.

Respecto a la intencionalidad del Centro educativo de posicionarse en el entorno, se ha utilizado para realizar este seguimiento las dimensiones que propone la corriente de Educación a Tiempo Completo, cuya historia profundizo en el anexo 3. A continuación la información se presenta en una tabla comparativa que señala las dimensiones e indicadores de dicha corriente y lo que se ha observado que realiza el Instituto escuela junto con el aporte de algunas ideas que aún no se materializan, manifestada por entidades o bien por el centro educativo y otras como mis sugerencias.

Dimensiones Educación a tiempo completo	Indicadores u objetivos	Acciones que realiza la escuela / propuestas por realizar
Entornos flexibles de aprendizaje	-Brindar oportunidades educativas no restringidas por el tiempo, que puedan desarrollarse fuera del aula.	Uso de las nuevas tecnologías de la información ayudarían en este sentido. Ejemplo la plataforma interactiva de @mac o la

		conexión que se pudiera llevar a cabo con otros centros y otros estudiantes fuera del país. (repensar conexión que ofrece colorado)
Curriculum equilibrado	-El diseño de un currículo que busca un equilibrio entre el contenido instruccional, refuerzo académico, la orientación y otras oportunidades de enriquecimiento para los estudiantes, se valora positivamente, pero tendría muchas dificultades de implementación debido al contenido del plan de estudios se decide desde el gobierno.	La escuela ya implementa un curriculum organizado en proyectos, que implica mayor flexibilidad y amplía las oportunidades de aprendizaje, esta innovación educativa además se ha visto muy bien valorada por los padres.
Organización de la escuela.	-La reorganización de la educación también implica tiempo renovar la estructura de organización y funcionamiento de las escuelas para adaptarse a él. Se considera que la flexibilidad organizacional es la herramienta que puede implicar un importante cambio y facilitar la adopción de otras herramientas, como optimizar el tiempo de aprendizaje, incluyen el tiempo de grupo adicional o para cambiar el calendario escolar. Para lograr esta flexibilidad, la mejor herramienta es clasificada como implementación de la labor de la enseñanza personal con la incorporación de otros actores educativos (personal externo u otros actores de la comunidad) coordinado con el profesor, o con maestros y voluntarios.	Asociación gitana que trabaja en la escuela con dinamizadores de tiempo libre. Además del trabajo que realiza el Casal luego de terminada la jornada escolar.
	-Replantear la división funcional del profesorado (superación de organizaciones rígidas por departamentos o ciclos) y adaptar la coordinación del claustro a la nueva organización lectiva.	La escuela se organiza por comunidades: pequeños, medianos y grandes.
Enriquecimiento	-Promover oportunidades de aprendizaje en ámbitos no estrictamente	Diversos talleres Danza, teatro, radio, grupos de música

<p>ento del tiempo educativo</p>	<p>académicos, desarrollo de nuevas capacidades e intereses de los estudiantes.</p> <p>-El elemento más importante es el compromiso del personal docente con una visión integral de la educación y de conjunto de la actividad colectiva y no colectivo e implica la colaboración con otros agentes educativos, son la base para el desarrollo de esta estrategia.</p> <p>-El instrumento es la Constitución de una coordinadora de grupo en la escuela, conformada por diferentes miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>y enseñanza de instrumentos musicales etc.</p> <p>Compromiso docente representado en diversas actividades que se llevan a cabo fuera de la escuela, en el barrio con el comercio, con vecinos que colaboran, charlas de historia por el barrio etc.</p> <p>Trabajo en red: XIAJ y sus divisiones. (0 a 6; 6 a 12 años y más de 13 años)</p> <p>Existen en la escuela comisiones que trabajan el entorno y la familia.</p>
<p>Oportunidades de educación no académicas</p>	<p>-Barrera económica principal, especialmente cuando se trata de incorporar la actividad colectiva en el proyecto educativo del centro y la creación de estructuras de trabajo colaborativo.</p> <p>-El elemento más crítico es el desarrollo de este modelo en la escuela secundaria, en la que puede haber más resistencia por parte de profesores y menos participación por parte de las familias.</p>	<p>Necesidad de contar con un fondo común para llevar a cabo tanto las actividades de coordinación de las que ya existen como poder generar nuevas actividades.</p> <p>No es el caso de los maestros de este centro, la dificultad se centra en compartir una cultura común entre primaria y secundaria.</p> <p>Para implicar a las familias el AFA ha propuesto varias ideas en este sentido. (Detalladas en el análisis FODA)</p>

Coordina ción y liderazgo comparti do en el centro educativo	-Se requiere el liderazgo y compromiso del personal docente profesional, la gestión del centro y otros actores de la comunidad.	Se plantea en las reuniones del XIAJ que sería ideal tener un plan comunitario, no solapar esfuerzos y lograr comunicar las actividades en un sólo lugar, de fácil acceso a las familias y los niños.
Co ordinació n entre los maestros y actores de la comunida d	-Las principales dificultades se colocan en el establecimiento de un mínimo de horas de coordinación en coordinación entre el equipo docente con el resto del personal educativo	Equipo directivo coordina actividades con la XIAJ (Tiempo de los implicados es escaso, se hace por la voluntad de sacar adelante este proyecto) Para realizar trabajo colaborativo es necesario la coordinación con tiempo destinado para ello; por ejemplo, entre docentes y personal externo que realiza proyectos (Radio, teatro, danza)
Liderazgo comparti do	-Diversos actores que sean capaces de diseñar, implementar y evaluar el proyecto de educación a tiempo completo es considerado como la herramienta fundamental.	<i>Crear un Comité a nivel de centro que incluya docentes, directivos, familias e incluso estudiantes.</i>
Preparaci ón y participac ión del personal docente	-Dar maestros las herramientas para desarrollar nuevas estrategias para la innovación educativa y aprendizaje. Para ello es necesario establecer unas horas dedicadas a la formación docente en innovación, trabajo en equipo y cooperación.	<i>Propuesta de desarrollar un taller de fondos de conocimiento e identidad con los maestros interesados. (Desde UAB una parte inicial a cargo de Carola Marín y otro de continuación con otro proyecto desde la Universidad de Girona)</i>

<p>Organización del tiempo de Trabajo</p>	<p>-La organización del tiempo de trabajo que van desde la provisión de tiempo para una formación específica, para la coordinación con otros agentes educativos y calendarios de trabajo y flexibilidad de horario.</p>	<p>No significa aumentar más horas, sino de redistribuir horarios de manera diferente y flexible, <i>esencial poder coincidir horarios de encuentro entre primaria y secundaria.</i></p>
<p>Asociación territorial</p>	<p>-Cada centro se organiza dependiendo de las necesidades de su entorno. Sin embargo, la necesidad de generar una oferta compartida entre escuela y entorno requiere que el centro y el programa formen parte de una red de proximidad territorial.</p> <p>-En los distritos escolares se requiere generar una rica trama socioeducativa, sobre todo en barrios desfavorecidos</p>	<p>Desde la Comissió Xarxa 0-6 años comentan sobre el proyecto Compartint Coneixences, que consiste en favorecer modelos de crianza respetuosa en espacios lúdicos que permitan el buen desarrollo de los menores, en beneficio del resto de la familia y comunidad). El proyecto, gracias al apoyo del Plan de Barrios, se ha ampliado hasta junio. La dinámica de este proyecto es muy cualitativa de cómo evoluciona la familia en sentido positivo, las familias hablan entre ellas y comparten vivencias y opiniones de forma sencilla pero significativa. Participan 8 familias (12 niños) y el análisis de los resultados parciales y los indicadores del proyecto indican que estas familias experimentan mejoras en sus relaciones. Está previsto hacer una evaluación final poder estudiar repetir el proyecto en el siguiente curso (Distrito, IMED, Plan de Barrios, Consorcio Educación).</p>

		<p><i>Otra propuesta es organizar una Fiesta de las actividades extraescolares con actividades diferentes de la educación (más o menos formales).</i></p> <p><i>Desde la Xiaj existe la voluntad de volver a poner en marcha el proyecto "Caja de Juegos" y el debate se centra en la decisión sobre el espacio desde el que ofrecer este recurso.</i></p> <p>Comisión Xarxa de 6-12 años se comenta que esta red ha tenido dificultad a la hora de concertar reuniones. Desde la dirección del centro a cargo de Domi Viñas y acompañada de Anna Comas proponen animar un trabajo compartido y dinamizar esta franja (Xarxa de 6 a 12 años) y comisión a través del proyecto + Educación. El objetivo es un cambio de mirada que ayude a compartir recursos, informaciones, espacios y crear red entre las escuelas que puedan trabajar juntas desde un concepto llamado "zona educativa"</p> <p>Desde la Xarxa Jove (+ de 13 anys) Se coordina el proyecto Esforsa't Junior comentando el éxito de las acciones "Sin Etiquetas" donde hasta treinta jóvenes han</p>
--	--	---

		<p>asistido a talleres y otras dinámicas participativas. No está teniendo el mismo éxito el grupo de fútbol donde se ha detectado dinámicas tóxicas de algunos niños (4 en particular) que han dinamitado el grupo que se estaba creando. Por este motivo está prevista una reunión para hablar de cómo resolver estos conflictos y de cómo intervenir con estos niños. La Red Joven tiene dinámicas de trabajo y ritmo de reuniones muy definidas de cara a la organización de algunas de las actividades comunitarias del calendario festivo del barrio (por ejemplo, el Túnel del Terror) así como de los proyectos compartidos con las escuelas y de otros servicios del territorio.</p> <p>Estas actividades conjuntas deben permitir hacer un trabajo continuado y comunitario con el colectivo de jóvenes del barrio. a raíz del contacto hecho con <i>la Fundación Cruyff quieren elevar a nivel ciudad la intención de poner en marcha un proyecto relacionado con el deporte adaptado que suponen la organización de jornadas de sensibilización (el acuerdo prevé que la fundación Cruyff "adecue" espacios comunes y</i></p>
--	--	--

		<p><i>pistas de juego en las escuelas participante).</i></p>
<p>Implicación de las familias y el alumnado</p>	<p>-Necesario poner en relieve la necesidad de administrar mejor la vinculación de las familias con el centro y, sobre todo, de facilitar la comunicación, diversificando estrategias como, por ejemplo:</p> <p>- Recepción y materiales en diferentes idiomas y en diferentes tiempos.</p>	<p><i>Desde la dirección del Til.ler existe una propuesta relacionada con el jardín del "pasillo de la educación", situado entre la guardería y el Til.ler</i></p> <p><i>- En reuniones con las familias se sugiere el uso de material de apoyo, visual o escrito en otros idiomas, por ejemplo, power point con la información en castellano o en inglés.</i></p>
	<p>- uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información</p> <p>Introducir la figura de la madre o el padre delegado del curso.</p> <p>Realizar proyectos comunes entre maestros y familias para crear contacto entre ellos</p> <p>Generar participación de la AMPA en la escuela (empoderamiento)</p>	<p>Realizar talleres para el AFA, (Apoyo de cómo hacer su Página Web).https://afaeltiler.blogspot.com.es/2018/05/blog-en-construccion-tics-per-mares-i.html</p> <p><i>Vincular algún taller con la comisión de mujeres del bon pastor (Transforma) como puente. (Actualmente realizarán un taller de catalán)</i></p>

<p>Estudiantes</p>	<p>-La promoción de un sentido de pertenencia y motivación por el aprendizaje es la herramienta de mayor prioridad.</p>	<p><i>La implementación de experiencias comunitarias de aprendizaje, por ejemplo, proyectos de APS o el proyecto de bicicletas (según como se gestione puede desarrollar un sentido de pertenencia con el barrio al poder conocerlo mejor)</i></p> <p>Algo que ya ha implementado el centro es el uso de poleras con el nombre del Til.Ler.</p>
---------------------------	---	---

Anexo 3: Proyecto más Educación

En este sentido un grupo de escuelas hace un par de años han impulsado un proyecto denominado más educación. El proyecto + Educación San Andrés nació en 2012 y del cual forman parte 6 centros educativos del distrito. Se inició por iniciativa de la Escuela la Maquinista, con la intención de sumar esfuerzos y posibilidades entre diferentes centros con el fin de crear proyectos compartidos entre las comunidades educativas del territorio. Actualmente participan del proyecto la Escuela la Maquinista, la Escuela Molino de Finestrelles, el Escuela la Esperanza, la Escuela Baró de Viver, el Institut-Escuela el Tiller y el Instituto Doctor Puigvert.

La visión de las personas que crearon el proyecto era la de dotar a todas las personas que integran las comunidades de los diferentes centros de más oportunidades para ampliar sus horizontes educativos. Poco a poco se fueron sumando escuelas al proyecto y se fueron creando dinámicas y actividades que favorecían los objetivos planteados. A medida que las ideas se han ido concretando en acciones, las escuelas han visto que un proyecto de tal y envergadura necesita de una dedicación, en muchos aspectos, difícilmente asumible. Esto ha desgastado algunas personas y ha minado un poco la motivación para sacarlo adelante.

1.-Presentación

La cooperativa + Educación, nace, en parte, inspirada por este proyecto comunitario que sitúa al centro la educación de los niños, incidiendo también sobre el resto de la comunidad educativa y su entorno, el barrio.

El proyecto divide su actividad en dos:

- Las Actividades de Escuela y Familia: son impulsadas desde de uno de los centros participantes y invitan a los demás centros.
- La Universidad del tiempo libre: involucra a otros equipamientos, servicios y entidades del barrio y de la ciudad que ofrecen actividades de tiempo libre y ocio infantil y familiar.

2. – Objetivos

Los objetivos generales del proyecto + Educación San Andrés son:

- Ofrecer más oportunidades a las personas que integran los centros educativos del distrito para ampliar sus horizontes educativos.
- Trabajar de forma Comunitaria el acompañamiento de los niños desde una visión global de la educación en tiempo lectivo y no lectivo.
- Potenciar la cohesión social y reducir las desigualdades derivadas del origen social de las personas.

A nivel específico se han definido otros objetivos:

- Potenciar las relaciones entre las comunidades educativas de diferentes centros escolares.
- Difundir y acercar las actividades lúdicas, culturales y deportivas de servicios, equipamientos y entidades a los vecinos y vecinas del distrito.
- Trabajar en red con agentes públicos y entidades privadas y del tercer sector que compartan valores y objetivos con el proyecto.

A nivel técnico se plantean los siguientes retos:

- Aumentar el número de escuelas participantes del proyecto y hacer que lo sientan como propio.
- Aumentar el número de familias que participen de la Universidad del tiempo libre.
- Apoyar equipamientos, servicios y entidades para mejorar la calidad de las actividades que ofrecen y crear otras nuevas.
- Ampliar el número de agentes implicados con el proyecto.

- Contribuir al enriquecimiento pedagógico del proyecto + Educación y facilitar mejoras en la tarea educativa de los centros que forman parte de la red.
- Potenciar los valores del + Educación, poniendo el foco en las actividades de tipo deportivo, por ejemplo, facilitando la participación en competiciones escolares de la ciudad.

3. - Funcionamiento del proyecto y propuesta de actividades

Actualmente el proyecto parte del trabajo dinamizada por un grupo impulsor y se divide en 3 comisiones de trabajo:

- Comisión Escuela y Familia: organiza actividades desde uno de los centros educativos en que se invita a participar a los demás centros. Estas actividades se ofrecen en ciclos o cursos concretos, intentando cubrir todas las etapas.
- Comisión de la Universidad del tiempo libre: en contacto con equipamientos y entidades del territorio se confecciona un catálogo para ofrecer a las familias actividades de ocio y tiempo libre (la mayoría gratuitas). Los niños que participan de la actividad reciben un pasaporte que pueden ir sellando para finalmente graduarse en la Universidad del tiempo libre.
- Comisión de Comunicación: Recoge las propuestas de actividades de las dos comisiones y hace difusión. Se encarga de convocar reuniones impulsoras y de seguimiento y valoración.

Educación a tiempo Completo y la experiencia de la Universidad de los niños

Los objetivos de este proyecto se enmarcan dentro una corriente educativa denominada en Cataluña educación a tiempo completo o educación 360, cuyos objetivos dicen relación con ampliar las posibilidades de aprendizaje que tienen los estudiantes fuera de la escuela. Para implementar esta corriente se ha pensado principalmente en cuatro estrategias: ampliar y mejorar el tiempo lectivo, integrar y enriquecer el tiempo lectivo, conectar la escuela con el medio ambiente, innovar en el tiempo educativo. Existen proyectos similares en el extranjero como lo es la Universidad de los niños en Escocia, acá se les entrega a los niños un pasaporte que van sellando en la medida en que acreditan las

actividades de aprendizaje fuera del aula, esto contribuye a la concesión de un certificado, alentándolos a acceder a la oferta de la Universidad de los Niños y a una amplia gama de otras oportunidades de aprendizaje que valen la pena fuera de la escuela. El seguimiento del desarrollo y el progreso como parte de la evaluación del impacto también es posible de esta manera. Esto puede ser de particular interés para las escuelas y las autoridades locales, así como para las agencias gubernamentales.

La Universidad de los Niños comenzó como un proyecto escolar en Birmingham a principios de la década de 1990. Fue iniciado por el Profesor Sir Tim Brighouse y Sir David Winkley, entonces Director de Educación y Director de Profesores, y apoyado por la Fundación King Edward. Durante la próxima década, se iniciaron alrededor de una docena de centros de la Universidad de los Niños en Inglaterra, Gales y Escocia, ofreciendo una variedad de horas de aprendizaje fuera del horario escolar. Actualmente cuenta con más de 1.000 escuelas y cada año participan más de 100.000 niños en actividades de tiempo libre. Este programa tiene socios de aprendizaje que cubren una amplia gama de proveedores públicos los que incluyen: instituciones de educación superior y avanzada, museos, bibliotecas y archivos, Woodland Trust, English Heritage, The Forestry Commission, Pets at Home y Halfords. Internacionalmente, tenemos un número creciente de Destinos de aprendizaje público en Alemania, Italia, Chipre y Australia.

La investigación muestra que la participación en actividades extracurriculares puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, aumentar la identificación positiva de un alumno con la escuela y desarrollar la autoconfianza. Además, tienen una gran importancia en la socialización con el entorno, entregándoles mayores oportunidades para el crecimiento y el desarrollo personal. (Calero, 2016)

La investigación también señala que los niños que no tienen acceso a estas oportunidades se quedan atrás, carecen de confianza y no logran desarrollar sus aspiraciones profesionales. <http://www.childrensuniversity.co.uk/home/about-us/what-we-do-and-why/>

Discusión: la crítica respecto del trabajo de las Xarxas

La forma en que se ha llevado a la práctica el trabajo que se propone desde la corriente educación a tiempo completo, ha sido principalmente a través de la reunión trimestral de la XIAJ del Bon Pastor, la cual aglutina a la xarxa de infancia, adolescencia y juventud, por ende, trabaja en tres comisiones: comisión de 0 a 6, de 6 a 12 y la Xarxa Joven de más de 13 años

A este tipo de reunión asisten diversas entidades del distrito que trabajan con este grupo de población, así como las escuelas. Cabe mencionar que el aviso de una reunión en particular no llegó al instituto Escuela El Til.ler de manera formal por correo electrónico u otro medio, ya que fue avisada por otra directora del barrio. Esta situación de abandono, olvido u omisión se siente desde el centro educativo en diferentes formas, no es la primera vez que ocurre este tipo de situaciones, lo cual hace cuestionarse el real interés de inclusión educativa que se tiene como mirada global a nivel de las autoridades que toman las decisiones educativas para el distrito. No obstante, desde el equipo directivo siempre se buscan estos espacios de participación con una admirable dedicación y esfuerzo.

Si bien existe desde las Xarxas todo un trabajo para su funcionamiento, y una de ellas plantea que está funcionando muy bien de forma más regular, no existe una tabla común, siempre el trabajo se realiza más enfocado en los propios proyectos que realiza cada entidad, como sistema de actividad. Sin embargo, aunque el esfuerzo de colaboración es admirable, ya que se hace por sola voluntad de mejorar las prestaciones que dan en el barrio, hace falta una visión más holística e integral, un plan de acción a nivel comunitario donde cada Xarxa realice una parte de un todo más global, en definitiva que se realice un sistema de actividad híbrido, en donde todos no sólo formen parte de un total, sino que se interrelacionen en objetivos comunes, un proyecto conjunto que aglutine sus esfuerzos y los materialice de una forma más sólida y a largo plazo.

ANEXO 4: Propuestas De Intervención

La relación entre las familias del alumnado con el centro educativo, a nivel del equipo docente, y a nivel de comunidad (barrio y distrito).

A nivel del alumnado, existen problemas de disciplina y convivencia entre los estudiantes. En cuanto a la disciplina, Domitila Viñas, Directora del Instituto escuela El Til.Ler, señala que el alumnado sabe que hay límites, pero no saben qué tipo de límites; cuestión que se dificulta aún más por el hecho de que hay algunas familias que no perciben como “graves” los motivos de expulsión de los alumnos o que apoyan las conductas problema del alumno/a, por lo que no son una colaboración (*Tabla 1*). En cuanto a los problemas de convivencia, estos se evidenciaría, según Aina Bosch, perteneciente al equipo de Jefes de Departamento del Instituto escuela El Til.Ler, en las maneras tóxicas de relacionarse entre los/as alumnos/as, relación que se basan en insultos y que van más allá de las aulas, pues también se darían mediante redes sociales y en sus barrios; así como también en las dificultades para respetar el turno para hablar en clases (*Tabla 1*). A esto, Pol añade que si bien se han intentado hacer reflexiones con el alumnado, estas no han dado buenos resultados, porque no se han visto cambios actitudinales reales (*Tabla 1*).

Dichos problemas de disciplina y convivencia podrían explicarse, por un lado, porque existen normas no establecidas y porque en el caso de que estas sí lo estén, a los/as alumnos/as no se les entrega un manual en el que se les consigne; y, por otro lado, porque en algunos casos los/as alumnos/as repiten patrones de comportamiento disruptivos provenientes de sus hogares.

Sumado a lo anterior, Domitila señala que, en el contexto de pandemia por COVID-19, han aparecido otras problemáticas relacionadas a la posibilidad de que los/as alumnos/as reciban una adecuada educación a distancia (*Tabla 1*). En relación a esto, destaca la carencia de recursos tecnológicos por parte de un grupo de estudiantes (computadores, celulares, internet, etc.), ya que si no se tienen recursos, la educación a distancia no se puede concretar; y que si bien existe otro grupo de alumnos/as que sí tiene estos recursos, existiría también una brecha digital, por cuanto si bien los/as estudiantes se

manejan adecuadamente en juegos y redes sociales, no son digitales como tal. Además de esto, Domitila señala que el entorno de desarrollo de los/as estudiantes suele ser “poco amable” para aprender, refiriéndose a las condiciones de vida de algunas familias, como, por ejemplo, el hacinamiento en los hogares y que los papás y mamás en muchas ocasiones no pueden acompañar educativamente a sus hijos e hijas.

A nivel de relación entre las familias de los/as alumnos/as con el centro educativo -y considerando la alta proporción de estudiantes de origen extranjero, en general, y del pueblo gitano (Tabla 2), en particular-, existen problemas de comunicación asentados en diferencias lingüísticas y culturales, ya que hay familias que no hablan ni catalán ni español y en la falta de canales de comunicación formal (Tabla 2). De la mano con lo anterior, existen problemas de participación por parte de las familias en el proceso de educación formal de sus pupilos y en actividades extracurriculares; cuestión que podría explicarse de múltiples formas: por una deficiente transmisión de la información por parte del centro educativo acerca de las actividades internas del mismo (Plan de estudio, Planificación de contenidos básicos, calendario escolar, etc.); por razones culturales, en el caso de las madres pakistaníes quienes se encuentran muy limitadas para salir o derechamente no se les deja hacerlo y en el caso de las familias chinas, las cuales trabajan mucho; o, simplemente, por el desinterés de algunos padres por la educación de sus hijos/as.

Asimismo, a nivel de las relaciones entre las familias de los/as alumnos/as con el centro educativo se evidencian problemas de confianza desde estas hacia el centro y de poco entendimiento entre ambas partes (Tabla 2). Estas problemáticas se producen mayoritariamente con las familias de origen extranjero y, más agudamente, con las familias gitanas, quienes al ser un pueblo minoritario y que ha estado en desventaja durante mucho tiempo, se encuentran constantemente en una actitud de alerta.

Respecto al equipo docente, Domitila señala que, en el contexto de pandemia por COVID-19 en algún momento se ha dado el fenómeno de *burn out* o agobio docente en el equipo de profesores/as (Tabla 3). Esto, porque los/as docentes se han visto sobrecargados con actividades curriculares; también por el intento de mantener comunicación con las familias; la orientación con estudiantes; y la coordinación con otras figuras profesionales. Sumado al trabajo que deben realizar en el centro educativo, algunos/as profesores/as han

enfermado de COVID-19, han tenido algún familiar enfermo, o han vivido el fallecimiento de algún familiar.

Por último, a nivel de comunidad, como se menciona al comienzo el centro se caracteriza por tener una gran cantidad de estudiantes de origen extranjero y una baja matrícula de estudiantes autóctonos, razón por la que ha sido etiquetado despectivamente por la comunidad (barrio y distrito) como una “escuela gueto” y/o “escuela de los gitanos”, etiquetas que evidencian la situación de segregación a la que se enfrentan como centro educativo (*Tabla 4*). Además de esto, de manera imprevista la escuela debe hacerse cargo del cierre de la secundaria del barrio por malos resultados académicos, pasando a albergar al interior de sus instalaciones no solo a estudiantes de primaria, sino también de primer curso de secundaria, situación que les exige realizar adaptaciones para responder adecuadamente a las necesidades de este nuevo contingente de estudiantes (*Tabla 4*).

A continuación se presenta un resumen de las principales problemáticas identificadas por nivel en el Instituto escuela El Til.Ler:

Tabla 1

A nivel del alumnado

<p>Disciplina</p>	<p>El alumnado sabe que hay límites, pero no qué límites.</p> <p>Algunas familias no perciben como “grave” los motivos de expulsión, otras apoyan las conductas problema del alumno.</p> <p>Madres observan normas ausencia de normas de disciplina en el aula.</p>
<p>Comunicación entre alumnos/as</p>	<p>Se dan maneras de relacionarse tóxicas entre el alumnado y que van más allá de las aulas (redes sociales, barrio).</p> <p>Se han intentado hacer reflexiones con el alumnado, pero que no han dado resultado porque no se ven cambios actitudinales reales.</p>

Educación a distancia	<p>Carencia de recursos (computadores, tablets, internet, etc.)</p> <p>Brecha digital.</p> <p>Entornos “poco amables” para aprender, por hacinamiento en los hogares y/o incapacidad de los padres para acompañar educativamente a sus hijos.</p>
------------------------------	---

Tabla 2

A nivel de relación entre las familias de los alumnos con el centro educativo

Comunicación	<p>Hay familias que no hablan ni castellano ni catalán.</p> <p>Existe una falta de canales de comunicación formal.</p>
Participación de las familias en educación formal y actividades extracurriculares	<p>Baja participación de las familias, lo que se puede explicar, ya sea por motivos culturales de las familias, y/o por la deficiente transmisión de la información por parte del centro educativo acerca de las actividades internas del mismo.</p>
Confianza desde las familias hacia el centro educativo	<p>En el caso de las familias gitanas esto se comprende por el hecho de que históricamente han pertenecido a un pueblo minoritario y en desventaja social y cultural, por lo cual se encuentran constantemente en una actitud de alerta.</p>

Tabla 3

A nivel de equipo docente

Burn out	<p>Sobrecarga por actividades curriculares, comunicación con familias, orientación con estudiantes, y la coordinación con</p>
-----------------	---

	otras figuras profesionales. Sumado a esto, cada profesor/a tiene una situación personal.
--	---

Tabla 4

A nivel de comunidad

Segregación	La gran cantidad de estudiantes extranjeros ha hecho que se le etiquete despectivamente por la comunidad como “escuela gueto” y/o “escuela de los gitanos”.
Cierre de secundaria del barrio	Exige realizar adaptaciones para responder adecuadamente a las necesidades del nuevo contingente de estudiantes.

DESARROLLO

El instituto escuela El Til.Ler es un establecimiento que atraviesa una serie de problemáticas las cuales requieren de una visualización clara respecto al área en la que se encuentra y que sostiene a una población estudiantil en riesgo de exclusión social. Para ello se ha podido distinguir distintas dimensiones en donde las interacciones de estas dan cuenta de un problema sistemático que visibiliza un contexto en riesgo con ciertas debilidades pero también con oportunidades para revertir tal situación.

En primer lugar dentro de las problemáticas identificadas, el nivel y calidad de un establecimiento muchas veces está relacionada con la cercanía o lejanía con el Estado y organismos que lo representan, en relación a esto un gran problema identificado para el instituto escuela El Til tiene que ver con el nivel de segregación que sufre por parte del distrito, manifestado como una amenaza afectando de esta manera la inclusión de dicha población estudiantil en riesgo.

En segundo lugar, el instituto escuela se caracteriza por ser un centro educativo multicultural, está compuesto por 20% de latinos, 30.56% españoles, 27.22% gitanos, 9,44% paquistaníes y 6,11% marroquíes entre otros, haciendo un centro educativo culturalmente diverso, si bien el hecho que exista una riqueza cultural que forma este centro no es algo que atente contra el instituto escuela, la problemática radica en la necesidad de poder establecer espacios y formas de poder conservar las identidades culturales pero que a su vez también pueda existir un propósito común en la educación y relación entre todos los actores, desde los alumnos, profesores, profesionales y familias, siendo esto un reto para toda la comunidad.

En tercer lugar y en estrecha relación a lo anterior, la comunicación es una problemática que ha generado dos tipos de distancias, por un lado tomando en cuenta esta diversidad cultural otro reto por parte del establecimiento nace a raíz del no manejo del idioma catalán y castellano por parte de algunos padres, generando de esta manera un distancia en la comunicación, mientras que por otro lado comunicacionalmente existe un déficit en la desinformación y pobre comunicación con los padres respecto a las principales actividades internas del colegio como por ejemplo respecto al plan de estudio, planificación de contenidos básicos u hoja de ruta para poder saber lo que se debe aprender en determinado curso, creando de esta forma una necesidad por una mayor vinculación con instancias en las que sean incluidos comprometidamente los padres en la educación de sus hijos.

En cuarto lugar la Gestión curricular si bien está categorizada en la recopilación de información como una fortaleza, en donde existe un diseño equilibrado en cuanto a la búsqueda del contenido instruccional, refuerzo académico, proyectos educativos que priorizan habilidades personales y empoderamiento a los niños a través de trabajos vivenciados, en relación a la necesidad implícita del establecimiento no se trabaja suficientemente la interculturalidad curricularmente lo que afecta tanto en la comunicación, inclusión y objetivos del instituto escuela. De otra manera una de las problemáticas y necesidades en las que se encuentra declive el establecimiento se relaciona con la discontinuidad que hay entre los padres o familia con la escuela y prácticas educativas, como por ejemplo principalmente por el desinterés de algunos padres por la educación de

sus hijos, de la misma forma por la actitud negativa por parte de algunos padres influenciando a estudiantes con actitudes similares, normalizando de igual manera casos de violencia, faltas de respeto o moralidad.

Finalmente en quinto lugar, y en relación a los puntos anteriores, la convivencia escolar es una problemática identificada como necesaria en su visibilización para materia de un diagnóstico educativo, la cual se manifiesta en distintas áreas, primeramente por el nulo establecimiento de normas de convivencia, las cuales no han sido asentadas ni respetadas, de esta misma manera no existe un manual de convivencia, lo que dificulta el liderazgo pedagógico y el rol de los agentes educativos encargados de gestionar la convivencia escolar como por ejemplo en la falta de acompañamiento de la familia al centro y en la falta de gestión de convivencia con el entorno y contexto que envuelve el instituto escuela.

Como se ha mencionado al principio se identifican distintas problemáticas ya sea en el ámbito segregacional, curricular, comunicacional, y/o de convivencia entre otros, no obstante para fines de una mayor comprensión de la realidad del instituto escuela El Til.Ler es menester comprender estas distintas problemáticas como un contexto que se encuentra debilitado de una manera sistémica, es decir existe un abandono o marginación por instituciones u organismos del propio distrito que afectan en primer lugar en la inclusión como un derecho de optar por los mismos espacios educativos impartidos a todos los centros educativos de la zona, segregando y restando recursos para poder responder a una la necesidad mayor del instituto escuela como lo es la calidad e inclusión cultural, generando de esta manera una serie de efectos “dominó” desde la gestión curricular hasta la convivencia escolar del centro educativo con todos sus actores.

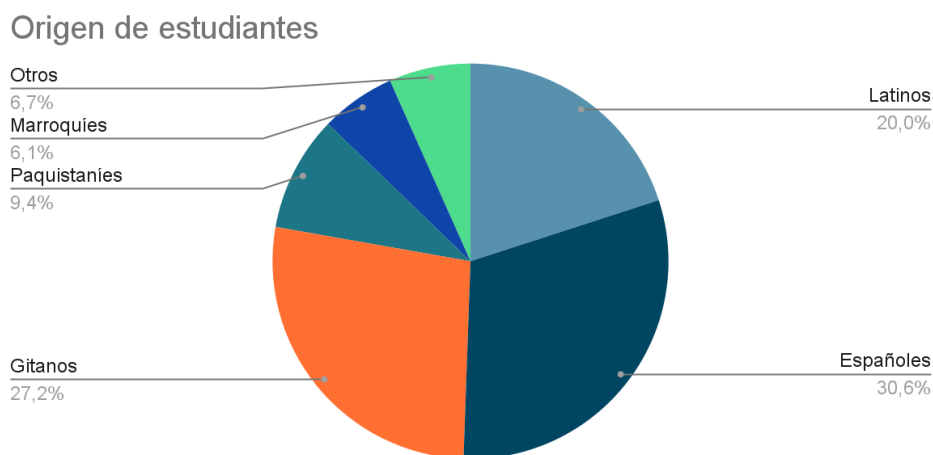
Adicionalmente, en base a la información presentada, podemos aseverar que existe un contexto con muchas oportunidades y poco apoyo por parte de las entidades que la componen, las problemáticas y prejuicios van dirigidas a sus estudiantes no por sus capacidades, sino por aquellas ideas colectivas que existe sobre las familias que se encuentran insertas en este espacio académico, de manera paradójica, es precisamente esta riqueza cultural un diamante en bruto que tiene la capacidad de no simplemente mejorar el

nivel educativo del centro, sino además, servir como piedra angular para otros institutos que dirijan sus objetivos en pos de potenciar esta gran riqueza que existe en el Til. Ler.

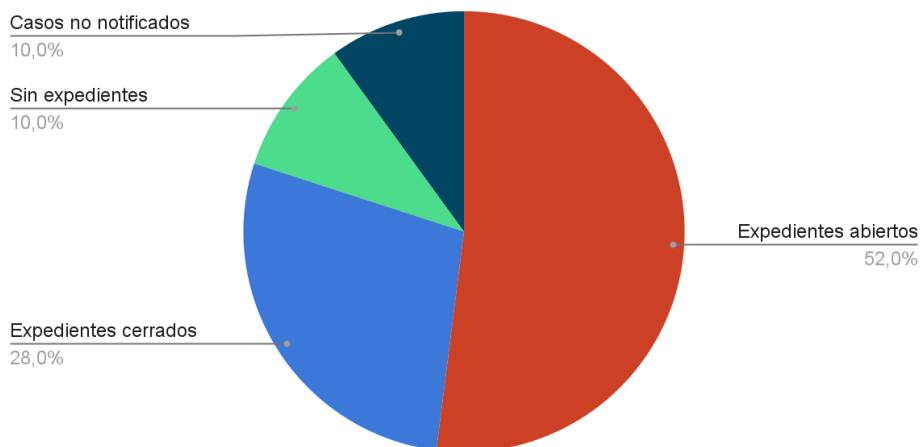
Según lo analizado, este no es únicamente una de las dificultades observadas en el centro, sino, que se encuentra en un estado multi problemático, para esta razón entonces, resulta obligatorio mantener una postura imparcial a la hora de evaluar y prestar servicios para esta entidad, de esta manera, resulta pertinente afirmar que se requiere abordar los problemas por vías separadas y, en ningún caso, intentar abordar de manera directa todos los tópicos señalados.

Para finalizar, resulta pertinente señalar que, el instituto Til. Ler, se posiciona desde un contexto donde ya existen dificultades políticas y sociales, por esta razón, debe existir un mayor apoyo para potenciar posibles soluciones a estas problemáticas, para así poder fomentar las características positivas que este posee en comparación con el resto de centros educativos.

El til.ler (Marín, 2018)



Problemáticas asociados a salud mental, violencia de género e infancia en riesgo



Análisis Documental 2: Incidentes críticos de una escuela de máxima complejidad

A partir de la revisión sistemática de los diversos documentos entregados sobre el establecimiento, se pudo recabar una extensa cantidad de información relacionada a determinadas problemáticas subyacentes, tanto dentro de la escuela como en su contexto; y de forma paralela, el cómo estos se agrupan y generan una imagen del centro educacional a la sociedad en general.

Alumnado: a partir del Análisis **FODA** realizado a las madres del año 2018, se menciona la mala convivencia entre los pares en donde las normas no son establecidas o no se respetan, así como la poca durabilidad de los estudiantes en el establecimiento. En el documento **Reunión Til.Ler maestros y equipo DEHISI**, se manifiesta una dificultad en distinguir de una situación de comunicación “normalizada” vs una situación conflictiva entre el alumnado, en donde es necesario actuar porque no es sano cómo se comunican.

Establecimiento educacional: en el **FODA de las madres realizado en el 2018** nombran en debilidades la falta de claridad al entregar sus normas para la comunidad

escolar, poca comunicación con los padres/madres y apoderados. En el documento reunión Til.ler maestros y equipo DEHISI, Habla de que ser “escuela contenedora” a “escuela escombraries”: todo aquello que otros centros no quieren gestionar. De la percepción que se tiene desde fuera como “club social”, como sitio para pasar el rato y donde cada cuál puede hacer lo que quiera. En el **FODA de madres** se menciona la Necesidad de contar con la infraestructura para el crecimiento y ampliación del centro a secundaria de manera oportuna.

Profesores: Existe una gran preocupación por parte del profesorado, debido a que, como se menciona en **Reunión comunidades Til.ler (situación comienzo de covid)**, no saben qué decir a los estudiantes cuando preguntan si las actividades que se les dan son evaluadas, dada la gran brecha digital que presentan muchos de ellos. Deciden qué, cómo de momento no hay información oficial, dirán que es valorable, pues estiman que si dicen que no es evaluable muchos dejarán de hacer las cosas. En el mismo documento se consigna que muchos presentan agobio docente, puesto que además de la alta carga laboral e incertidumbre, no están compartiendo espacios y actividades curriculares que servían de espacios de recreación; esto mismo ha generado síntomas de ansiedad en los profesores, por lo que piden el cierre del año escolar como en otros establecimientos. Desde una mirada con perspectiva de género, la sobrecarga en las mujeres se evidencia en el teletrabajo. También ha habido profesorado que ha pasado por covid-19, así como procesos de duelo por pérdidas familiares. Otra problemática que se les presenta tiene que ver con la utilización de Instagram como otro canal para comunicarse con los alumnos, y se preguntan si no deberían estar intentando potenciar otras herramientas que no fueran redes sociales.

Asimismo, exhiben angustia ante la posibilidad de que el próximo año sea medio presencial y virtual, ya que el poder conciliar el trabajo con el contexto familiar del profesorado que tiene hijos se van agregando cargas laborales, al igual que pensar en desarrollar toda la planificación y llamar a los sitios para pactar salidas del año que viene y todo ello de manera telemática, así también se problematizan los posibles contagios dentro de la semipresencialidad del establecimiento. Como también el saber que algunos niños les entregarán un portátil, pero no tienen certeza de las entregas, por lo tanto no pueden

avisarles ya que estos no los tienen; asimismo el próximo año no podrán tener material común (ordenadores, libros, etc).

Familias: En base al documento de “**Reunión sobre familias realizada el 11.05.2018**”, se extrae que hay problemáticas relacionadas a la cultura de las familias que priman en el centro, principalmente inmigrante y gitana. Mientras que la primera se adapta y aspira a que la escuela les entregue herramientas y habilidades para ser incluidos dentro de la sociedad de acogida, para la segunda lo más importante son la mantención de los valores y la educación de su propia cultura. Asimismo, presentan en paralelo dificultades sociales, puesto que presentan una mayor situación de riesgo, problemas con servicios sociales, y perciben una gran carga emocional al sentirse como un grupo en desventaja. También se observa que muchas veces no existe entendimiento certero entre las familias y la escuela puesto que desde el establecimiento no comunica cabalidad la realidad de lo que se hace en la escuela, así como no comprenden las normas de convivencia, pues no están claramente definidas por el instituto escuela. A partir de ello algunas familias no perciben como graves los motivos de expulsión en algunos estudiantes, por lo que no hay percepción de colaboración. En este ámbito también hay dificultades en relación al manejo del idioma catalán y algunos tampoco hablan o entienden bien el castellano. De igual forma, en el documento “**Contexto til.ler**” se menciona que hay ciertas familias que están categorizadas como multiproblemáticas puesto que se observan en ellas problemas ligados a la salud mental, violencia de género e infancia en riesgo. Por otro lado, a partir del **FODA madres Til.ler**, se extraen las siguientes amenazas que pueden derivar en problemáticas: en la convivencia se observa una falta de acompañamiento de la familia al centro, una carencia de valores de la casa, desinterés de algunos padres por la educación de sus hijos, padres maleducados y algunos estudiantes con similar actitud, normalización de casos de violencia.

Del documento de **reunión realizado el 6 de junio**, se extrae que hay problemáticas a partir de madres pakistaníes que por temas culturales no pueden salir y de familias de origen chino que trabajan mucho, en ambos casos se genera que no puedan asistir a las reuniones en el establecimiento. En el documento de **Conversatorio Educación pública para la transformación social**, se comenta que las carencias

familiares de acompañamiento incluso las carencias culturales marcan muchísimo, en donde se presentan familias que cuando les comentan la situación de sus hijos e hijas no están aprovechando el tiempo, justifican aquel actuar diciendo “yo no sé leer ni escribir y aquí estoy”.

Relación con el Entorno: de acuerdo al documento “**Relación de la escuela con el entorno del Barrio**” se habla sobre la necesidad de desarrollar un currículum equilibrado que tenga entre el contenido instruccional, refuerzo académico, la orientación y otras oportunidades de enriquecimiento para los estudiantes. También una organización de la Escuela que implica la reorganización de la educación, con necesidad de tiempo para renovar la estructura y funcionamiento de las escuelas para adaptarse a él, que incluye actividades desarrolladas en el tiempo libre de los alumnos y el replantear la división funcional del profesorado, adaptando la coordinación del claustro a la nueva organización lectiva. En relación a las Oportunidades de educación no académicas, se problematiza la barrera económica, especialmente en actividad colectiva del proyecto educativo del centro y la creación de estructuras de trabajo colaborativo, esto se visualiza como el elemento de más resistencia por parte de profesores y menos participación por parte de las familias. Las principales dificultades de coordinación entre el equipo docente y el resto del personal educativo, ya que se debe organizar los horarios, además que el programa forme parte de una red de proximidad territorial. En relación a los estudiantes y su entorno se registra la necesidad de promoción de un sentido de pertenencia y motivación por el aprendizaje desde una mirada comunitaria.

Asimismo en el documento “Contexto Til.ler” se observan problemáticas del entorno en relación al contexto, existen circunstancias contingentes en el barrio donde se encuentra localizado que generan más dificultad en su situación contextual y determinan aún más su situación problemática, ya que a raíz del cierre de la secundaria del barrio producto de resultados académicos bajos debieron hacerse cargo de acoger además de los cursos de primaria, a los alumnos del primer curso de secundaria, lo que conlleva a transformar el recinto en un instituto-escuela. Y esto se enmarca dentro de un contexto de riesgo de exclusión social y vulnerabilidad, lo cual se observa mediante las redes de apoyo que sostiene desde determinados servicios sociales hacia sus estudiantes.

Contexto pandemia: En el conversatorio “**Educación pública para la transformación social**” se menciona la poca motivación por parte de los alumnos para asistir a las clases en contexto de pandemia. En el documento “**Reunión comunidades Tiller (situación comienzo de covid)**”, se menciona la dificultad en la conexión a las clases. Hay una brecha digital muy grande entre los estudiantes, puesto que los niños y niñas “no son digitales” son solo de juegos y de redes sociales que se enmarcan en una cultura digital lúdica y no educativa, y esto genera un primer muro en lograr una equidad en la brecha digital que existe. Como también hay otra realidad de los estudiantes donde no tienen los recursos para tener una conexión, ni computadores para tener sus clases. Asimismo, la dificultad para la conexión a las clases en contexto de pandemia, pues muchos no poseen computadores o buena conexión a internet. “De todo el alumnado de 1º sólo 1 alumno tiene ordenador- Todos los demás funcionan por móvil. Resulta difícil la posibilidad de hacer video llamadas. Sólo trabajan la mitad de la clase (unos 5).”

Niveles de participación e intervención escolar

Alumnos	Escuela	Familias	Barrio/comunidades
Reuniones periódicas mediante las cuales acuerdan directrices de trabajos en diferentes temáticas. Se buscan abordar situaciones como alfabetización electrónica y acceso a dispositivos electrónicos para las familias y soportes	Programa general anual (programa encargado de la planificación para cada curso en concreto). Facilitación de proyectos que potencien distintas facetas del desarrollo	Reuniones y asambleas, en las cuales se plantean distintas temáticas que influyen en la familia y los estudiantes.	Coordinación y colaboración entre docentes y personal externo que realiza proyectos. Actividades como cicletadas que creen en los estudiantes un sentimiento de

<p>digitales para los alumnos.</p> <p>Apoyo emocional según las vivencias de cada familia y de los docentes.</p> <p>Posibilidad de actividades en verano, etc.</p> <p>Las distintas temáticas revisadas durante las reuniones, tienen directa relación con la comunidad.</p>	<p>personal de los estudiantes, como talleres artísticos, musicales, etc.</p> <p>Por parte del profesorado, las materias se abordan como retos semanales, los cuales priorizan temáticas de interés y desarrollo personal para los alumnos.</p> <p>Creación de comités de liderazgo.</p>		<p>pertenencia con el barrio</p>
--	--	--	----------------------------------

Listado problemáticas identificadas en las reuniones de comunitat de petits, comunitat joves y comunitat de grans :

Alumnos/familias	Docentes
Disponibilidad de computadores en las familias de los estudiantes Soporte digital	Computadores disponibles en la escuela

<p>Barreras lingüísticas/manejo de catalan o castellano, por parte de algunas familias</p> <p>Miedo por volver a la presencialidad</p> <p>Falta de motivación</p> <p>Visibilización de los conocimientos</p>	<p>Requieren organización para que todo sea menos caótico (solucionado a través del tiempo)</p> <p>Contacto con las familias</p> <p>Pautas para evaluar las actividades (certeza de la forma)</p> <p>Tardanza en la entrega de tareas por parte de los estudiantes</p> <p>% de correos recibidos/respondidos por parte del estudiantado (información obtenida a través del Dinant)</p> <p>¿Cómo aumentar el nivel de las actividades?</p>
--	---