

# Juntos por la Convivencia

Claves del Proyecto de Intervención  
Comunitaria Intercultural

3

Educación



Obra Social "la Caixa"

# **OBRA SOCIAL. EL ALMA DE "LA CAIXA".**

# Juntos por la Convivencia

Claves del Proyecto de Intervención  
Comunitaria Intercultural

## 3 Educación



**Obra Social "la Caixa"**

**Edición:** Obra Social "la Caixa"

**Dirección Científica del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural**

**Director científico:** Carlos Giménez Romero, Universidad Autónoma de Madrid

**Asesor general:** Marco Marchioni

**Asesor de educación:** Miquel Àngel Essomba

**Asesora de salud:** María Milagros Ramasco

**Equipo técnico**

**(2010-2013):** José Manuel Álamo  
Fabiana Basso  
Lilian Leiva  
Francisca Lema  
Iván Alvarado  
Javier Rodríguez

**Colección Juntos por la Convivencia**

**Autores del volumen:** Miquel Àngel Essomba  
Lilian Leiva

**Coordinación técnica:** José A. Rubio

**Diseño gráfico:** Cèl·lula, Acció Creativa

**Corrección lingüística:** Solució de Continuitat

**Traducción:** Solució de Continuitat

**Impresión:** Quadern Graf, S.L.

**Agradecimientos**

|                                                                                |                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Asociación Gitana Anaquerando                                                  | Ayuntamiento de Madrid               |
| Asociación La Rueca                                                            | Ajuntament de Barcelona              |
| Associació per la Cooperació, la Inserció Social i la Interculturalitat, ACISI | Ayuntamiento de Zaragoza             |
| Associació Sociocultural El Torrent                                            | Ayuntamiento de Granada              |
| Casal dels Infants                                                             | Ayuntamiento de Elche                |
| Centro de Acogida de Inmigrantes, CEAIN                                        | Ayuntamiento de Jerez de la Frontera |
| Comisión Española de Ayuda al Refugiado, CEAR                                  | Ayuntamiento de Leganés              |
| Cooperación y Desarrollo en el Norte de África, CODENAF                        | Ayuntamiento de Getafe               |
| Fundació Tot Raval                                                             | Ayuntamiento de Logroño              |
| Fundación Canaria El Patio y Asociación de Mujeres Tiemar                      | Ayuntamiento de El Ejido             |
| Fundación Cepaim Acción Integral con Migrantes                                 | Ayuntamiento de Paterna              |
| Fundación Elche Acoge                                                          | Ajuntament de Tortosa                |
| Fundación Federico Ozanam                                                      | Ajuntament de Salt                   |
| Fundación Rioja Acoge                                                          | Ayuntamiento de Daimiel              |
| Fundación Secretariado Gitano                                                  | Ayuntamiento de San Bartolomé        |
| Fundación Universidad Autónoma de Madrid, FUAM                                 |                                      |
| Surt, Fundació de Dones                                                        |                                      |

**DL:** B 18610-2015

## Juntos por la convivencia

Cada vez más, el mundo entero y los diferentes países –y España entre ellos– tienen ante sí el formidable reto de gestionar la diversidad cultural, étnica, de origen, lingüística y religiosa. Este es un desafío que no solo afecta a cada país en sí, sino también a las regiones y municipios, e implica asimismo a las instituciones y organizaciones y a cada uno de los ciudadanos.

Uno de los compromisos de la Obra Social "la Caixa", desde su creación hace más de cien años, ha sido prestar atención a las nuevas realidades sociales y desarrollar programas a favor de las personas, con sentido de anticipación y transformación social, que puedan servir de modelo para futuras actuaciones. Con esta vocación nace y se desarrolla el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural.

Desde el año 2010 el Proyecto ICI se ha desarrollado en 17 territorios de alta diversidad cultural, proponiendo un modelo de intervención social y gestión de la diversidad centrado en el protagonismo de las comunidades locales que busca afrontar de forma organizada, eficaz y positiva el reto crucial de la convivencia y la cohesión social. En julio del 2014 el Proyecto ICI se amplió a 40 territorios.

Sin relación no es posible la convivencia. Por ello, el Proyecto ICI promueve, junto a las administraciones locales y las entidades del territorio, la creación de espacios de encuentro, relación e interacción positiva entre personas de diferentes procedencias y pertenencias culturales y religiosas, para así facilitar la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la promoción de la convivencia.

Trabajar juntos, tanto responsables políticos e institucionales como organizaciones que actúan en el territorio y ciudadanía, desde la corresponsabilidad y el compromiso compartido y a favor de la convivencia, es una idea tan básica como innovadora y transformadora. Y es desde ese trabajar juntos que el Proyecto ICI impulsa la convivencia y pretende mejorar la calidad de vida de un territorio.

El trabajo desarrollado durante los últimos cuatro años ha implicado a más de 1.800 profesionales y contado con la participación de más de 280.000 personas. Los notables resultados e impactos obtenidos en la mejora de la convivencia\* y de las políticas sociales en los territorios de inter-

\* Encuesta 2012 sobre convivencia intercultural en el ámbito local.

vención han puesto en valor la capacidad de adaptación del modelo conceptual y metodológico del Proyecto ICI a territorios diversos en sus características sociodemográficas y en su tipología.

La colección Juntos por la Convivencia. La Intervención Comunitaria Intercultural sintetiza el trabajo realizado durante los tres primeros años de intervención. Esta labor, basada en la retroalimentación entre teoría y práctica, ha derivado en la construcción de un conocimiento compartido por quienes han participado activamente en el proceso, el cual se pone a disposición de las personas e instituciones interesadas en desarrollar políticas para el fomento de la convivencia y la cohesión social.

La Obra Social "la Caixa" agradece la colaboración y la inestimable aportación de la experiencia, el conocimiento y la voluntad política de todas las personas, entidades e instituciones participantes en el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural.

 Obra Social "la Caixa"

# Índice

|              |    |
|--------------|----|
| Presentación | 9  |
| Introducción | 13 |

## 1

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>¿Cómo nos hemos planteado la educación comunitaria intercultural en el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural?</b> | 21 |
| 1.1 La educación en el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural                                               | 23 |
| 1.2 De la educación crítica a la educación comunitaria                                                                            | 25 |
| 1.3 Acciones educativas integradas. Fundamentos, características y condiciones                                                    | 27 |
| 1.4 Las acciones educativas integradas y la diversidad de territorios.                                                            |    |
| Evaluación diagnóstica y prospectiva                                                                                              | 29 |
| 1.5 Los modelos pedagógicos de referencia de las acciones educativas integradas.                                                  |    |
| Tipología, clasificación y caracterización                                                                                        | 31 |
| 1.5.1 Participación infantil y juvenil                                                                                            | 32 |
| 1.5.2 Participación de las familias a través de las AMPA                                                                          | 34 |
| 1.5.3 Desarrollo curricular en clave crítica                                                                                      | 37 |
| 1.5.4 La escuela de código abierto                                                                                                | 39 |
| 1.5.5 Comunidades de aprendizaje                                                                                                  | 41 |
| 1.5.6 Experiencias de aprendizaje-servicio                                                                                        | 44 |
| 1.5.7 Transiciones educativas                                                                                                     | 47 |
| 1.5.8 Ciudades educadoras                                                                                                         | 49 |

## 2

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>¿Qué hemos hecho en educación comunitaria intercultural y cómo lo hemos hecho?</b>                               | 53 |
| 2.1 Acciones educativas integradas en acción: punto de partida, condiciones, secuencia de acción, equipo y espacios | 55 |
| 2.1.1 El punto de partida de las acciones educativas integradas                                                     | 55 |
| 2.1.2 Las condiciones para el desarrollo de acciones educativas integradas                                          | 56 |
| 2.1.3 Secuencia para el desarrollo de acciones educativas integradas                                                | 57 |
| 2.1.4 Los equipos de intervención comunitaria intercultural al frente de las acciones educativas integradas         | 58 |
| 2.1.5 Los espacios técnicos de relación                                                                             | 59 |
| 2.2 Las acciones educativas integradas en los territorios                                                           | 63 |

|       |                                                                                           |    |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.1 | Acciones educativas integradas basadas en la participación infantil y juvenil             | 66 |
| 2.2.2 | Acciones educativas integradas basadas en la participación de las familias                | 68 |
| 2.2.3 | Acciones educativas integradas basadas en el desarrollo curricular en clave crítica       | 69 |
| 2.2.4 | Acciones educativas integradas basadas en la escuela de código abierto                    | 72 |
| 2.2.5 | Acciones educativas integradas basadas en las comunidades de aprendizaje                  | 73 |
| 2.2.6 | Acciones educativas integradas basadas en experiencias de aprendizaje-servicio            | 76 |
| 2.2.7 | Acciones educativas integradas basadas en transiciones educativas                         | 79 |
| 2.2.8 | Acciones educativas integradas basadas en las ciudades educadoras                         | 81 |
| 2.3   | Una acción educativa integrada singular y transversal: la Escuela Abierta de Verano (EAV) | 83 |

## 3

### ¿Cuáles han sido los principales logros obtenidos

|       |                                                                            |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
|       | <b>en educación comunitaria intercultural?</b>                             | 87  |
| 3.1   | Análisis cuantitativo de tres años de acciones educativas integradas       | 89  |
| 3.2   | Análisis cualitativo de tres años de acciones educativas integradas        | 94  |
| 3.2.1 | Logros e impactos centrados en los colectivos de atención prioritaria      | 95  |
| 3.2.2 | Logros e impactos centrados en las instituciones y los agentes educativos  | 97  |
| 3.2.3 | Logros e impactos centrados en los entornos profesionales y comunitarios   | 100 |
| 3.3   | De lo específico a lo general: la transversalidad con la salud comunitaria | 105 |

## 4

### ¿Qué recomendaciones pueden realizarse para mejorar

|     |                                                                               |     |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
|     | <b>la intervención en educación comunitaria intercultural?</b>                | 109 |
| 4.1 | Las acciones educativas integradas: tensión entre normalización y resistencia | 111 |
| 4.2 | Los espacios de encuentro técnico                                             | 113 |
| 4.3 | Iniciativas y actividades en el ámbito de la educación comunitaria            | 116 |
| 4.4 | Valoración de las relaciones interculturales                                  | 122 |
| 4.5 | Trabajar con las administraciones educativas                                  | 127 |

## 5

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Bibliografía</b> | 129 |
|---------------------|-----|

## 6

|                 |     |
|-----------------|-----|
| <b>Glosario</b> | 133 |
|-----------------|-----|

## Presentación

### Una obra colectiva teórico-práctica, a partir de un proyecto mancomunado, y para una praxis comunitaria

Esta serie de libros sintetiza la experiencia, logros, limitaciones y aprendizajes obtenidos durante la primera etapa del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, esto es, del trabajo colectivo por la convivencia ciudadana intercultural y la cohesión social llevado a cabo no por centenares sino miles de personas en 17 territorios locales de 15 municipios de España entre septiembre del 2010 y agosto del 2013. En la actualidad –escribo estas líneas en noviembre del 2014–, el Proyecto ICI se ha ampliado a 39 lugares y esta obra es, entre otras cosas, un aporte clave para poder afrontar, con visión compartida e inteligencia colectiva, los nuevos y complejos retos.

Al presentar la colección Juntos por la Convivencia permítaseme comenzar por señalar dos deficiencias que con demasiada frecuencia se observan en los planes, políticas, programas o proyectos sociales. No me gusta comenzar por «lo negativo», pero considero que ello ayudará a encuadrar la naturaleza y valor de lo que el lector o lectora tiene entre sus manos. Me centraré en el caso de los proyectos de intervención social, pues es en esa categoría donde se ubica el Proyecto ICI.

Primera deficiencia: en los proyectos de intervención social **la dimensión del conocimiento no siempre juega el relevante papel que debería jugar**. Dichas iniciativas adolecen con demasiada frecuencia de falta de la debida fundamentación científica y conceptual. A partir de ahí, el grado de acierto o éxito de dicha iniciativa será menor. Al fallar o ser débil la fundamentación teórica y conceptual, la labor práctica de los protagonistas del proyecto no se constituye en praxis dinámica y dialéctica, en la que se retroalimentan en simbiosis creativa pensamiento y acción, teoría y práctica, saber y transformación. La práctica, en definitiva, deviene en practicismo.

Segunda deficiencia: con demasiada frecuencia también en los proyectos de intervención social, una vez concluido el proyecto o alguna de sus etapas, la experiencia que ha supuesto –siempre compleja, por definición– **no se sistematiza y publica**, perdiéndose, de esa forma, la riqueza acumulada. Dicho con otras palabras, no se culmina, debidamente y entre todos, la actuación correspondiente. Por lo demás, se debilitan gravemente las posibles nuevas etapas a acometer. Más aún cuando ese proyecto es colectivo, comunitario y público, esa carencia –en la labor de síntesis de la experiencia y en la difusión de sus aprendizajes, resultados e impactos– supone una falta de devolución a los actores sociales, profesionales e institucionales que hicieron posible el proyecto y la experiencia vivida.

Pues bien, **estos cinco volúmenes** que ahora se presentan a los diversos y numerosos actores del Proyecto ICI, así como a todos los interesados en estas relevantes, decisivas y apremiantes cuestiones de la convivencia y la cohesión local, **por un lado, muestran la enorme relevancia que el conocimiento colectivo y aplicado tiene en este proyecto y, por otro lado, suponen un ejercicio responsable de sistematización, publicación y devolución de lo hecho y aprendido.**

En efecto, estos libros, dedicados respectivamente a –y emplearé solo la palabra clave de cada texto– **enfoque, método, educación, salud y participación**, están redactados a partir de los conocimientos sobre gestión de la diversidad, desarrollo local, inmigración, minorías, intervención comunitaria, conflictología o mediación que sirvieron para diseñar, allá por el año 2009, con el más riguroso fundamento posible, este proyecto de impulso de la convivencia y validación de hipótesis de trabajo comunitario y mediador. Pero, y aquí viene algo aún más importante, ese rico y colectivo bagaje previo fue aplicado, validado o no, ajustado y desarrollado, a partir de **la práctica de 17 equipos en 17 territorios y la participación de responsables institucionales, profesionales y técnicos, decenas de entidades y miles de ciudadanos de esas localidades.**

En ese proceso de intervención:

- a. Se configuró una **base de datos o cuadro de mando** en que se fue recogiendo una multiplicidad de informes semanales, mensuales y anuales.
- b. Se llevaron a cabo **audiciones y coloquios**.
- c. Se elaboraron **monografías comunitarias**, como producto clave del **conocimiento compartido**.
- d. Se aplicaron en el 2010 y el 2012 sendas **encuestas sobre convivencia en territorios de alta diversidad**.
- e. Se fueron registrando las múltiples y constantes **reflexiones y aportaciones**.

Sin todo ello, sin esa intensidad de conocimiento aplicado y reflexión para la práctica, no se habría podido elaborar la presente obra.

Y, para hacer lo anterior, ha sido preciso establecer –también en esta fase de elaboración– unos **ejes de sistematización** que unificaran el trabajo de elaboración y redacción de los textos. Como puede apreciar el lector, los distintos volúmenes se estructuran a partir de cuatro preguntas centrales que dan hilo conductor a los correspondientes capítulos de cada obra:

1. **Cómo nos hemos planteado** en el Proyecto ICI la cuestión abordada. Por ejemplo, la metodología del volumen 2, el trabajo en educación del volumen 3, etc.
2. **Cómo lo hemos puesto en práctica**. Por ejemplo, el impulso de la convivencia en el volumen 1, la línea específica de salud comunitaria en el volumen 4, etc.

3. **Cuáles han sido los logros obtenidos** en ese ámbito o materia. Por ejemplo, los resultados de la línea específica de relaciones sociales y participación del volumen 5.
4. Y, finalmente, **qué aprendizajes ha habido y qué recomendaciones** se desprenden para la segunda etapa del Proyecto ICI, iniciada en septiembre del 2013.

La colección Juntos por la Convivencia es una obra colectiva tanto en su diseño como en su elaboración.

En efecto, la elaboración de cada uno de los volúmenes ha recaído, de forma colaborativa, en los asesores del Proyecto ICI y en los miembros del equipo de la Dirección Científica. No obstante, puede afirmarse que esta obra colectiva posee un alcance aún mayor, pues sin las experiencias locales desarrolladas por los equipos de intervención del Proyecto ICI conjuntamente con profesionales, ciudadanos y representantes institucionales en cada territorio, esta obra no habría sido posible.

El trabajo general de edición ha sido organizado a partir de un coordinador técnico de la publicación en estrecha coordinación con el director científico del Proyecto ICI.

No ha sido nada fácil, entre otras cosas por haberlo redactado durante muchos meses en los que el Proyecto ICI no solo seguía adelante con nuevas actividades y desafíos, sino que estaba en plena expansión. Pero lo hemos conseguido. Desde aquí, gracias a todos y todas por vuestras valiosas aportaciones y gracias también a la Obra Social "la Caixa", y especialmente al Área Social y a su equipo, pues no solo está haciendo posible este amplio e innovador proyecto sino también la difusión de esta obra.

Ahora solo resta que la colección Juntos por la Convivencia sirva a sus propósitos: esto es, seguir creando **conocimiento para la acción, devolver la experiencia** a quienes la han hecho posible y **ser útil** a quienes estamos comprometidos en la lucha contra la exclusión y la discriminación mediante la promoción de la auténtica convivencia –no solo la coexistencia– en las comunidades locales y diversas de ciudadanos y ciudadanas.

Carlos Giménez Romero

*Director científico del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural*



## Introducción

### 1. La sistematización de una experiencia innovadora de intervención social

La colección Juntos por la Convivencia. La Intervención Comunitaria Intercultural consta de cinco volúmenes que sistematizan cada una de las dimensiones en las que se ha desenvuelto la experiencia del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural durante su primera etapa, del 2010 al 2013.

Debido a su novedosa propuesta de intervención social, que conjuga líneas específicas de actuación –salud, educación, participación– con una línea global vertebradora del conjunto del Proyecto ICI, y a la enorme riqueza y diversidad de las acciones realizadas en 17 territorios de intervención, la sistematización de la primera etapa del Proyecto ICI se ha organizado en cinco volúmenes que responden a cada una de sus dimensiones: la convivencia y la cohesión social, la metodología, la educación, la salud y la participación.

El Proyecto ICI es una propuesta innovadora de intervención social y gestión de la diversidad social y cultural que se está extendiendo a nuevos barrios, pueblos y ciudades de toda España, validada por sus buenos resultados y sus impactos en la mejora de la convivencia y de las políticas sociales de los territorios en los que ha intervenido.

Por esos motivos, tras más de tres años de praxis, de retroalimentación entre la teoría y la práctica y de construcción de un conocimiento compartido por todas aquellas personas que han participado activamente, ha llegado el momento de socializar este conocimiento con la finalidad de facilitar su transmisión a otras personas, organizaciones e instituciones que pudieran estar interesadas en poner en marcha procesos comunitarios interculturales para la convivencia y cohesión social. La elaboración de estos cinco volúmenes es una vía, entre otras, para facilitar esa transmisión.

- El volumen 1, *Convivencia y cohesión social*, aborda el enfoque teórico y la finalidad de la intervención comunitaria intercultural.
- El volumen 2, *Metodología*, se centra en el desarrollo metodológico seguido para la implementación de procesos comunitarios interculturales.
- El volumen 3, *Educación*, sistematiza lo realizado desde la línea específica de educación en el marco del proceso comunitario intercultural.
- El volumen 4, *Salud*, igualmente, aborda la línea específica de salud en el marco del proceso comunitario intercultural.

- El volumen 5, *Participación*, por último, centra su sistematización en la participación de la ciudadanía y su relación con los demás protagonistas.

## 2. La primera etapa del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

En el 2010, a iniciativa de la Obra Social "la Caixa", arrancó la aventura del Proyecto ICI en 17 territorios locales de intensa diversidad social y cultural, ubicados en ocho comunidades autónomas. Territorios variados en sus características sociodemográficas y ubicaciones: zonas rurales, grandes ciudades, centros históricos, zonas de extrarradio, zonas costeras o ciudades de áreas metropolitanas.

Una amplia gama de situaciones y contextos donde el Proyecto ICI ha puesto en valor su flexibilidad y capacidad de adaptación, siendo capaz de obtener resultados notables en la práctica totalidad de territorios gracias a la implicación activa de todos los actores: las administraciones públicas, los recursos profesionales y la ciudadanía.

El desarrollo de la primera etapa (septiembre del 2010 - agosto del 2013) ha posibilitado validar en la práctica la hipótesis de partida. Gran parte del éxito de su implementación se ha debido a la combinación entre la flexibilidad requerida por la diversidad de los contextos locales y la unicidad en el enfoque y en la metodología de la intervención desplegada, común a los 17 territorios.

Esa combinación de unidad de enfoque y método con diversidad de actuación local ha sido potenciada por las sinergias establecidas entre las entidades sociales responsables de la implementación en cada territorio, poseedoras de una larga trayectoria de trabajo, y la Dirección Científica del Proyecto ICI (DECAF) de la Universidad Autónoma de Madrid, quien ha formado, capacitado y realizado un seguimiento continuo a los equipos de intervención en el enfoque y métodos propios de los procesos comunitarios interculturales, contando con asesoramiento experto tanto en el planteamiento metodológico general como en las líneas específicas de actuación de salud y educación.

Otro factor que ha contribuido a explicar los buenos resultados de la experiencia en su primera etapa ha sido la combinación de actuaciones específicas, en ámbitos como la salud y la educación, con el desarrollo de una línea de actuación global que vertebra y da coherencia al proceso comunitario intercultural.

Esos buenos resultados están en la base de la expansión de este modelo innovador y mancomunado de intervención a otros 23 territorios en la segunda etapa del Proyecto ICI, iniciada en septiembre del 2013. Entendemos «modelo» no como algo ejemplar y sin tacha, sino como conjunto dinámico de **hipótesis validadas** mediante la praxis articuladora de teoría y práctica. Así pues, en la segunda etapa y como consecuencia de la validación del modelo de intervención, el Proyecto ICI se ha ampliado a otros contextos locales, ahora ya distribuidos en 11 comunidades autónomas más Ceuta y aumentando hasta 32 los municipios implicados, todo lo cual incrementa notablemente tanto la diversidad como la complejidad del Proyecto ICI. La colección Juntos por la Convivencia constituirá un instrumento útil para favorecer la transmisión de los aprendizajes extraídos a los nuevos territorios, así como a las organizaciones e instituciones interesadas en la implementación de procesos similares.

### 3. La propuesta del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

La propuesta del Proyecto ICI ha consistido y consiste en una idea tan básica como innovadora y transformadora: trabajar juntos –responsables políticos e institucionales, profesionales y técnicos, organizaciones y ciudadanos– por la convivencia y el desarrollo social de las comunidades locales –barrios, pueblos y ciudades– y hacerlo como coprotagonistas de la comunidad y en corresponsabilidad.

Así de sencillo y así de complicado. A todo el mundo nos parece algo de sentido común y, sin embargo, no suele darse en la práctica. Mientras en los territorios se encuentran gran variedad de recursos profesionales, ONG, servicios públicos y asociaciones trabajando por resolver los problemas que afectan a la población, la enorme complejidad de los mismos y la sectorialización de los recursos públicos y privados dificultan enormemente su articulación conjunta en proyectos comunes para la convivencia y el desarrollo social.

La propuesta del Proyecto ICI consiste precisamente en eso, en facilitar y apoyar la articulación de proyectos comunes en los que quepan todos: las administraciones, los recursos técnico-profesionales del territorio y la ciudadanía. Todos ellos, como protagonistas de su propio proceso de desarrollo social y de mejora de la convivencia local.

La intervención comunitaria intercultural ha implicado un proceso de transformación en las comunidades locales, facilitando un tipo de relaciones antes inexistentes entre los protagonistas. Ese proceso ha generado **conexiones y espacios de relación** cuya primera consecuencia ha sido el fortalecimiento de las capacidades y las oportunidades de las comunidades locales

para enfrentarse a los retos derivados de la crisis económica y de la diversidad social y cultural que las conforman.

El proceso comunitario intercultural también ha facilitado la comunicación, el diálogo, la colaboración y la interacción positiva entre vecinos y vecinas de diferentes procedencias –población extranjera, población gitana, población autóctona–, mejorando las relaciones, previniendo conflictos y promoviendo la convivencia en calles, plazas y espacios públicos.

El trabajo conjunto de tantas personas, grupos, profesionales y representantes de las diferentes administraciones está logrando una mejor adecuación de los servicios y las instituciones a las necesidades reales de la población y de su creciente diversidad social y cultural. Esto se da, en particular, en dos de los pilares básicos del bienestar social: la salud y la educación.

Quizá el logro más importante sea el salto cualitativo que se ha producido al asumirse que las respuestas a las temáticas locales deben ser integrales y compartidas entre todos los protagonistas. Naturalmente, eso no puede ocurrir siempre y en todos los temas/problemas que afectan a la vida comunitaria, pero el proceso permite que esto ocurra sobre las grandes cuestiones comunes y generales que tienen relación directa con una efectiva convivencia y cohesión social. Pensamos que no existe método más eficaz y eficiente para afrontar temáticas y resolver problemas que hunden sus raíces en múltiples causas y en la creciente diversidad, pluralidad y complejidad de las sociedades posindustriales.

Suele ser una inquietud bastante extendida entre profesionales, miembros de organizaciones sociales y representantes de las administraciones la necesidad de trabajar conjuntamente para afrontar las temáticas comunitarias en las que intervienen; sin embargo, en la práctica y en el día a día se suele carecer del tiempo, del método y de los recursos necesarios para ello. El Proyecto ICI ha contribuido a solventar dichas carencias, facilitando el enfoque conceptual, el desarrollo metodológico del trabajo y los recursos profesionales necesarios.

#### 4. El marco global del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

El Proyecto ICI ha actuado como impulsor de procesos colectivos y compartidos de transformación del contexto social e institucional para adecuarlo a los retos de la diversidad y a las nuevas necesidades sociales.

Posee un método claramente definido, una hoja de ruta, flexible y adaptable, que ha guiado todo el proceso en sus diferentes fases, acompañada de una serie de elementos que han servido para impulsar, visibilizar y afianzar los avances del mismo.

El proceso de intervención comunitaria intercultural ha avanzado desde el primer momento en el establecimiento de **relaciones colaborativas** con y entre recursos técnico-profesionales, ciudadanía y representantes de las administraciones, para posteriormente afianzar las mismas a través de la generación de **conocimientos compartidos** de la realidad local y el desarrollo de **acciones conjuntas** entre los tres protagonistas.

Se han generado así **espacios de relación** que han posibilitado la articulación de un nuevo tipo de **organización** de la comunidad local. Se han realizado **investigaciones participativas** cuyos resultados han favorecido la emergencia de un **conocimiento compartido** y la elaboración de **diagnósticos comunitarios**. Se han diseñado planes de acción, partiendo del diagnóstico, a los que hemos denominado **programación comunitaria**, para dar respuesta a las temáticas comunitarias y a los principales problemas y retos que las comunidades locales están afrontando, contribuyendo de este modo a nuevos planteamientos y a una más adecuada articulación de las políticas sociales en el territorio.

Todo ese proceso ha sido apoyado por acciones de información y de comunicación y por la organización de **encuentros comunitarios** donde se han evidenciado los aportes de los diferentes protagonistas y se han compartido los avances realizados. En este mismo sentido, se han promovido actividades de interés general que han posibilitado ir construyendo una cultura de colaboración entre los tres protagonistas, como la organización y realización de **acciones globales ciudadanas**, de **escuelas abiertas de verano**, de actividades de **aprendizaje y servicio**, de **agentes promotores de salud**, jornadas de **dinamización comercial**, celebración de **diálogos públicos**, configuración de **territorios socialmente responsables**, etc.

La educación y la salud, por su importancia crucial en el bienestar de la población, han constituido dos ámbitos idóneos para favorecer la confluencia de intereses y de iniciativas conjuntas. Desde estos ámbitos específicos de trabajo, se ha contribuido enormemente al proceso global de fortalecimiento comunitario.

A través de acciones preventivas y de promoción de la salud, como los agentes promotores de salud, o de programas de servicio y aprendizaje, en el ámbito de la educación, por citar un par de ejemplos, no solo se ha conseguido articular la colaboración entre instituciones, profesio-

nales y ciudadanía, sino que se ha logrado implicar a familias, jóvenes y niños y niñas, los tres colectivos prioritarios de actuación del Proyecto ICI.

La visión global del proceso y la articulación entre sí de las diferentes iniciativas y acciones emprendidas dentro del mismo se han conseguido gracias a la existencia de **equipos comunitarios**, en cada territorio, que han conectado entre sí a los tres protagonistas y a sus respectivos espacios de relación –**espacio técnico de relación, espacio de relación institucional, espacio de relación y participación ciudadana**.

Los equipos comunitarios han actuado como dinamizadores y facilitadores de todo el proceso, dotando de coherencia al conjunto. En un primer momento los profesionales de los equipos comunitarios han sido aportados por el Proyecto ICI a través de las entidades sociales colaboradoras, para posteriormente ir incorporando profesionales pertenecientes a los diversos recursos y servicios públicos y privados de los territorios.

El proceso comunitario intercultural posee también una **dimensión mediadora** que ha contribuido a promover la convivencia y la cohesión social en los territorios. Son varios los aspectos sociales que se ha contribuido a mejorar, como la revalorización de los diferentes colectivos sociales y culturales o la transformación de las relaciones sociales, favoreciendo el diálogo, la interacción positiva y el reconocimiento igualitario de todas las partes. No obstante, ha sido la promoción de un nuevo contexto social, gracias a la adaptación mutua entre personas y colectivos diversos y a la adecuación de las instituciones a esa realidad, el mayor logro mediador que está propiciando el proceso comunitario intercultural. Un logro sobre el que se está cimentando una cultura de prevención, regulación y resolución pacífica del conflicto y de convivencia ciudadana intercultural.

## 5. Una breve guía de lectura o consulta de los cinco volúmenes de la colección **Juntos por la Convivencia**

Es conveniente no tomar de forma aislada cada uno de los volúmenes integrantes de la colección. Lo ideal sería leerlos según el orden que tienen, comenzando por el número 1, después el número 2 y así sucesivamente. No en vano, sus contenidos se han articulado de lo más global a lo más específico. En el caso de no ser posible la lectura secuencial de los cinco volúmenes y de que se aborde la lectura de un solo volumen, siempre existe la posibilidad de consultar los otros volúmenes para profundizar en aspectos que no se desarrollen en el mismo. Este tema tiene particular importancia en relación con los números 1 y 2.

Dentro de esta colección el presente volumen centrado en la educación, aporta el enfoque de intervención comunitaria intercultural desde el ámbito educativo y los elementos prácticos que lo han hecho posible.

Mientras que el resto de los volúmenes, para orientar su consulta, se han centrado en:

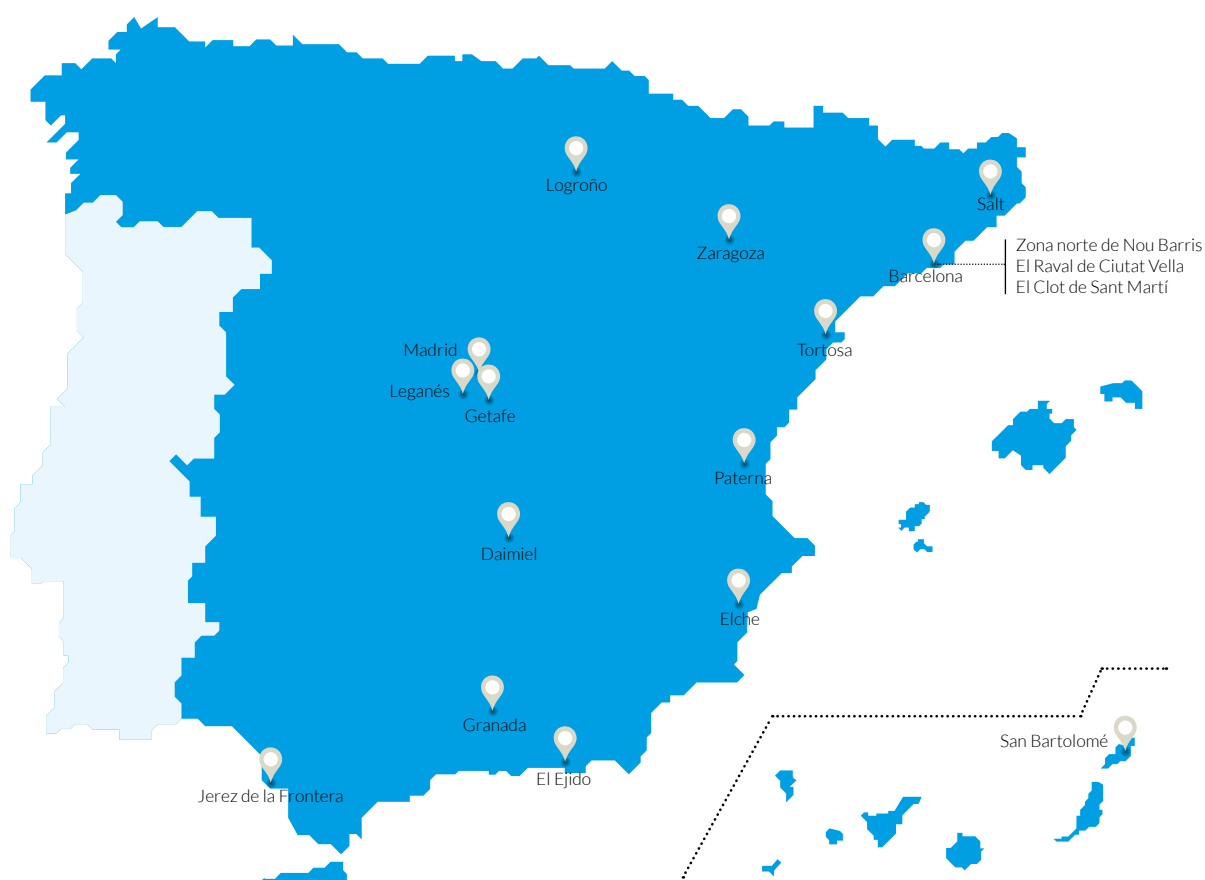
- La convivencia y la cohesión social: aporta el enfoque de intervención y los elementos teóricos que ayudan a interpretar adecuadamente las finalidades perseguidas y los resultados e impactos esperados.
- La metodología: aporta los elementos metodológicos, procedimentales y operativos que han permitido poner en práctica el enfoque de intervención y dar coherencia a los medios utilizados.
- La salud: aporta el enfoque de intervención comunitaria intercultural desde el ámbito de la salud y los elementos prácticos que lo han hecho posible.
- La participación: aporta el enfoque de intervención comunitaria intercultural desde el ámbito de las relaciones y la participación ciudadana y su aplicación práctica.

No obstante, en caso de que resultara imposible en el momento de la lectura de alguno de los volúmenes consultar el resto, esta introducción común a los cinco volúmenes ayudará al lector a obtener una comprensión básica y global del Proyecto ICI, facilitando enmarcar el volumen en el que esté centrando su atención dentro del conjunto.

## 6. Territorios de actuación 2010-2013

- **Barcelona (Nou Barris / Torre Baró, Ciutat Meridiana y Vallbona)** · Associació Socio-cultural El Torrent
- **Barcelona (Ciutat Vella / El Raval)** · Fundació Tot Raval
- **Barcelona (Sant Martí / El Clot)** · Surt, Fundació de Dones
- **Daimiel** · Fundación Cepaim Acción Integral con Migrantes
- **Elche (Carrús)** · Fundación Elche Acoge
- **El Ejido (Las Norias de Daza)** · Cooperación y Desarrollo en el Norte de África, CODENAF
- **Getafe (Las Margaritas)** · Comisión Española de Ayuda al Refugiado, CEAR
- **Granada (Distrito Norte)** · Asociación Gitana Anaquerando
- **Jerez de la Frontera (Zona Sur)** · Centro de Acogida de Inmigrantes, CEAIN
- **Leganés (Centro, San Nicasio y Batallas)** · Fundación Universidad Autónoma de Madrid, FUAM
- **Logroño (San José y Madre de Dios)** · Fundación Rioja Acoge
- **Madrid (Ciudad Lineal / Pueblo Nuevo)** · Asociación La Rueca

- **Paterna (La Coma)** · Fundación Secretariado Gitano
- **Salt** · Casal dels Infants
- **San Bartolomé (Playa Honda)** · Fundación Canaria El Patio y Asociación de Mujeres Tiemar
- **Tortosa** · Associació per la Cooperació, la Inserció Social i la Interculturalitat, ACISI
- **Zaragoza (Casco Histórico)** · Fundación Federico Ozanam



# 1

¿Cómo nos hemos planteado la educación comunitaria intercultural en el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural?



La educación es, junto con la salud, una de las líneas específicas de trabajo del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural –en adelante, Proyecto ICI–. Como derechos sociales que dan cobertura a la mayoría de la población y como pilares básicos del estado de bienestar que necesariamente implican a distintas administraciones y recursos para su desarrollo, poseen un enorme potencial para articular relaciones colaborativas entre los tres protagonistas de las comunidades locales. Por este motivo, su aportación al impulso y desarrollo de la globalidad del proceso comunitario intercultural, aunque sea desde un ámbito específico, es indudable. Tal es así, que puede afirmarse que la educación constituye un elemento estratégico fundamental para la intervención comunitaria intercultural.

Desde el papel que juega la educación en la intervención comunitaria intercultural, se desarrollarán los principales planteamientos teóricos, metodológicos y prácticos del enfoque seguido en la línea específica de educación.

# 11

## La educación en el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

La educación es uno de los motores principales de construcción de cohesión social y equidad de las sociedades. Hace tiempo ya que, en clave crítica, la educación es reconocida como un derecho y una práctica imprescindible para cualquier proceso social de emancipación, hasta tal punto que no puede entenderse sociedad sin educación, y viceversa.

El derecho a la educación resulta una condición de otros derechos –como el del trabajo, o la cultura– y a su vez no es posible el ejercicio del derecho a la educación si otros derechos son conculcados, como el de una vida saludable o la participación.

Por ello, una educación al servicio de la democracia y los derechos humanos implica repensar el sentido público de la educación y desarrollar un planteamiento de fondo sobre cómo el sector educativo puede realizar contribuciones clave para construir la convivencia intercultural, porque lo educativo es un tema comunitario que requiere del compromiso y papel de diferentes agentes.

Alcanzar este objetivo supone promover una representación social del ámbito educador en un sentido amplio y abierto, como espacio articulador del sentido educativo en un territorio, mediante una fuerte carga simbólica que proyecte un sentido comunitario.

La intervención comunitaria intercultural es un proceso general de emancipación individual y colectiva. Como tal, requiere de procesos específicos que, de manera sistémica y articulada, faciliten dicha emancipación. En el contexto actual, con sus retos y demandas, requiere la asunción plena y reconocimiento de la diversidad como un valor positivo y de avance social, bajo una visión integradora y mancomunada del conjunto de la población.

Por ello, la educación resulta crucial para alcanzar un reto de tal envergadura, y debe construirse una propuesta de educación comunitaria intercultural que persiga los impactos del Proyecto ICI –interculturalidad, integración, convivencia, ciudadanía y fortalecimiento comunitario– de forma sectorial y encajada con el resto de las aproximaciones y la línea de acción global.

En este sentido, debemos determinar cuál es la aportación que la educación comunitaria intercultural realiza a la consecución de los impactos perseguidos en el Proyecto ICI, aspecto que resumimos en la siguiente tabla:

**Tabla n° 1. Aportaciones de la línea socioeducativa a los impactos previstos en el Proyecto ICI**

| Impacto                                  | Dimensión con la que contribuye el ámbito de la educación comunitaria intercultural | Aportación de la educación comunitaria intercultural al conjunto del proyecto.                                                                                                                                         |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interculturalidad                        | Conceptual                                                                          | Para la construcción de la interculturalidad, la educación debe facilitar espacios y tiempos para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, y la reconstrucción de actitudes y valores interculturales.          |
| Integración                              | Metodológica                                                                        | Para el desarrollo de la integración social, la educación debe fomentar el aprendizaje de vivir en entornos diseñados bajo el principio de inclusión, en los que la diversidad es universal y lo universal es diverso. |
| Convivencia                              | Operativa                                                                           | Para el fomento de la convivencia, la educación debe proporcionar oportunidades para el aprendizaje de la participación, procurando alcanzar los máximos niveles de esta (autogestión).                                |
| Ciudadanía y fortalecimiento comunitario | Sistémica                                                                           | Para la promoción de la ciudadanía y el fortalecimiento comunitario, la educación debe ser motor para el tejido de redes colaborativas e interacciones significativas entre todos los miembros de la comunidad.        |

Fuente: elaboración propia

# 12

## De la educación crítica a la educación comunitaria

Los procesos de globalización económica y cultural diluyen desde hace décadas el rol y las funciones tradicionales de la escuela hacia un modelo emergente: la educación comunitaria. Se diluyen las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal de la educación, y emerge con fuerza el reto de considerar la integración del conjunto de las comunidades como sujetos potencialmente educadores.

La transformación de los contextos educativos actuales hacia el horizonte de educación comunitaria es una tarea en la que podemos identificar los siguientes paradigmas educativos:

- Educación institucionalizada: la educación se asimila a la educación escolar, desde parámetros analíticos. La relación entre escuela y comunidad es casi inexistente y los agentes sociales no reconocidos como educadores no participan de la educación.
- Educación crítica: los procesos educativos son diseñados desde parámetros holísticos y la educación se abre a otros agentes potencialmente educadores, aunque estos asumen un papel secundario. La relación entre escuela y comunidad es bidireccional.
- Educación comunitaria: los procesos son diseñados desde parámetros contextualizados y la educación, entendida en sentido amplio, se asimila hacia la educación comunitaria, incluyendo la escolarización pero yendo más allá. Los procesos educativos son llevados a cabo en espacios abiertos y los agentes educadores son plenamente reconocidos, pues la comunidad es escuela y la escuela es comunidad.

Disponemos ya desde hace algunas décadas de modelos contrastados que avanzan en dicha dirección; los modelos de comunidades de aprendizaje o los proyectos de aprendizaje y servicio son buenas muestras de ello, y gozan de éxito en la actualidad. Sin embargo, todos ellos responden a un patrón similar: se trata de experiencias potentes desde un punto de vista de educación crítica, pero quedan a mitad de camino a la hora de proponer una transformación radical de la educación para que garantice una auténtica igualdad de la ciudadanía en el acceso y el éxito en los aprendizajes.

Representan un modelo referencial para aquellos que desean avanzar en la dirección señalada, pero requieren de un desarrollo teórico y práctico más elaborado que permita recontextualizarlas en clave de complejidad.

A continuación proponemos desarrollar la operativización de un modelo general de educación a partir del modelo comunitario que nos propone Gomà (2008)<sup>1</sup>. Dicho modelo, caracterizado por cuatro dimensiones complementarias entre sí, nos ofrece pistas sobre cómo debería ser una educación que contribuya a desarrollar el eje más comunitario de una intervención comunitaria intercultural. Cada dimensión del modelo ofrece hipótesis sobre cómo sería una comunidad concreta que abordara este enfoque. Las cuatro dimensiones de las que parten las hipótesis son:

- Existencia de un colectivo humano al que se le reconoce la capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que lo constituyen.
- Existencia, entre las personas que integran la comunidad, de conciencia de pertenencia, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida.
- Existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana.
- Existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia.

A continuación, veamos las distintas hipótesis desarrolladas para cada una de las dimensiones, en función de los componentes predominantes que contienen: autogestión, pertenencia, identidad y territorio.

- Existencia de un colectivo humano al que se le reconoce la capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que lo constituyen: AUTOGESTIÓN.
- Existencia, entre las personas que integran la comunidad, de conciencia de pertenencia, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida: PERTENENCIA.
- Existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana: IDENTIDAD.
- Existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia: TERRITORIO.

Las distintas hipótesis tienen relación entre sí, con lo que no pueden entenderse de forma segregada sino como parte de un todo coherente e interrelacionado. La intervención comuni-

<sup>1</sup> GOMÀ, R. (2008). *La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía*. Versión electrónica disponible en <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=251>. Última consulta realizada el 21 de abril de 2014.

taria intercultural es el objeto y el marco a la vez de dicha perspectiva de la educación comunitaria intercultural.

# 13

## Acciones educativas integradas. Fundamentos, características y condiciones

Una vez vista la relación existente entre la intervención comunitaria intercultural y la educación, en este capítulo nos proponemos dar cuenta sobre la concreción operativa de la educación comunitaria y la educación intercultural en el Proyecto ICI. Dicha concreción ha sido conceptualizada bajo el término de *acción educativa integrada*.

Una acción educativa integrada es una acción estratégica participativa con repercusiones en la comunidad desde el ámbito de la educación. La acción educativa integrada impulsa un avance hacia procesos continuos de relación y actuación colaborativas en el territorio, e incluye acciones y espacios educativos desde todos los ángulos –formal, no formal e informal– y todos los tiempos –escolar, extraescolar, fin de semana, vacaciones.

En resumen, una acción educativa integrada responde a las bases teóricas y metodológicas:

- Una concepción integral de la educación, con un enfoque sistémico y desde la complejidad.
- Un modelo inclusivo de gestión de la diversidad que contempla:
  - Las escuelas como potenciales espacios interculturales por excelencia, donde se encuentran todos en torno a un objetivo común, bajo principios de igualdad y equidad.
  - La representatividad de los espacios de interacción educativa como reflejo de la diversidad existente.
  - La educación en la diversidad, el derecho a la identidad individual y colectiva, sentido de reciprocidad y solidaridad.

- Una educación entendida como espacio transversal entre diferentes sectores de la acción educativa implicados en la situación de un territorio desde la globalidad.
- Un énfasis en la promoción de entornos sociales educadores para:
  - Romper las barreras físicas y simbólicas existentes que configuren una nueva constelación de interacciones.
  - La satisfacción de necesidades educativas expresadas por la comunidad.
  - El aprendizaje intergeneracional, la participación activa de familias, jóvenes, niños, etc.
  - La producción documental de los procesos educativos y difusión de «buenas prácticas».
  - Un horizonte de cogestión y autogestión en la práctica.

Que las acciones educativas integradas sean una realidad requiere de una serie de condiciones sine qua non que describimos a continuación, fruto de la experimentación y el aprendizaje profesional generado durante la primera etapa de los primeros equipos de intervención comunitaria intercultural (2010-2013):

- El equipo de profesionales del Proyecto ICI debe adoptar un rol impulsor y dinamizador, no ejecutor.
- La acción educativa integrada debe responder a algún enfoque curricular de uno o varios centros educativos.
- La acción educativa integrada debe abarcar tanto el ámbito formal como el no formal e informal de la educación simultáneamente.
- Los jóvenes deben tener un protagonismo relevante en la acción educativa desde la raíz hasta el pleno desarrollo de un ciclo –diseño, desarrollo, evaluación.
- Las familias deben estar implicadas y comprometidas en alguna dimensión de la acción, aportando su conocimiento a la acción.
- La acción educativa debe traspasar las paredes del centro escolar y tener un impacto en la comunidad de referencia.
- El desarrollo de la acción debe contemplar grupos heterogéneos y una adecuada gestión de la diversidad.
- Debe procurarse alcanzar los máximos niveles de participación por parte de todos los actores implicados en la acción.
- La acción debe tener en cuenta el fortalecimiento de la etapa educativa o evolutiva en la que se encuentran los participantes, así como la transición a etapas posteriores.

# 14

## Las acciones educativas integradas y la diversidad de territorios. Evaluación diagnóstica y prospectiva

Uno de los criterios aprendidos durante la experimentación de las acciones educativas integradas para el periodo 2010-2013 es que dichas características y condiciones generales deben contextualizarse y, en consecuencia, adaptarse a las especificidades de cada territorio.

Desde un primer momento quedó claro que una acción educativa integrada en una gran ciudad debía responder a una serie de características y condiciones algo diferenciadas con respecto a la que se deseara llevar a cabo en una población rural. Del mismo modo, no sería la misma acción educativa integrada la que se llevase a cabo en una zona con fuerte presencia de población inmigrada que en otra donde el porcentaje resultara bajo en relación con el conjunto.

Por estas razones los 17 territorios del Proyecto ICI llevaron a cabo modelos diferenciados de aplicación de las acciones educativas integradas. Las distintas condiciones de los territorios permitieron caracterizar cuatro niveles de desarrollo según el punto de partida de cada comunidad, y también establecer una pauta escalar en espiral creciente que sirviese para orientar paulatinamente el alcance de las actuaciones y contar con una ruta de trabajo progresiva –niveles– en el tiempo total de la intervención, de cara a su sostenibilidad como escenario óptimo de futuro a corto plazo.

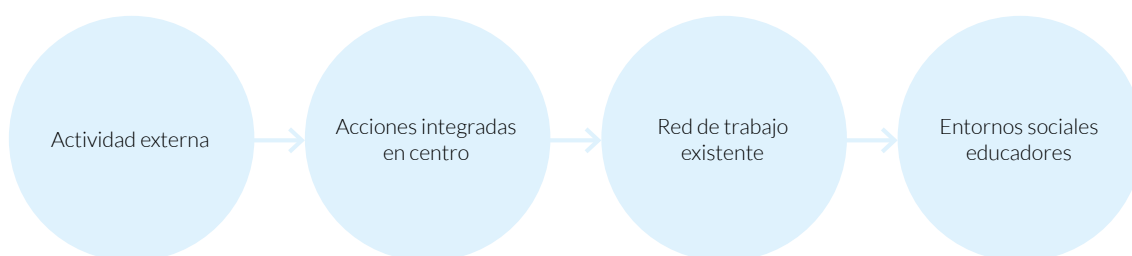
Para ello, se plantearon actuaciones que fueron desde un nivel mínimo –comenzar con una actividad externa que sirva de referencia como acción educativa integrada– hasta un nivel máximo, en que se involucrara al territorio en su conjunto –centros formales y no formales, redes, mesas de coordinación, otros– desde distintos ámbitos de acción.

Estos niveles fueron los siguientes:

- Nivel A: acción educativa integrada a partir de una actividad específica externa, que se vincula a un centro escolar formal, que cumpla todos los criterios generales señalados anteriormente.
- Nivel B: acción educativa integrada dentro de un centro escolar del territorio que cumpla todos los criterios generales.

- Nivel C: acción educativa integrada a partir de una red de trabajo existente en el territorio que cumpla todos los criterios generales.
- Nivel D: acción educativa integrada a partir de un trabajo integral y compartido entre los centros y agentes del territorio, que cumpla todos los criterios generales.

**Gráfico nº 1. Niveles de desarrollo de las acciones educativas integradas**



Fuente: elaboración propia

Obviamente, uno de los retos importantes de dicha contextualización territorial fue la evaluación diagnóstica para identificar en qué nivel se encontraba una comunidad, con el fin de partir significativamente de donde se estaba. La realización de esta evaluación tuvo en cuenta lo siguiente:

- Un DAFO ad hoc que proporcione información relevante. En el periodo 2010-2013 se elaboró este ejercicio en el encuentro plenario de abril del 2011, donde los equipos profesionales realizaron una primera aproximación a todos los factores y elementos que pueden favorecer o dificultar la realización de la acción.
- La potencialidad del territorio. Implicó reflexionar sobre las condiciones y situaciones presentes en el territorio, en qué medida podían condicionar el avance y retos del abordaje.
- Estado del equipo profesional. Considerando situaciones en que haya habido cambios, nuevas incorporaciones o necesidades de fortalecimiento.

Otro de los ejercicios a realizar fue una evaluación prospectiva, que identificase las potencialidades de las distintas dimensiones implicadas, para realmente saber hasta qué punto disponíamos de las condiciones suficientes para llevar a cabo una acción educativa integrada. Para ello, se integraron de un modo holístico distintas perspectivas y se consideraron también cuatro grandes dimensiones presentes cuando se aborda el contexto educativo:

- Dimensión intrapsicológica: cómo vamos a tener en cuenta los aspectos ideológicos de las personas implicadas en la acción. Es necesario inicialmente contar con personas afines a los

valores y principios que forman parte del Proyecto ICI, que puedan motivarse a la acción y a su vez ser multiplicadoras de los avances. En este sentido, buscar involucrar a los educadores con más apertura.

- Dimensión interpsicológica: cómo vamos a tener en cuenta la cultura de las instituciones educativas –escuelas, centros de tiempo libre, escuelas de personas adultas, etc.– y su grado de apertura a la hora de desarrollar la acción. Para realizar la acción, es necesario iniciar/mantener contacto y relación con los agentes educativos responsables de estas instituciones, conocerles y establecer canales de comunicación teniendo en cuenta las pautas de interacción que tienen, los valores y señas de identidad que les caracterizan.
- Dimensión intrasistémica: cómo vamos a considerar las dinámicas formales de la institución educativa, y su relación con la comunidad, a la hora de plantear la acción educativa. Se requiere tener presente que las relaciones que la institución educativa establece como **comunidad educativa** determinan en buena medida el tipo de participantes, las relaciones con las familias y las posibilidades de colaboración con otras entidades. Un paso importante es conocer y analizar las dinámicas de la institución seleccionada para realizar la experiencia de referencia.
- Dimensión intersistémica: cómo vamos a considerar el grado de desarrollo comunitario del territorio a la hora de impulsar la acción, en el marco amplio del **sistema educativo**. Conocer las políticas educativas existentes, a escala local y autonómica, y la conexión de las instituciones educativas con estas, será importante para el desarrollo de la acción.

# 15

## Los modelos pedagógicos de referencia de las acciones educativas integradas. Tipología, clasificación y caracterización

Las acciones educativas integradas en el Proyecto ICI son respuestas originales diseñadas por los equipos de profesionales con la participación de los educadores y agentes de la comunidad, pero debemos reconocer que todas ellas han surgido del reflejo de una o varias propuestas de educación crítica ya existentes que responden a los fundamentos teóricos y metodológicos descritos hasta el momento.

La categorización de las propuestas de educación crítica fue realizada a partir de las dimensiones de evaluación prospectiva –intrapsicológica, interpsicológica, intrasistémica e intersistémica–, resultando la siguiente tabla:

**Tabla nº 2. Categorización de las propuestas de educación crítica**

|                                              |                                                                                            |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Focalizadas en la dimensión intrapsicológica | — Participación infantil y juvenil<br>— Participación de las familias a través de las AMPA |
| Focalizadas en la dimensión interpsicológica | — Desarrollo curricular en clave crítica<br>— La escuela de código abierto                 |
| Focalizadas en la dimensión intrasistémica   | — Comunidades de aprendizaje<br>— Experiencias de aprendizaje-servicio                     |
| Focalizadas en la dimensión intersistémica   | — Transiciones educativas<br>— Ciudades educadoras                                         |

Fuente: elaboración propia

A continuación proporcionamos los conceptos clave y las ideas fundamentales que los equipos de profesionales del Proyecto ICI manejaron a la hora de diseñar sus acciones educativas integradas en perspectiva crítica de la educación, con el fin de avanzar hacia escenarios de educación comunitaria.

## 1.5.1 Participación infantil y juvenil

### a. Qué es

La participación es un proceso social de gestión política mediante el cual los sujetos alcanzan sus objetivos y satisfacen sus necesidades mediante la colaboración e intercambio con el resto de los sujetos de su entorno, inmediato o mediato. El efecto principal de la participación es la implicación de los sujetos participantes en dicho proceso y, por lo tanto, se genera una motivación y adhesión personal significativas. Hablamos de participación infantil y juvenil en la medida que pertenecemos a sociedades que consideran que el derecho de ejercer la participación corresponde mayoritariamente a los adultos y no a los menores.

### b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural

La participación infantil y juvenil ofrece oportunidades para:

- El conocimiento mutuo entre los sujetos que la practican, sean del origen que sean.
- La posibilidad de construir un proyecto compartido y, en consecuencia, generar un sentimiento de pertenencia, de reconocimiento y de identificación común entre sujetos de orígenes distintos.

- La implicación y la inclusión social de sujetos pertenecientes a grupos minorizados, siempre y cuando dicha participación se desarrolle en términos de agrupación heterogénea.
- La negociación de significados, valores, ideas y representaciones de la realidad a la hora de participar en algo que es común.
- El aprendizaje de la convivencia que supone colaborar, discutir, llegar a acuerdos o consensos entre personas que pertenecen a orígenes culturales, religiosos o lingüísticos distintos.

#### **c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea eficaz**

La participación es una herramienta fundamental si pretendemos comprometer a las personas en procesos comunitarios. En el caso de la población infantil y juvenil, eso además supone un valor añadido, porque de alguna manera se empodera su capacidad de reflexionar sobre la realidad social que les toca vivir y encontrar soluciones válidas relevantes para mejorarla. En la medida que niños y jóvenes hayan disfrutado de experiencias de participación a su nivel, serán adultos mejor preparados para cuando llegue el momento de contribuir decisivamente a la construcción de un proyecto comunitario.

Para desarrollar un proceso de participación infantil y juvenil es necesario:

- Asegurarse de que niños y jóvenes tienen ya un bagaje adquirido en espacios familiares o escolares con respecto a la participación.
- Disponer de tiempo y espacios necesarios y válidos para la participación, condiciones fundamentales para que esta salga bien.
- Garantizar que existe un referente adulto que facilita y apoya los procesos, allí donde la capacidad y la experiencia de los niños y jóvenes no alcance.
- Animar la creación de un proyecto o acción concreta que dote de sentido la participación, que oriente el valor de proceso de participar para alcanzar las metas preestablecidas.
- Asegurar el reconocimiento de los adultos con respecto al proceso y el resultado de la participación.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

La participación aporta sobre todo implicación y motivación de los participantes, siempre y cuando esta experiencia de participación disponga de los liderazgos necesarios, tanto en el ámbito infantil y juvenil como de apoyo adulto en los momentos de colapso o conflicto. Los procesos de participación pasan por diversas fases y es importante conocerlas y respetarlas:

- Clarificación de propuestas
- Elección de objetivos y prioridades
- Planificación de estrategias

- Desarrollo de acciones
- Evaluación de resultados

En la medida que una comunidad dispone de personas con bagaje de participación, los procesos comunitarios resultan más eficaces, pues los participantes ya disponen de habilidades y actitudes proclives a las demandas exigentes de todo proceso de participación.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

En muchas ocasiones, la participación infantil y juvenil debe empezar en las escuelas. En primer lugar, es importante que la gestión de la vida de las aulas sea participativa, que niños y jóvenes encuentren la participación como un hábito de la resolución de los problemas de su vida en común. Además, sería interesante que, en un segundo estadio de desarrollo, niños y jóvenes participaran también mediante métodos pedagógicos basados en la participación, como los proyectos de trabajo o el trabajo cooperativo. Llevar todo este trabajo requiere formación del profesorado y apoyo externo por parte de un especialista en los primeros momentos.

En el caso de las entidades educativas del tiempo libre, estas necesidades de desarrollar proyectos de participación no son tan necesarias, puesto que la propia dinámica en sí es participativa y la participación supone uno de los contenidos fundamentales de su proyecto educativo.

## 1.5.2 Participación de las familias a través de las AMPA

### **a. Qué es**

Las asociaciones de madres y padres de alumnos son entidades de derecho privado cuyo objetivo fundamental es la representación de los intereses de los padres, madres o tutores legales en los centros escolares de sus hijos e hijas. Cada comunidad autónoma utiliza un tipo de denominación específica –AFA (asociación de familias de alumnos), APIMAS (asociación de padres y madres de alumnos), APA (asociación de padres de alumnos)–. Si bien es cierto que las AMPA son entidades representativas de las familias en la escuela, debemos también tener en cuenta que no son representantes del conjunto de padres y madres, puesto que la pertenencia a dichas asociaciones es libre y voluntaria. No obstante, debemos reconocer su papel básico a la hora de vertebrar, animar y apoyar la participación de las familias en la escuela.

## **b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural**

Las AMPA ofrecen oportunidades para:

- Promover la participación paritaria de familias pertenecientes a todos los colectivos presentes en el centro educativo.
- Generar un espacio de relación y encuentro entre familias de orígenes diferentes.
- Establecer ámbitos de información y formación sobre el sentido de la escuela en el país de acogida, y contrastarlo con el sentido de la escuela en otras latitudes.
- Abrir un espacio de acogida para las familias recién llegadas desde una óptica de educación familiar.
- Detectar necesidades con relación a la inclusión de las familias recién llegadas, y actuar como vínculo de comunicación para satisfacer dichas necesidades en el seno de la comunidad educativa.
- Vehicular iniciativas y propuestas de padres y madres de origen extranjero al conjunto de la escuela.

## **c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea eficaz**

La participación de las familias en la escuela, pese a ser reconocida legalmente desde el 1984 con la puesta en marcha de la LODE, todavía sigue siendo una asignatura pendiente de nuestro modelo escolar democrático. En general, los padres y madres no se sienten llamados a formar parte de lo que denominamos comunidad educativa, donde ellos resultan clave, y su participación a menudo se limita a la preocupación por la buena marcha escolar de los hijos.

En este sentido, las AMPA son organizaciones que pueden jugar un papel determinante a la hora de fortalecer la cultura democrática de participación en los centros escolares. Su contribución puede resultar muy significativa a la hora de:

- Animar a las familias a presentarse a los cargos de participación en órganos de deliberación y toma de decisiones en el seno de la escuela –consejos escolares de centro.
- Ser interlocutores de demandas y propuestas por parte de algunos grupos o colectivos concretos de familias de la comunidad educativa frente a la dirección.
- Actuar de interlocutores críticos con respecto a temas curriculares que se susciten en la escuela.
- Ofrecerse como mediadores y facilitadores en las relaciones entre familias y profesorado.
- Organizar servicios y actividades necesarios para la buena marcha del proyecto de la escuela como comedores escolares, actividades extraescolares o escuelas abiertas de verano.
- Captar recursos de la Administración o de financiadores privados para sus actividades.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

Con relación al proceso comunitario, las AMPA deben ser vistas, como ya hemos señalado, como un canal institucional de comunicación y participación de las familias en la comunidad educativa. Eso debe facilitar que progresivamente se vaya instalando una concepción de la familia como agente social de cambio y transformación de la realidad socioeducativa, no solo entre las propias familias sino también entre el profesorado.

Por último, no podemos obviar el carácter de recurso comunitario que puede desempeñar, de manera que haga del tema educativo una finalidad y una prioridad compartida. Las AMPA pueden ejercer un papel activo de participación también en el ámbito de la articulación comunitaria, constituyendo redes de coordinación de AMPA de distintas escuelas en un mismo territorio, y actuando comunitariamente en representación colectiva en órganos como el consejo escolar municipal u otros entes de representación y coordinación educativa que tenga el territorio, vinculados a los poderes locales –ayuntamientos– o a la sociedad civil organizada.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

A pesar de que las AMPA son organizaciones desde y para los padres y madres de la escuela, debemos reconocer que en aquellos centros donde no exista, o donde su presencia sea débil, las direcciones de los centros tienen un papel importante a desarrollar a la hora de fomentar su existencia y/o fortalecimiento. Es positivo para toda escuela que pueda contar con una AMPA fuerte que canalice y vertebre la participación de las familias en la comunidad educativa y fuera de ella.

Los ayuntamientos desarrollan también un papel importante a la hora de potenciar las AMPA, ya sea a través de ayudas económicas o de otro tipo –por ejemplo, formación para la participación, cesión de locales y equipamientos para realización de actividades, etc.

Las entidades educativas del ámbito no formal, como centros de tiempo libre, no suelen contar en general como estructuras formalizadas de participación de familias, ni tampoco existe un marco legal que se refiera a ello. Sin embargo, podemos identificar algunas comunidades autónomas donde existe este tipo de práctica de forma puntual en algunos territorios, como es el caso de Cataluña, donde algunos centros de tiempo libre impulsan los denominados consejos de padres, con finalidades de apoyo y complementariedad similares a las de las AMPA.

## 1.5.3 Desarrollo curricular en clave crítica

### a. Qué es

El desarrollo curricular es el proceso mediante el cual el profesorado gestiona los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la armonización de las necesidades educativas de los alumnos, los objetivos del currículo, las características de la comunidad escolar y las demandas sociales a la escuela. Desde una perspectiva crítica de la educación, el desarrollo curricular no se limita a los contenidos disciplinares del currículo sino que toma en cuenta dimensiones más amplias de la educación, que consideran la educación para la ciudadanía y la educación en valores, así como la educación emocional, como elementos imprescindibles para una educación integral del alumnado de los centros escolares.

### b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural

Para avanzar en una auténtica educación intercultural, es necesario que el diseño y el desarrollo curricular sean también interculturales. Esto debe ser realizado desde una perspectiva transformativa, es decir, no se trata solo de añadir nuevos contenidos al currículo ya existente, o modificar otros, sino de llevar a cabo los contenidos ya establecidos desde una lógica intercultural: abierta, a partir de un concepto de cultura dinámica, desde un enfoque flexible de las identidades y teniendo en cuenta una consideración radical de la diversidad.

El desarrollo curricular ofrece oportunidades para:

- Integrar contenidos actitudinales y procedimentales relacionados con la convivencia intercultural de manera integral en el currículo.
- Promover actividades de sensibilización y toma de conciencia de los propios prejuicios y estereotipos que existen con relación a la diversidad cultural.
- Trabajar el conflicto intercultural de forma positiva y constructiva.
- Incorporar elementos de diversidad cultural del entorno en el seno del proyecto curricular del centro.
- Abordar el tema de la identidad o identidades culturales como un elemento esencial del crecimiento integral, especialmente durante la etapa de la adolescencia.

### c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea eficaz

El proceso de desarrollo curricular en clave crítica e intercultural es complejo, y requiere de procesos a medio plazo para que podamos hablar de auténtico desarrollo.

En consecuencia, su eficacia no se limita a una serie de acciones aisladas o puntuales en el tiempo, sin articulación, sino que responde al impulso de una serie de etapas progresivas. A continuación señalamos un modelo de etapas de desarrollo curricular intercultural que conduce a los objetivos de naturaleza intercultural previstos:

- Etapa de receptividad: el profesorado se sensibiliza con respecto a la necesidad de introducir innovaciones en el currículo y empieza a experimentar algunas actividades aisladas y con escasa coordinación.
- Etapa de cambio: el profesorado adquiere el compromiso colectivo de llevar a cabo un currículo intercultural, e inicia procesos de formación personal y de trabajo en equipo para hacerlo posible, de momento desde una óptica de adición, modificación o sustracción de contenidos.
- Etapa de transformación: el profesorado introduce la dimensión intercultural en los contenidos que trabaja, transformando su práctica de manera profunda y en sintonía con el resto de los docentes.

Este proceso permite que el desarrollo curricular sea sostenible en el tiempo y tenga una fuerte impronta en la cultura escolar. Para ello, es clave también la participación mancomunada de familias y otros agentes educativos del territorio.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

El currículo es una parte del itinerario educativo que los niños y jóvenes necesitan para poder participar en la vida escolar y acreditar. Sin embargo, dicha participación no siempre se da en paridad de condiciones, debido a distintos motivos. A veces, las condiciones de partida de las familias no son precisamente las óptimas desde un punto de vista de capital social, cultural o económico, y se produce una desventaja que impide la igualdad de resultados.

Debemos considerar que el desarrollo curricular no solo debe estar atento a la educación en valores, de las emociones, sino también al éxito educativo de todo el alumnado, en especial el de origen extranjero por ser susceptible de fracaso debido al desajuste curricular entre sus potencialidades y las expectativas académicas generadas.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

El desarrollo curricular es competencia formalmente exclusiva del claustro de profesores, con el equipo directivo de los centros escolares a su cabeza. Sin embargo, el enfoque crítico e intercultural del desarrollo curricular exige que dicha perspectiva sea modificada por otra más flexible y abierta, que incorpore miradas y permita una participación activa a otros agentes educadores, tales como las familias, los centros culturales y educativos del entorno o las administraciones locales.

Dicha flexibilidad y apertura requieren de espacios que, hoy por hoy, son inexistentes desde el punto de vista formal. Más allá de los consejos escolares de centro, se necesitan espacios de auténtico diálogo curricular entre distintos agentes, y su creación favorece la implantación de un currículo claramente sensible a la diversidad cultural y la convivencia.

En este sentido, el Proyecto ICI puede realizar contribuciones decisivas a la hora de reclamar este tipo de espacios, y ayudar a cambiar progresivamente la cultura escolar de un estadio balcanizado a otro estadio más comunitario e intercultural.

## 1.5.4 La escuela de código abierto

### a. Qué es

La escuela de «código abierto» es un modelo educativo recogido en la obra *Liderar escuelas interculturales e inclusivas* (Essomba, 2006) y que propone una hipótesis de trabajo para incrementar el grado de comunitarización de los centros escolares desde un enfoque sistémico y global. Plantea una serie de escenarios con propuestas originales y alternativas recogidas del análisis de buenas prácticas, y con ellas se dibuja un modelo integral de centro escolar capaz de establecer relaciones intrasistémicas que afiancen una educación crítica y sienten las bases de una educación comunitaria.

### b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural

El modelo de escuela de código abierto ofrece oportunidades para:

- Educación en la diversidad, la tolerancia y el derecho a la propia identidad.
- Fomento del respeto a los derechos humanos y cuidado a los aspectos relativos a la paz, democracia, libertad e igualdad.
- Educación y participación activa, participativa, en la que los niños, niñas y jóvenes investigan y configuran su propio aprendizaje.
- Trascendencia social, avance hacia la construcción de convivencia intercultural en una sociedad más justa e igualitaria.
- Escuela inclusiva, equitativa y no discriminatoria.

### c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea eficaz

El modelo de la escuela de código abierto sitúa en el centro de la acción educativa al alumnado y sus necesidades educativas. El proceso educativo sigue y se desarrolla aun cuando el programa didáctico en la educación formal se interrumpa. En el espacio físico de los centros edu-

cativos se desarrollan solo una parte de las actividades y funciones del proceso socioeducativo. Ello implica un esfuerzo de planificación que no descuide prever otros contenidos, otros medios, otros recursos que se van a implicar, cada uno en su papel y en su ámbito, en el itinerario educativo de cada alumno.

A su vez, la eficacia del modelo de escuela abierta necesita una labor permanente de coordinación e integración entre todos los que se implican, colaboran o participan en el proceso educativo.

La generación de un modelo de escuela abierta en la práctica no supone una acción puntual sino un proceso largo y complejo, flexible y adaptado a la singularidad de la comunidad donde se circunscribe, y requiere atender a los siguientes principios:

- Focalizar el valor de lo relacional en el marco de las actividades.
- Empezar con pequeños procesos en el tiempo y el espacio que progresivamente se van ampliando.
- Disponer de espacios y mecanismos de autoevaluación para que cada actor pueda tomar conciencia colectiva del proceso y haga suyos los logros.
- Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela, con especial énfasis en el rol adoptado por el alumnado.
- Contar con un amplio apoyo de todos los profesionales implicados y del resto de los actores educativos de dentro y fuera de la escuela.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

La escuela de código abierto es un modelo escolar perfectamente compatible y, más aún, deseable, para fomentar el avance de una educación crítica a una educación comunitaria. Entiende que el centro escolar no debe concebirse como un espacio cerrado ajeno al mundo que le rodea sino todo lo contrario, un espacio abierto donde se reconocen las auténticas interacciones entre los procesos internos y los externos al centro escolar.

En definitiva, el proceso educativo no puede ir desligado de los procesos sociales, económicos, culturales y hasta políticos, que se dan en la vida de cualquier comunidad. Que el sistema escolar funcione bien es tarea de la comunidad local en su conjunto, no puede ser delegada exclusivamente en los protagonistas directos. La familia se concibe como agente socioeducativo y transformador de la realidad social en el territorio.

En el entorno de la escuela de código abierto, la comunidad hace del tema educativo de la escuela una finalidad y una prioridad compartida. Su contribución puede resultar muy significativa a la hora de:

- Entender que la educación va más allá de la escolarización.
- Abrir espacios de colaboración entre educadores dentro y fuera de la escuela.
- Fortalecer la reflexión pedagógica y el discurso de la educación crítica y comunitaria.
- Potenciar el papel educativo que tienen actores de la comunidad.
- Transformar el sentido educativo de la comunidad de referencia en clave crítica y comunitaria.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

La escuela de código abierto, como venimos remarcando, requiere del concurso e implicación del conjunto de actores participantes en los centros escolares. En este sentido, es importante establecer mecanismos de reflexión, aprendizaje y discusión en órganos tan relevantes como los consejos escolares y los claustros, donde debería darse un apoyo explícito a la iniciativa de avanzar hacia este modelo educativo.

A su vez, el rol de las autoridades locales también resulta destacado, puesto que desempeñan un papel significativo a la hora de facilitar los procesos: cesión de espacios, reconocimiento público, uso de los medios de comunicación municipales para dar cobertura de las acciones y procesos emprendidos. Las escuelas de código abierto sienten una fuerte complicidad por parte de los ayuntamientos.

En la misma dirección, resulta necesario contar con el apoyo de las autoridades educativas competentes. La inspección educativa debe implicarse en el proceso de la escuela de código abierto. Su rol, más de supervisión, asesoramiento y evaluación que de control, debe ser útil para facilitar que los procesos formales no resulten un impedimento u obstáculo al proceso de transformación educativa del centro escolar.

La escuela de código abierto debe contar, pues, con un espacio técnico de relación que aúne las distintas sensibilidades y permita desarrollar un liderazgo distribuido entre las partes con el fin de que el centro escolar se incardine en la comunidad como un auténtico motor educador en clave crítica y comunitaria.

## 1.5.5 Comunidades de aprendizaje

#### **a. Qué es**

Una comunidad de aprendizaje es un colectivo de personas de todas las edades que parte del potencial educativo y educador de todos sus miembros, los cuales se reconocen educadores y

educandos y ponen al servicio del colectivo su deseo de aprender y sus conocimientos. En la base de una comunidad de aprendizaje se encuentra la innovación, el desarrollo de capacidades y el fortalecimiento de los vínculos.

### **b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural**

Las comunidades de aprendizaje no parten de una concepción académica del conocimiento, ni de la jerarquización de los saberes, por lo que representan una buena oportunidad para que todas las personas puedan sentir que «saben» y aportar ese saber al resto de la comunidad.

Cuando se promueve una comunidad de aprendizaje en un contexto multicultural, las personas que se sienten miembros de una cultura minorizada reconocen en sí mismos su potencial educador, la posibilidad de que lo que forma parte de su identidad pueda ser puesto a disposición del resto de las personas que no participan de la misma identidad. En este sentido, las comunidades de aprendizaje ofrecen oportunidades para:

- Favorecer una igualdad de oportunidades para todas las identidades culturales.
- Promover procesos de equidad para evitar la exclusión social de aquellos que no se sienten pertenecientes a la mayoría cultural dominante.
- Desarrollar procesos de reconocimiento de la diversidad y disposición para compartir experiencias y conocimientos.
- Acoger de manera más eficaz a aquellos recién llegados a la comunidad.
- Dar la voz a las distintas sensibilidades culturales presentes en la comunidad.
- Estrechar lazos de confianza y afecto entre personas que se reconocen como pertenecientes a identidades culturales, lingüísticas o religiosas distintas.

### **c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea autogestionado y sostenible**

En nuestros entornos educativos, las comunidades de aprendizaje se conocen por el desarrollo llevado a cabo en centros escolares, básicamente de educación infantil y primaria. Se trata de un movimiento impulsado desde varias universidades que ha generado un proceso de abajo arriba, y que ahora empieza a tener un reconocimiento y formalización por parte de las administraciones educativas. Destaca por ejemplo el caso de la Junta de Andalucía, en que se ha promulgado un decreto regulador del fomento y el desarrollo de este tipo de comunidades en las escuelas, con apoyos específicos de formación y materiales para alcanzar tal fin.

Las escuelas que desean convertirse en comunidades de aprendizaje necesitan un elemento fundamental: voluntad de serlo. Por ello siempre existe una primera fase constituyente en la que los distintos miembros de la comunidad educativa del centro escolar «sueñan» cómo quieren que

sea su escuela. Ello da paso a una fase de diagnóstico y diálogo sobre las potencialidades individuales y colectivas del grupo, y acaba con un proceso de planificación y realización de estrategias concretas que hagan realidad el sueño inicial.

Las escuelas que se transforman en comunidades de aprendizaje, a lo largo de las distintas fases del proceso, tienen en cuenta principios como:

- Generar procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del proceso educativo.
- Promover la transformación social y cultural del conjunto del centro escolar y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico.
- Diseñar una reorganización de las aulas, del propio centro escolar y de su relación con la comunidad del territorio, basándose en el diálogo.
- Fomentar proyectos asociativos y construcción de alianzas.
- Desarrollar una actuación sistémica y articulada.
- Establecer una búsqueda compartida de soluciones.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

La creación de una comunidad de aprendizaje en una escuela abre un sinfín de oportunidades para el desarrollo de procesos comunitarios en un territorio. De hecho, la misma creación de una comunidad de aprendizaje es en sí misma un proceso significativo de desarrollo comunitario, ya que favorece efectos positivos como los siguientes:

- Participación conjunta de familias, profesorado, entidades educativas, asociaciones del barrio, voluntariado, decisiva para una educación de calidad.
- Transformación de las relaciones entre la ciudadanía y su entorno.
- Construcción sobre procesos ya en marcha.
- Acción conjunta de profesores, familiares, grupos de iguales, entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje más favorecedores y participativos para todos.
- Cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, la comunidad local, los grupos religiosos y las familias.
- Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

Las escuelas transformadas en comunidades de aprendizaje demandan unos dispositivos organizativos bien definidos, claros, comprensibles y al servicio del proyecto. Una comunidad de aprendizaje no es un proyecto de innovación más sino una forma alternativa de entender la educación y su sentido, por lo que los formatos organizativos deben estar en consonancia con la filosofía pedagógica subyacente a las características y principios ya descritos.

En términos prácticos, una escuela convertida en comunidad de aprendizaje requiere de algunos dispositivos organizativos como los siguientes:

- Acuerdos entre claustro, equipo directivo y consejo escolar para impulsar la comunidad de aprendizaje.
- Creación de grupos interactivos de aprendizaje.
- Interacción entre iguales y trabajo en equipo.
- Aprendizaje intergeneracional.
- Participación activa de las familias.
- Construcción de experiencias demostrativas.
- Relaciones dentro y fuera de la organización que se basan en el diálogo igualitario: realización de sesiones, encuentros dialógicos.
- Articulación entre centros formales y no formales.
- Mayor énfasis sobre la innovación pedagógica.

## 1.5.6 Experiencias de aprendizaje-servicio

### a. Qué es

Las propuestas de aprendizaje-servicio surgen en el seno de algunas universidades norteamericanas con el fin de conectar el aprendizaje académico de sus estudiantes con su formación humanística y de servicio a su comunidad de referencia. Consiste en transformar el currículo académico de manera que los aprendizajes no se desarrollan bajo una pauta disciplinar y cerrada sino de manera interdisciplinar y como elemento de apoyo para llevar a cabo un proyecto social. Trabajando para la mejora de necesidades reales de la comunidad, pretende fomentar-se un aprendizaje a través de la experiencia que mejore los resultados académicos –por estar el proceso didáctico más cargado de significado– y la convivencia, ya que la realización del proyecto de servicio impulsa procesos relacionales nuevos.

En nuestro entorno, este tipo de experiencias están proliferando por todo el territorio, en especial en el ámbito de la educación secundaria. Cataluña dispone de un bagaje importante, tanto teórico como empírico, sobre este modelo.

### b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural

El aporte del aprendizaje-servicio en clave intercultural puede ser contemplado desde una doble vertiente: como finalidad o como medio.

Efectivamente, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ir dirigidos a la satisfacción de las necesidades sociales derivadas de fomentar la convivencia en un entorno multicultural. Podemos hablar de proyectos de teatro intercultural, proyectos de acogida de personas inmigradas en el barrio o en el pueblo, o proyectos de aprendizaje de lenguas extranjeras –también aprendizaje de la lengua del territorio de acogida como segunda lengua.

A su vez, con independencia de cuál sea la finalidad o el contenido de los proyectos de aprendizaje-servicio, si estos se llevan a cabo en un contexto con presencia de personas con distintas identidades culturales, el desarrollo de la experiencia de aprendizaje-servicio fomenta las relaciones interculturales y la apertura a otras realidades culturales, lingüísticas y religiosas.

En todos los casos, desde la perspectiva intercultural el aprendizaje-servicio fomenta:

- Educación para la convivencia.
- Sentido de reciprocidad en vez de segregación o paternalismo.
- Finalidad educativa y solidaria del intercambio intercultural.
- Aprendizaje sobre las identidades culturales presentes en el territorio.
- Relaciones interculturales significativas.
- Posibilidad de generación de expresiones culturales compartidas.

### **c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea autogestionado y sostenible**

El aprendizaje-servicio es sin duda alguna una oportunidad privilegiada para conectar los centros escolares con su comunidad de referencia, una oportunidad educativa para muchos niños, niñas y jóvenes, que combina servicio a la comunidad y el aprendizaje que comporta.

Como todo proceso, requiere de una fase de sensibilización para dar a conocer el sentido de la propuesta y su funcionamiento. Es necesario también un tiempo para la prospección de necesidades del territorio, que pueden abarcar distintas áreas temáticas –salud, medio ambiente, cooperación, patrimonio cultural, relaciones intergeneracionales, relaciones interculturales, etc.– y diseñar el proyecto de acuerdo con los contenidos escolares que se desean enseñar o fortalecer. En tercer lugar, se requiere de un compromiso con la acción, que puede verse nutrido mediante la identificación de prácticas excelentes.

El aprendizaje-servicio, para que sea sostenible, necesita responder a principios como:

- Protagonismo del alumnado.
- Conexión con el currículo escolar de manera interdisciplinar.

- Establecimiento de una línea pedagógica en el centro coherente con el aprendizaje-servicio, para evitar que sea un proyecto puntual en el tiempo.
- Capacitación de todos los miembros participantes.
- Apertura a los actores del territorio.
- Aprendizaje a través de la experiencia.
- Evaluación formativa y participativa.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

Sobran palabras para describir el impacto comunitario de las experiencias de aprendizaje-servicio, puesto que uno de los objetivos centrales de este modelo es precisamente el desarrollo de la comunidad a partir de algunas de sus necesidades sentidas y manifiestas.

Por este motivo, resulta importante que las experiencias de aprendizaje-servicio no sean proyectos paralelos a los que proporciona el marco «oficial» comandado por los organismos correspondientes, sino que el alumnado, el profesorado y los actores implicados en el aprendizaje-servicio sean conscientes y se reconozcan a sí mismos como participantes activos en los procesos de transformación real de su comunidad. Dicho de otro modo, las experiencias de aprendizaje-servicio no pueden resultar un anexo simpático y folclórico paralelo al general, sino una parte significativa de este, sin cuya contribución no sería posible alcanzar los objetivos generales.

Por lo tanto, llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio representa una manera de entender la ciudadanía y la responsabilidad social, bajo un proceso de reflexión, intencionalidad, participación, aprendizaje y servicio, basado en una necesidad real del entorno, con asociaciones y personas comprometidas en la transformación social.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

En la actualidad, la proliferación de experiencias de aprendizaje-servicio no cesa. Sin embargo, dicha proliferación puede contener un efecto negativo como la desvirtualización de la propuesta. En ocasiones nos encontramos con proyectos denominados de aprendizaje-servicio que no son tales, bien porque no han conllevado una transformación curricular del centro escolar, bien porque la necesidad del proyecto responde más bien a una pseudonecesidad, peor aún, a la caridad.

Para evitar este tipo de fenómenos, propios de la generalización y apropiación contextualizada de un proyecto más estandarizado, es importante contar con una vertebración organizativa específica que garantice la autenticidad y la calidad de dichas experiencias y proyectos:

- Espacios técnicos de relación en los que los profesionales responsables de los proyectos de

desarrollo de la comunidad discuten con los centros escolares, y acuerdan, posibilidades de proyectos.

- Espacios de evaluación en todas sus fases: diagnóstica, formativa, de resultados y de impacto.
- Espacios de difusión y celebración de los logros del proyecto, protagonizados por sus actores principales.

## 1.5.7 Transiciones educativas

### a. Qué es

Entendemos por transiciones educativas a los procesos de migración de un contexto educativo a otro –por ejemplo, de la familia a la escuela– o bien entre una etapa educativa y otra –por ejemplo, de la primaria a la ESO–. Son momentos y espacios de especial relevancia para la persona y para las instituciones o contextos educativos, ya que suponen un proceso de duelo con respecto al contexto o etapa anterior, y un esfuerzo de inclusión en el nuevo contexto o etapa. Debido a su importancia capital, tales momentos deben acompañarse y no esperar a que el cierre de los procesos anteriores y la adaptación a los nuevos se realicen de forma natural y espontánea.

### b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural

Uno de los grandes retos educativos en Europa en general, y en nuestro entorno en particular, es la lucha contra el abandono escolar prematuro. Se trata de una problemática educativa que en buena parte se relaciona con asuntos derivados de un deficiente acompañamiento en los procesos de transición entre etapas educativas obligatorias –de primaria a secundaria obligatoria– o de obligatorias a posobligatorias –de secundaria obligatoria a bachillerato o ciclos formativos.

La perspectiva intercultural en los procesos de transición educativa tiene que ver con dos dimensiones, y responden a la constatación de una evidencia: mientras que en la Unión Europea el abandono escolar prematuro se cifra alrededor del 14%, cuando observamos el segmento de población correspondiente al alumnado de familia de origen extranjero, dicho abandono se dispara al 33%. Dicho de otro modo, en los contextos multiculturales el alumnado perteneciente a grupos minorizados tiene más del doble de probabilidades de abandonar que un igual de origen nativo.

La primera dimensión es la transición que se produce en los procesos de incorporación tardía. En estos, el alumnado de familia extranjera tiende a transitar de un sistema educativo a otro, de una lengua escolar a otra, de un aula de acogida al aula ordinaria. En la medida que esas transiciones sean exitosas, más igualdad de oportunidades estaremos ofreciendo a ese alumnado.

La segunda dimensión es la transición a estudios posobligatorios. Si bien las causas de que el abandono entre hijos de extranjeros casi triplique al de los nativos son multifactoriales –económicas, culturales, de género, sociales, personales–, debemos atender especialmente a los factores institucionales que el propio centro escolar motiva y que está en sus manos poder mejorar. Procesos de orientación con acento intercultural son necesarios para prevenir el fracaso debido a una transición deficiente.

En la medida que garanticemos el éxito de las transiciones educativas, favoreceremos que los entornos multiculturales puedan llevar a cabo proyectos interculturales con alumnado de identidades culturales diversas.

#### **c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea autogestionado y sostenible**

Las transiciones educativas, en especial aquellas que afectan al tránsito entre etapas escolares –que a veces implica también un tránsito de institución escolar–, necesita el desarrollo de protocolos de transición adecuadamente diseñados para complementar la atención que recibe el alumnado en los centros escolares y en los hogares, y mejorar así su bienestar y el curso futuro de sus vidas.

Algunos aspectos que dichos protocolos deben contemplar son:

- Apoyo a las familias mediante información y formación.
- Creación de entornos para que los niños, niñas y jóvenes puedan socializarse con sus iguales.
- Preparación de los centros escolares para la acogida y preparación de los niños, niñas y jóvenes para el ingreso en la siguiente etapa educativa.
- Enlace y articulación con oportunidades de ocio y tiempo libre para los niños, niñas y jóvenes.
- Participación activa del alumnado en el diseño y realización de las actividades relacionadas con la transición.
- Establecimiento de equipos profesionales capacitados y capacitantes en temas de transiciones educativas.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

Cuando las transiciones educativas se dan entre centros de educación primaria y secundaria, o de la ESO a estudios posobligatorios, el rol que puede ejercer el entorno comunitario resulta fundamental. Normalmente, los centros escolares pertenecen a un mismo territorio, y en la medida que exista cultura de colaboración y construcción de comunidad en dicho territorio los procesos de transición entre primaria y secundaria serán más eficaces. O en la medida que los centros de secundaria estén bien conectados con el tejido productivo de su comunidad de referencia, las transiciones educativas y laborales de los jóvenes serán más efectivas.

A su vez, si fomentamos unas transiciones educativas de calidad, estaremos sin duda alguna contribuyendo significativamente al desarrollo de la comunidad de referencia, puesto que las transiciones demandan espacios técnicos de relación e interacción entre distintos actores e instituciones del territorio. Algunas condiciones para que el desarrollo de las transiciones sea simultáneo al desarrollo de la comunidad son:

- Implicación conjunta de familias, educadores y alumnado para hacer que las transiciones sean vistas como un reto y no como un problema, y se vivan como una experiencia valiosa tanto en términos de su calidad de vida actual como en sus perspectivas futuras.
- Fortalecimiento de la responsabilidad y capacidad de gestión de las escuelas en recibir a los alumnos de forma adecuada.
- Una mejor comunicación e interacción entre los centros escolares.
- La garantía de que tanto jóvenes como adultos obtienen una segunda oportunidad de recibir una educación, a través de programas no formales e informales.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

Los procesos de transición exigen apoyos a los contextos organizativos de manera significativa. Las comisiones de enlace, los encuentros de traspaso y otras medidas organizativas resultan capitales para que estos procesos lleguen a buen puerto. Algunas de las condiciones que posibilitan el desarrollo de estas medidas organizativas son:

- Conciencia sobre el proceso de adaptación –lo que el alumnado siente e imagina.
- Conocimientos sobre el proceso de adaptación y el comportamiento de los niños, jóvenes y familias durante el proceso de transición.
- Comprensión de las diferencias y las similitudes entre los centros de educación infantil, las escuelas de primaria y los institutos de secundaria por parte de todos los actores de la comunidad.
- Articulación con atención específica en otros ámbitos como el de la salud comunitaria o el trabajo social.
- La implicación de familias y alumnado expertos para ofrecer su experiencia y apoyo a familias y alumnado que entra en la nueva etapa.
- Creación de espacios técnicos de relación y encuentro que faciliten intercambios y diálogo ad hoc.

## 1.5.8 Ciudades educadoras

### **a. Qué es**

Una ciudad educadora es un territorio urbano con entidad propia que decide adherirse al movimiento mundial de ciudades educadoras impulsado en los años noventa a partir de una confe-

rencia internacional que tuvo lugar en Barcelona. Este compromiso de adhesión significa que el conjunto de actores y agentes sociales toman conciencia de su corresponsabilidad educativa en la ciudad, desarrollando acciones concretas para articular redes de apoyo y dinamización educativa entre ellos. Toda esta dinámica se concreta en un eje vertebrador de la acción, denominado *proyecto educativo de ciudad*.

### **b. Qué aporta desde la perspectiva intercultural**

Las ciudades educadoras son una macroestrategia social de naturaleza inclusiva, por lo que todos los ciudadanos y grupos de la ciudad se ven invitados a participar activamente del proceso. En este sentido, la construcción del proyecto educativo de ciudad, como eje vertebrador de la propuesta de ciudad educadora, es una buena oportunidad para activar espacios de encuentro y de trabajo entre personas de distintos orígenes culturales, sociales, religiosos o lingüísticos.

En este sentido, la ciudad educadora:

- Abre espacios para el descubrimiento de la diversidad cultural de la comunidad.
- Facilita la participación activa de todos los ciudadanos con independencia de su identidad cultural.
- Posibilita la generación de expresiones culturales compartidas.
- Fomenta el intercambio y la celebración de la diversidad como algo positivo.

### **c. Qué sentido tiene y qué pasos se requieren para que sea autogestionado y sostenible**

Las ciudades educadoras representan una ocasión magnífica de romper antiguos esquemas de compartimentación y especialización en el campo de la educación. El mensaje central que desea trasladarse al conjunto de la ciudadanía es: «Todos somos educadores y educandos en un proceso continuado de aprendizaje a lo largo de la vida.»

Para que el proyecto educativo de ciudad sea sostenible requiere, en primer lugar, de un reconocimiento explícito de las autoridades municipales, que son quienes lo apadrinan y le dotan de recursos necesarios. En segundo lugar, es importante llevar a cabo una tarea de sensibilización entre los centros escolares y educativos en primer lugar, y entre los centros culturales, deportivos, sociales, empresariales, etc., en segundo lugar, mediante técnicas participativas.

Algunos principios inherentes a los procesos de ciudad educadora son los propios de la educación comunitaria, ya expuestos en el capítulo anterior pero que recordamos a continuación:

- Los procesos educativos se diseñan desde parámetros contextualizados.
- La educación se asimila a educación comunitaria.
- Los procesos educativos se llevan a cabo en espacios abiertos.
- Los educadores colaboran con otros educadores y forman comunidades profesionales de aprendizaje.
- Los agentes sociales son plenamente reconocidos como educadores y actúan como tales en pie de igualdad con los demás.
- La relación entre escuela y comunidad se diluye en un complejo holístico, pues la escuela es comunidad, y la comunidad es escuela.

#### **d. Qué aporta y cómo se relaciona con el proceso comunitario**

El proyecto educativo de ciudad es en sí mismo un proceso comunitario. Aporta oportunidades para el encuentro entre distintos agentes y actores sociales relacionados de forma directa o indirecta con la educación en términos generales, no solo la escolar. Además, estos encuentros están institucionalizados y reconocidos por la autoridad competente. Las actividades de tipo abierto, comunitario o integrado que se desarrollen bajo el marco de trabajo del proyecto educativo de ciudad generan procesos de apertura dentro del mundo educativo, y entre el mundo educativo y el resto de la sociedad.

#### **e. Cómo se da apoyo a los contextos organizados**

En términos generales, los contextos organizados presentan dificultades para implicarse en el proyecto educativo de ciudad, pues eso implica actitudes no siempre presentes, tiempo de dedicación y competencias sociales necesarias para llevar a cabo este tipo de procesos.

En consecuencia, las instituciones, educativas o no, necesitan personas que ofrezcan apoyo sobre todo en los primeros momentos de implicación en la dinámica general. Se trata de un momento muy sensible en el que resulta básico negociar expectativas y clarificar posibilidades de tiempo y personas para participar. En este contexto, es muy recomendable empezar a partir de acciones de apertura que ya realizan las instituciones y no acciones nuevas que conllevan un gran esfuerzo de implantación.



# 2

¿Qué hemos hecho en educación comunitaria intercultural y cómo lo hemos hecho?



# 2.1

## Acciones educativas integradas en acción: punto de partida, condiciones, secuencia de acción, equipo y espacios

### 2.1.1 El punto de partida de las acciones educativas integradas

Todos los territorios donde se ha llevado a cabo el Proyecto ICI han realizado la evaluación diagnóstica y prospectiva anteriormente comentadas, y han tomado en cuenta los modelos pedagógicos de referencia así como una contextualización de dichos modelos en las características particulares de su entorno comunitario. A ello ayudó la realización del estudio previo comunitario y de la valoración inicial del estado de la convivencia en cada territorio de implementación del Proyecto ICI<sup>2</sup>.

Fruto de ello, hemos observado cómo se han llegado a establecer cuatro puntos de partida para el diseño y el desarrollo de acciones educativas integradas, teniendo en cuenta las condiciones del territorio, los recursos existentes y el perfil del equipo de intervención. Dichos puntos de partida se corresponden con los cuatro niveles –A, B, C, D– ya descritos al inicio de este capítulo:

- Acción educativa integrada a partir de una actividad específica externa, vinculada a un centro escolar. Esta estrategia resultó especialmente necesaria para dar a conocer al equipo, ganar la confianza del centro formal y mostrar a partir de una actividad todas las condiciones que permiten continuar un trabajo conjunto y de alcance.
- Acción educativa integrada dentro del centro educativo. Se desarrollan una serie de actuaciones de ocio y tiempo libre en el espacio escolar. Estas actividades pueden abarcar la dinamización de los recreos, la programación de actividades dentro y fuera del centro con niños y niñas, jóvenes y familias, la apertura del centro para actividades en horarios amplios o espacios socioeducativos de relación juvenil e infantil y familiar en horario de tarde.

<sup>2</sup> Véase el volumen 1, *Convivencia y cohesión social*.

- Acción educativa a partir de una red de trabajo existente. En algunos territorios existían ya mesas de educación, comisiones o grupos de trabajo en red, que sirvieron de plataforma para iniciar y desarrollar la intervención y plantear acciones educativas integradas que favorecieran el desarrollo de la comunidad.
- Acción educativa a partir de un trabajo integrado entre todos los centros, entidades y agentes del territorio, en una programación compartida. Se trata de un punto de partida óptimo para los objetivos y la metodología planteada por el Proyecto ICI.

## 2.1.2 Las condiciones para el desarrollo de acciones educativas integradas

Una vez planteados los puntos de partida para cada territorio, resultó también importante establecer las condiciones necesarias para incrementar las probabilidades de éxito de las acciones educativas integradas. A continuación damos buena cuenta de las más significativas, en especial las que tienen que ver con la planificación del proceso.

En primer lugar, los equipos de intervención fueron conscientes de que un plan de trabajo de una acción educativa integrada tiene que contener actuaciones viables, que generen una práctica de «hacer» en el territorio, con sentido para las instituciones y los actores educativos.

Por ello operativamente fue necesario diseñar un calendario estratégico, con los momentos y pasos clave para avanzar en el proceso, lo que ayudó a visibilizar oportunidades para integrar esfuerzos. En esta calendarización de actividades, fue preciso planificar acciones que tienen continuidad diferenciándolas bien de actividades puntuales o finalistas, con un cronograma gráfico. Así mismo fue necesario prever en el proceso acciones de regulación para la sostenibilidad.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue el ciclo natural de la actividad social en el ámbito de la educación y el mejor momento para iniciar o desarrollar las actuaciones. La planificación debe respetar los tiempos y ritmos de las instituciones, y los proyectos educativos deben adaptarse a ellos y no al revés.

Resultó favorecedor realizar una presentación periódica de resultados, compartidos con los tres protagonistas –Administración/es, técnicos y ciudadanía–, pues contribuyó a ir incorporando nuevos actores al proceso y validar las actuaciones.

Desde una perspectiva de proceso, también resultó clave establecer una serie de prioridades en cuanto a los sectores de población prioritarios con los que se deseaba trabajar más intensamente:

- El trabajo con los profesionales y actores educativos del territorio: desarrollo de reuniones de coordinación, que abordan necesidades educativas y comunitarias del territorio, con una visión de conjunto.
- El trabajo con padres y madres a través de estructuras organizadas: aprovechando que la escuela es un espacio de confluencia del conjunto de la población, aparecen grandes oportunidades para acceder más y mejor a padres y madres de distintos orígenes y sensibilidades, fomentando relaciones interculturales entre ellos.
- El trabajo con jóvenes: la población juvenil ha constituido un objetivo importante en el trabajo comunitario, por las demandas y necesidades presentes en el sistema educativo. Resultó estratégico trabajar desde el marco de los institutos de secundaria así como desde los espacios de ocio y tiempo libre con dichas personas.

### 2.1.3 Secuencia para el desarrollo de acciones educativas integradas

Como decimos, si bien la diversidad de territorios y de comunidades ha hecho que los puntos de partida sean distintos y las condiciones se modelen en función de la contextualización a las características de dicho territorio y comunidad, podemos identificar una secuencia de acción común que, por lo general, han llevado a cabo los distintos equipos de intervención:

1. Decidir con qué institución o instituciones empezar, y establecer prioridades y compromisos concretos para ello.
2. Identificar los mecanismos de coordinación, cooperación y colaboración existentes y aquellos a crear, desde una perspectiva para la acción práctica.
3. Utilizar el ocio y tiempo libre como estrategia para construir modelos participativos, abiertos, flexibles y plurales.
4. Poner en valor iniciativas que ya se llevan a cabo e integrarlas, conectarlas a la acción.
5. Encajar una acción educativa integrada con el encaje global de dinámicas comunitarias.
6. Realizar formación a los actores: identificar los apoyos y necesidades formativas de los implicados.
7. Llevar a cabo encuentros entre grupos de pares e iguales.
8. Transformar las instituciones en un espacio para todo el mundo.
9. Generar momentos simbólicos de relación, de (re)conocimiento y de refuerzo positivo a la implicación de los actores.
10. Tener en cuenta que en un primer tiempo de la intervención existirá un énfasis en «gene-

rar» y «desarrollar». Una vez avanzado el proceso, se tratará de «consolidar», «fortalecer» y «empoderar».

Los objetivos que se formulen deben enfatizar con claridad la dimensión social de la intervención, vinculada a la cohesión social, igualdad de oportunidades y la educación como espacio para conseguirlo. En el proyecto se ha efectuado un encuadre del sentido de la actuación con respecto a la consecución de las finalidades sociales: mayor inclusión, mayor interculturalidad.

Durante el desarrollo de la secuencia es importante evitar el activismo desarticulado, sobre el cual no es posible prever sostenibilidad. Por eso es clave también identificar estructuras y espacios estables que permitan la continuidad. También es importante evitar el riesgo de abarcar un abanico demasiado amplio de actuaciones que después no puedan consolidarse.

Desde una perspectiva de dinamización, será necesario encontrar un hilo conductor que favorezca la generación de un liderazgo común, requisito de una sostenibilidad realista. Consolidar un grupo de trabajo estable es clave, pues es quien tendrá la responsabilidad de la continuidad en el futuro.

## 2.1.4 Los equipos de intervención comunitaria intercultural al frente de las acciones educativas integradas

El rol del equipo ha sido cambiante a lo largo del proceso. En un primer momento, se han situado como promotores en el ámbito socioeducativo, contribuyendo de manera significativa a visualizar la dimensión comunitaria más general, así como a generar dinámicas específicas conducentes a la sostenibilidad del proyecto.

Una vez que la acción educativa integrada se consolida, lo ideal es que el equipo de intervención pase a un rol de colaborador, que denota capacidad de autonomía y autogestión de los territorios.

En términos generales, la secuencia de roles que los equipos de intervención han llevado a cabo ha sido la siguiente:

- En el primer año, un equilibrio entre el rol promotor y colaborador porque se trata de un periodo de inmersión en el escenario social local.

- En el segundo año, un incremento del rol promotor en detrimento del rol colaborador para impulsar con fuerza una línea de acción propia referencial del proceso.
- En el tercer año, un regreso al equilibrio entre los roles: disminución del rol promotor en gran medida, y del rol colaborador a pequeña escala, con la finalidad de ir cediendo protagonismo e ir empoderando a los agentes del territorio a la hora de hacer suyas las acciones emprendidas durante el trienio y ante la expectativa de cambio de etapa.

En la tabla que encontramos más abajo se destaca el balance relativo al papel que los equipos ICI han desarrollado en relación con su territorio de referencia en el marco del ámbito socio-educativo. Dos son los hechos que se observan a primera vista:

- En primer lugar, el importante crecimiento del rol de colaborador durante el tercer año con respecto al primer y segundo año. Si bien entre el año 1 y el 2 no se remarcaban diferencias ostensibles con respecto a este concepto, en el caso del tercer año se dispara hasta alcanzar un porcentaje de incremento superior al 50%.
- Sin embargo, en relación con el rol promotor, observamos una tendencia que dibuja una gráfica similar a la de una campana: una cantidad razonable durante el primer año, un segundo año en que se incrementa notablemente y representa 2/3 respecto al total, y un decrecimiento para el tercer año, en el que se vuelve a niveles incluso inferiores a los del primer año en términos absolutos, y al equilibrio entre los dos roles similar también al del año 1.

**Tabla nº 3. Balance del papel de los equipos de intervención comunitaria intercultural en el ámbito socioeducativo**

| LAE.<br>Socioeducativo | Año |       |       |       |       |       | Var. año 2-3 |        |       |       |
|------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|--------|-------|-------|
| Papel equipo ICI       | 1   |       | 2     |       | 3     |       | N            | %      | Total |       |
| Colabora               | 354 | 40,5% | 364   | 32,3% | 574   | 56,1% | 210          | 57,7%  | 1.292 | 42,7% |
| Promueve               | 519 | 59,5% | 763   | 67,7% | 449   | 43,9% | -314         | -41,2% | 1.731 | 57,3% |
| Total                  | 873 | 100%  | 1.127 | 100%  | 1.023 | 100%  | -104         | -9,2%  | 3.023 | 100%  |

Fuente: Informe de evaluación del tercer año del Proyecto ICI

## 2.1.5 Los espacios técnicos de relación

En consonancia con las directrices generales del Proyecto ICI, el desarrollo de acciones educativas integradas se ha llevado a cabo tomando en consideración la participación –o la creación en el supuesto de su ausencia– de espacios técnicos de relación.

En este sentido, se han desarrollado estructuras participativas específicas de educación, donde se encuentran técnicos del ámbito –municipal, autonómico–, representantes de la Administración –Local o de distrito– y, en muchas ocasiones, también ciudadanía –organizada o a título personal–, asociaciones, voluntarios, etc.

Constituyen un dato positivo a efectos de la intervención educativa, pues la existencia de esos espacios es una garantía para huir de una tendencia al activismo que puede desdibujar el papel eminentemente comunitario de la intervención.

Los espacios técnicos de relación vinculados al ámbito de la educación comunitaria intercultural han resultado estratégicos en algunos territorios donde el tema de la educación ha sido aglutinador de las iniciativas y actuaciones.

Algunas características destacadas de estos espacios técnicos de relación son:

- Son espacios plurales, con una composición heterogénea.
- El sentido del espacio se ha orientado desde y hacia la acción, en programaciones conjuntas, ejecución y evaluación compartida, donde todos participan en alguna medida y se comparten los resultados.
- Se ha logrado la participación de los actores clave en el ámbito y, especialmente, algunos actores cuya vinculación era débil o mostraban resistencias, como responsables de centros educativos o representantes de las administraciones.
- La propia ejecución de la acción educativa integrada ha servido de motivación para favorecer la participación de los actores educativos en este espacio técnico.
- La transversalidad de las actuaciones, la vinculación entre la acción educativa integrada y otras grandes actuaciones en otros ámbitos y sectores como la acción global ciudadana, dinamización comercial, territorio socialmente responsable, entre otros, han resultado favorables y enriquecedoras para la conformación y consolidación de dichos espacios.

Un análisis cuantitativo de la participación en los espacios técnicos de relación muestra las siguientes tendencias:

- En términos absolutos, destaca la tendencia creciente en el número de recursos técnicos educativos implicados en el Proyecto ICI de algún modo. El cómputo global arroja un balance positivo que demuestra la capacidad de penetración de los equipos ICI en la constelación de recursos técnicos socioeducativos de sus respectivos territorios. Se trata de una evidencia que pone de manifiesto el impacto positivo del proyecto sobre los actores clave a lo largo del desarrollo de su proceso de implantación.

- En términos relativos, merece la pena destacar el mantenimiento de las proporciones entre las distintas categorías –identificados, informados, colaboradores, implicados–, siendo el grupo de los informados el mayoritario –siempre superior al 50% sobre el total– y el grupo de los identificados el residual –siempre inferior al 10%–. A pesar de ello, se observan también sensibles diferencias entre un año y otro, y dichas diferencias afectan a las categorías de colaboradores e implicados: mientras que los colaboradores han ido disminuyendo en el tiempo, los implicados han hecho todo lo contrario, aumentar.

Se intuye, pues, que la tendencia general del proyecto ha sido implicar cada vez más a actores educativos del territorio, lo que resulta coherente con el análisis efectuado anteriormente sobre el rol de los equipos ICI y refuerza la hipótesis de la autonomía y la autogestión: cuando disminuye la intensidad del rol de los equipos ICI, aumenta ostensiblemente el rol de los actores del territorio.

**Gráfico nº 2. Recursos técnicos socioeducativos año 1**

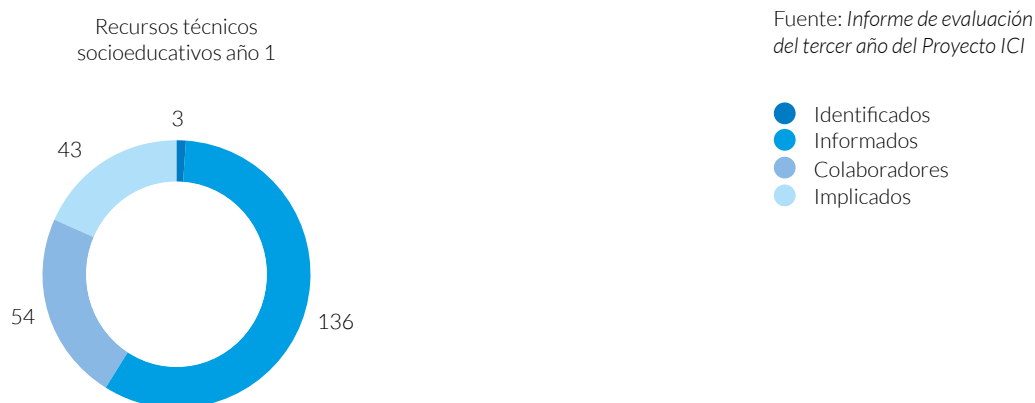


Gráfico nº 3. Recursos técnicos socioeducativos año 2

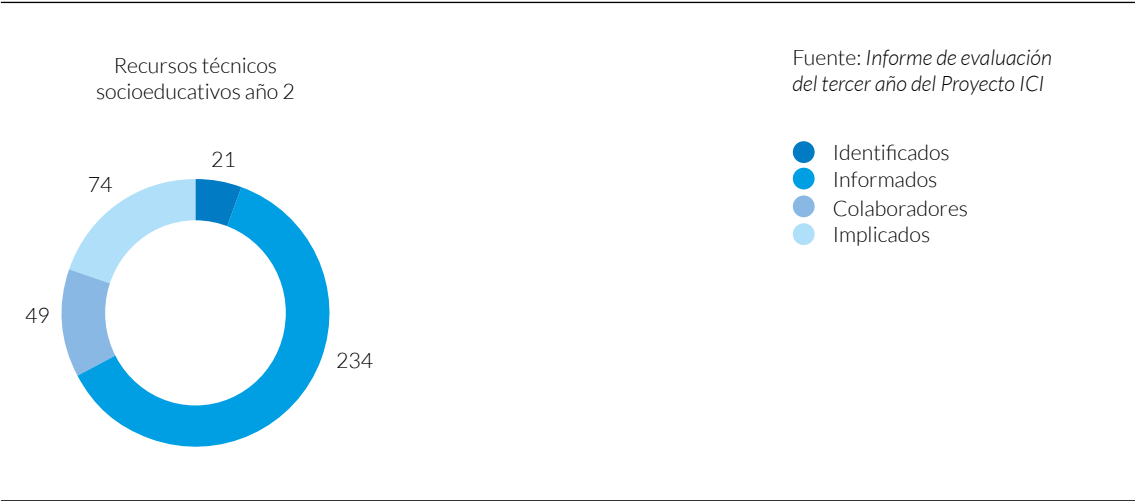
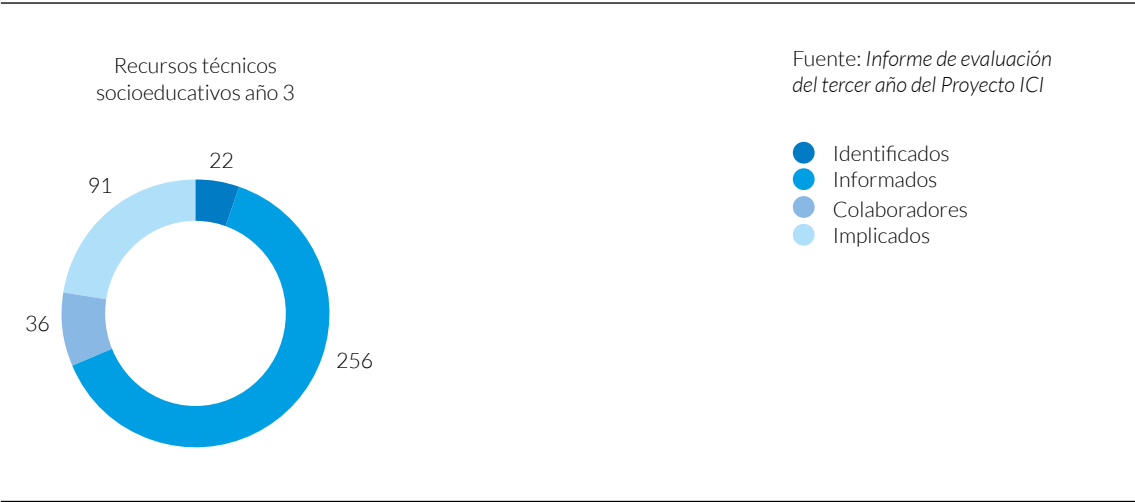


Gráfico nº 4. Recursos técnicos socioeducativos año 3



# 22

## Las acciones educativas integradas en los territorios

Las acciones educativas integradas han ido moldeándose, adaptándose y creando iniciativas que establecen las bases para alcanzar a desarrollar grandes modelos de entornos educadores. Así, por ejemplo, se ha ido utilizando un vocabulario cada vez más comunitario, y se ha hablado de «barrio educador» (Pueblo Nuevo - Madrid, El Carrús - Elche), de «territorio socialmente responsable educador» (Barcelona-Raval) o de «ciudades educadoras» (Jerez).

Cada experiencia se ha aplicado creativamente ajustada a la realidad local. En algunos casos, se han contemplado actividades en gran formato, que pudieran acoger a un mayor número de niños, niñas, jóvenes o familias simultáneamente. Y en otros casos, la actividad se ha ofrecido en pequeño formato, lo que ha permitido una atención más próxima, que proporciona mayores oportunidades de empoderamiento.

El catálogo de experiencias y evidencias llevado a cabo durante los tres primeros años del Proyecto ICI es interminable. A continuación apuntamos algunas de las más significativas:

- Creación o fortalecimiento de espacios formales, no formales e informales de relación, para fomentar la colaboración y la complicidad. Estos espacios son técnicos y ciudadanos en muchos casos, como la Mesa Interinstitucional de Madrid, la Mesa Local de Educación (El Ejido) o el plenario del Programa 6-16 en Tortosa. Han estado orientados a desarrollar una programación de actividades con actuaciones mancomunadas y constituyen importantes pilares de todo el proceso global. Destacan también la Mesa Sectorial de Educación junto al Foro de Infancia y Juventud en el distrito norte de Granada, o el Grupo Socioeducativo de Las Margaritas en Getafe.



- La implementación de escuelas abiertas de verano (EAV) ha supuesto un punto de apoyo significativo, ya que se plantean como una actividad clara y concreta que se desarrolla en unos espacios y tiempos determinados, con conexión entre la educación formal y no formal, respondiendo a la necesidad social de atención en el periodo estival, que atrae a la población a sumarse a ella y es fácil encontrar un lugar para aquellos que quieran participar activamente. Resaltan en especial la experiencia de la EAV de Elche, con énfasis en el trabajo con jóvenes y una fuerte implicación de la Administración Local; la EAV de Las Norias - El Ejido, que muestra nítidamente la involucración de la escuela formal junto a la ciudadanía asociada y no asociada, y la EAV de Tortosa, que parte de acciones educativas organizadas por centros educativos, entidades públicas y privadas en que se incorpora la solidaridad social y el voluntariado en forma activa, para ampliar su radio de atención y cobertura a colectivos desfavorecidos.
- Generación de procesos de dinamización grupal que tengan en cuenta distintos formatos –trabajo individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo–, como el Espacio Joven Educador y «Juveneando: ocio familiar intercultural» de Leganés, el Encuentro Joven de Culturas de la Calle, la Feria del Juego Intercultural y la dinamización del recreo en las escuelas en San Bartolomé (Lanzarote), el encuentro de familias y las Conversaciones en el Parque en Logroño, o la red de familias en Salt.

- Capacitación y formación a los actores de la comunidad educativa en temas clave: gestión de la diversidad, interculturalidad, identidad, pertenencia, ciudadanía. El Seminario Socioeducativo del Distrito Norte de Granada constituye un buen ejemplo de ello. Merece también especial atención el Plan de Convivencia en el Aula, en el IES Ojos del Guadiana de Daimiel.
- Acciones de naturaleza intergeneracional que dejan también un buen rédito de construcción comunitaria, a partir de acciones formativas para mayores y jóvenes, como la experiencia Jóvenes Agentes Comunitarios en el trabajo con TIC, en Pueblo Nuevo (Madrid).
- Procesos de participación infantil, con especial énfasis en la formulación del marco local municipal de actuación desarrollado para el plan de infancia de Zaragoza, y también juvenil, como la dinamización de un programa de Ràdio Clot en El Clot - Barcelona. Merece especial mención el programa Participa en tu escuela, participa de tu barrio en Jerez, en colaboración con la Delegación Municipal de Educación, CEAIN, Fundación Secretariado Gitano y diferentes colectivos ciudadanos de la zona sur.
- Desarrollo de protocolos de atención al proceso de transición en los niveles educativos –del hogar al centro infantil, de infantil a primaria, de primaria a secundaria, de secundaria a bachillerato, a lo laboral...–, como la experiencia que se lleva a cabo en Las Margaritas (Getafe) del Proyecto de Tránsito de Primaria a Secundaria.
- Articulación de planes, programas, proyectos, iniciativas entre administraciones, entre instituciones y agentes sociales, como el Programa 6-16 en Tortosa, que integra el conjunto de las iniciativas bajo una visión intercultural.
- Acciones de aprendizaje y servicio, con sentido comunitario, como la experiencia de los proyectos de Aprendizaje y Servicio (ApS) que vienen desarrollándose en el barrio en aras de una escuela más conectada y comprometida con su entorno social. En Elche y Leganés encontramos buenos ejemplos de ello.
- Transversalidad de actuaciones de educación y salud. Un buen ejemplo lo constituye el programa Salud a punto de Pueblo Nuevo - Madrid, y el grupo de agentes comunitarios compuesto por jóvenes de diferentes orígenes.
- Producción de documentación como recurso pedagógico. Algunos ejemplos destacables son el Mapa Sonoro (Salt) como recurso pedagógico, el *Cuaderno de ruta educativa* de Daimiel,

documento en formato interactivo que recoge las formaciones realizadas con familias y sirve como documento de consulta, el Banco de Experiencias de Leganés, la publicación *Bienvenida a un barrio educador* de Logroño o el vídeo *Educa al Raval*.

Veamos con más detalle la conceptualización, el desarrollo y los logros de algunas de ellas, clasificadas según el modelo pedagógico de referencia que más peso ha tenido a la hora de llevar a cabo su diseño e implementación.

## 2.2.1 Acciones educativas integradas basadas en la participación infantil y juvenil

### **ZARAGOZA**

En el casco histórico de Zaragoza se ha trabajado duro para que la Estrategia de Participación Infantil y Juvenil forme parte de las políticas públicas implementadas por el Ayuntamiento de Zaragoza en el barrio. Para ello, se elaboró un documento de trabajo remitido al Grupo Estable de Trabajo y Reflexión sobre la Estrategia de Participación Infantil y Juvenil, con el fin de presentarlo al Ayuntamiento para su aprobación.

La participación infantil en Zaragoza ha sido el eje desde el que se ha ido articulando su acción educativa integrada y que, lejos de enfocar la participación de los niños y niñas como algo abstracto y formal, se ha concretado en un conjunto de iniciativas y proyectos en que ellos han sido los principales protagonistas y ha contribuido al desarrollo de la comunidad del casco histórico. Algunas de estas iniciativas son:

- El Decálogo Saludable Infantil
- Propuestas de niños y jóvenes en el primer borrador del Plan Integral del Casco Histórico
- Inclusión de la línea de trabajo de Participación Infantil y Juvenil en el primer borrador del Plan Integral del Casco Histórico
- Carrera del Gancho 2013: El Barrio de la Infancia
- Proceso de participación: Mi Felicidad en el Casco Histórico
- Huerto comunitario en el Colegio Público Santo Domingo
- Escuela de Circo Social
- Festival de Circo Social del Casco Histórico



### **PUEBLO NUEVO - MADRID**

La iniciativa Agentes Comunitarios integra la mayoría de las actividades realizadas en el ámbito de la educación comunitaria intercultural. El grupo de agentes comunitarios está compuesto por jóvenes de diferentes orígenes y el trabajo en equipo está siendo fundamental tanto en la fase formativa como en las iniciativas a desarrollar; se ha generado un espacio de trabajo que permite pasar «de lo multi a lo inter». Así mismo, gran parte de las acciones comunitarias a desarrollar por este grupo son de promoción de la convivencia intercultural e intergeneracional, por ejemplo, los espacios de encuentro entre estos jóvenes y los mayores –en su gran mayoría autóctonos– y la enseñanza mutua en competencias digitales, ocio digital y juegos tradicionales.

Se ha llevado a cabo un proceso de empoderamiento del grupo de jóvenes, desarrollando en primer lugar una fase formativa de capacitación para el inicio de actividades intergeneracionales, en las que los jóvenes impartieron clases de alfabetización digital a mayores y monitorizaron talleres para favorecer el ejercicio físico y mental a mayores por medio de videojuegos y ocio digital. Esta iniciativa está estrechamente vinculada con el Área de Salud. Los jóvenes recibieron un curso específico en promoción de hábitos saludables con personas mayores impartido por el Centro Madrid Salud, que se suma a la formación global de habilidades sociales y docentes desarrollada en el Centro de Participación Juvenil de La Rueda.

Los jóvenes implicados tuvieron la oportunidad de enseñar informática básica a mayores del barrio. A su vez, estos jóvenes agentes promotores de salud realizaron dos cortometrajes a modo de campaña de prevención de drogodependencias para sensibilizar a la comunidad sobre los riesgos del consumo; en un principio, este material será utilizado como material didáctico para trabajar la prevención con otros jóvenes.

A su vez, este trabajo de participación juvenil mediante los agentes comunitarios se complementó con un espacio de encuentro para la enseñanza de juegos tradicionales de mayores a jóvenes, realizado en la acción global ciudadana Comparkte II, que ha contado con la implicación de personas de diferentes orígenes y generaciones en todas las actividades planteadas, incluidos los juegos tradicionales. El espacio de encuentro se produjo de forma «natural» en las comisiones de trabajo previas y el día de la celebración del Comparkte.

## 2.2.2 Acciones educativas integradas basadas en la participación de las familias

### **SALT**

En la ciudad de Salt se llevaron a cabo acciones educativas integradas muy relevantes relacionadas con la formación, participación y capacitación de familias. En este espacio deseamos dar cuenta de dos de ellas: la Red de Talleres de Familias y la Red TIC de Familias.

La Red de Talleres de Familias es un ejemplo de formación activa de padres y madres, y de dinamización a través de esta formación. Se trata de una iniciativa que aglutinó recursos ciudadanos, y en los espacios técnicos cabe destacar la presencia de una técnica, responsable de participación ciudadana y asociacionismo, de origen cultural diverso.

La Red de Talleres de Familias se desarrolló en cuatro centros escolares, con el objetivo de impulsar la participación de las familias en el marco escolar y su capacitación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como su vinculación entre ellas y hacia recursos de la comunidad. Esta actuación se vincula directamente con la LAE global a través del Área de Integración y Convivencia, y su relación en el marco de una iniciativa denominada «Juguem?».

La periodicidad fue un elemento clave para afianzar el proceso de trabajo y los aprendizajes, por lo que cada taller fue realizado una vez a la semana por parte del equipo de voluntarios, con el apoyo del técnico comunitario. Las actividades fueron llevadas a cabo en las aulas de los cen-

tros, y la actividad se desarrolló en horario escolar. La difusión se realizó conjuntamente entre dirección, AMPA y agentes CLIC a todas las familias de los centros participantes.

Otra de las iniciativas más significativas llevada a cabo con familias fue el impulso de la Red TIC de Familias. Desde un punto de vista de las relaciones interculturales, las sesiones de trabajo –en TIC– con las familias en los centros escolares están pensadas para padres y madres interesados y preocupados en la educación de sus hijos, así como por sus propias capacidades para acompañarlos en su proceso educativo, con independencia de su origen. Estas necesidades y hechos igualan a todos los participantes, con independencia de su origen. Las diferencias en relación con la diversidad cultural se pusieron de manifiesto en lo relacionado con la construcción de nuevas relaciones para la convivencia, es decir, en los aportes singulares que cada uno/a aporta al conjunto de las sesiones –a través de inquietudes, necesidades, conocimientos, experiencias, situaciones, etc.–. Se trabajó la tolerancia activa, los puntos de vista divergentes pero complementarios y la escucha activa; todo ello, en un contexto de verdaderas dificultades idiomáticas y comunicativas –para ello a menudo utilizamos los ordenadores para solucionarlo–. Se organizaron puntualmente foros de debate en el aula, así como momentos lúdicos como meriendas, que sirven para potenciar las interacciones positivas en un clima distendido y la idea de interculturalidad normalizada.

Se puso en marcha un blog del proceso llevado a cabo en la Red TIC de Familias, lo que permitió visibilizar y poner en común el trabajo realizado durante ocho meses (octubre del 2012 - mayo del 2013) haciendo que técnicos y ciudadanía participante compartiesen un espacio de relación y de valoración conjunta.

## 2.2.3 Acciones educativas integradas basadas en el desarrollo curricular en clave crítica

### EL CLOT - BARCELONA

En el barrio del Clot de Barcelona encontramos una de las acciones educativas integradas basada en la formación de jóvenes más remarcables, y que podría considerarse como paradigmática de lo que entenderíamos por un desarrollo curricular en clave crítica e intercultural: protagonismo de los participantes, conexión con el entorno comunitario, aprendizaje a partir de la experiencia, importancia de la socialización y la convivencia, sentido de utilidad y significatividad de la acción pedagógica. En concreto, se dinamizó la realización de un programa de radio, denominado *2 quarts de Clot*.

El programa de radio joven *2 quarts de Clot* se constituye como acción educativa integrada y, por lo tanto, como parte motora del proceso comunitario en el ámbito socioeducativo. Los jóvenes, como colectivo prioritario, se incorporan al proceso comunitario estableciendo relación a través de la realización del programa de radio que cuenta con la participación de la ciudadanía asociada, los centros escolares, las AMPA, los recursos técnicos y la Administración. Se consiguió consolidar un grupo estable de seis jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años que formaban el equipo motor del programa.



Desde el punto de vista de las relaciones interculturales, cabe decir que en el grupo de jóvenes se vieron representadas las siguientes procedencias: Argentina, Marruecos, además de los jóvenes autóctonos/as. Más allá de las procedencias de los jóvenes se incorporó una sección específica de interculturalidad en la que se analizaba esta nueva realidad cultural que existe en el barrio del Clot y se invitó a personas de procedencias diversas. Además, a través de las sesiones, se valoró la generación de una dinámica de trabajo que indudablemente ha influenciado positivamente en el establecimiento de relaciones y vínculos fuertes entre los y las jóvenes que participan.

El programa de radio se realizó en el estudio que se encuentra en el local del Ateneu del Clot, donde también se reúne Ràdio Ateneu. Actualmente no se dispone del estudio de radio (FM)

con el que en un inicio se contaba, ya que se ha finalizado el convenio con el Ayuntamiento. Este hecho permitió tener más flexibilidad para emitir el programa, así como para preparar el programa en el mismo lugar donde se realiza.

El equipo ICI asumió la dinamización del grupo de jóvenes, tanto en las sesiones formativas como en las posteriores sesiones de realización del programa de radio. Se contó con la colaboración del presidente del Ateneu, que facilitó espacios y recursos. También con un técnico de la radio que había participado dinamizando la formación de aspectos técnicos de la radio, y se realizó un trabajo conjunto con el equipo técnico de la radio para realizar un seguimiento y evaluación de la intervención.

En primer lugar, se realizaron diez sesiones de formación para dar recursos y herramientas al grupo de jóvenes. Las sesiones se valoran satisfactoriamente, puesto que el grupo tenía autonomía para realizar el programa de radio y se observó una dinámica de trabajo bien consolidada. Desde el equipo ICI se dio soporte técnico para la realización del programa de radio.

Posteriormente se realizaron tres programas piloto con el objetivo de dar seguridad y confianza al grupo de jóvenes. En la realización de estas tres pruebas se valoró que el grupo estaba preparado para emitir su primer programa en directo.

Finalmente, se empezó la emisión del programa *2 quarts de Clot* con una periodicidad quincenal. El espacio dedicado a la preparación de los contenidos del programa se realizaba semanalmente. En cada programa se contó con la presencia de diferentes agentes del territorio, como son representantes de entidades, miembros de AMPA y ciudadanía no asociada representativa de las diferentes procedencias presentes en el territorio. Después de un proceso de casi seis meses, el grupo de jóvenes consolidó el equipo humano responsable de la emisión del programa con presencia en la parrilla de programación de Ràdio Ateneu del Clot.

A modo de resumen, el desarrollo de esta acción educativa integrada comportó un intenso volumen de actividad: se realizaron 24 sesiones de formación y preparación del programa, se registraron tres programas piloto, se emitieron cinco programas en directo –emisión regular de un programa quincenal en directo los jueves, de 19 a 20 horas– y se creó un magacín abierto al barrio con secciones como «Ya hablaremos» –sección intergeneracional con la participación de padres–, «Somos del Clot» –se invita a entidades del barrio–, «El Clot de la ciudad» –radionovela creada por los jóvenes– y «Sclootify» –sección de música de grupos del barrio–, entre otras.

## 2.2.4 Acciones educativas integradas basadas en la escuela de código abierto

### **SAN BARTOLOMÉ - LANZAROTE**

El modelo de escuelas de código abierto, como ya se ha planteado en el capítulo anterior, tiene que ver con toda una serie de estrategias que rompen la inercia solipsista de los centros escolares y que favorecen que la escuela sea un espacio donde transita el saber, las relaciones y las experiencias de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro, de forma ininterrumpida y como fundamento de su desarrollo curricular. Un claro ejemplo de este trabajo para abrir los centros escolares lo encontramos en el trabajo realizado por el equipo ICI de Lanzarote, quien opera con distintos centros escolares –CEIP Playa Honda, IES Playa Honda, IES San Bartolomé– bajo esta óptica.

En el CEIP Playa Honda se realizó una dinamización diaria dentro del centro en los recreos; hay una reunión semanal de coordinación con el equipo directivo, donde se evalúa y planifica la intervención específica e inespecífica; en el IES Playa Honda esta coordinación con el equipo directivo es diaria. Se colaboró en la realización y organización de la fiesta de Navidad y en la fiesta del carnaval, potenciando siempre la organización con y desde los propios colectivos y la coordinación de recursos, como sucedió en el carnaval entre los centros educativos o con la realización de la actividad Oca Coeducativa. Además, se han realizado coloquios dentro de los centros educativos y en horario lectivo y un taller sobre educación sexual y emocional impartido por una sexóloga de prestigio nacional.



En San Bartolomé pueblo, el Ayuntamiento tuvo la intención de generar escuelas abiertas de manera similar a otras experiencias ya conocidas, como la de Playa Honda. El equipo técnico del Área de Juventud se reunió con el equipo directivo del Instituto de San Bartolomé para comenzar un trabajo socioeducativo, siendo el equipo ICI el recurso encargado de dinamizar, transmitir y coordinar la intervención.

## 2.2.5 Acciones educativas integradas basadas en las comunidades de aprendizaje

### **DISTRITO NORTE - GRANADA**

Stricto sensu, no podemos hablar de experiencias directamente relacionadas con el Proyecto ICI que representen un desarrollo de centros escolares como comunidades de aprendizaje, pero sí podemos apuntar la existencia de distintas acciones educativas integradas que han favorecido iniciativas de comunidades de aprendizaje ya en marcha. Este es el caso de los territorios de implantación del Proyecto ICI en Andalucía, comunidad autónoma que tiene una fuerte línea de trabajo en esta dirección, y más en concreto en Granada.

La acción educativa integrada en el distrito norte de esta ciudad se caracterizó por promover iniciativas relacionadas con una concepción de la escuela como comunidad de aprendizaje. En concreto destacamos tres experiencias, relacionadas con la educación secundaria, que representaron un avance importante en dicha dirección.

En primer lugar tenemos los Talleres de Orientación Vocacional. Estos talleres se centraron en la creación de los productos audiovisuales –grabación de una maqueta–, que contó con la implicación de la comunidad escolar en el desarrollo de la actividad y en la elaboración del producto. Se llevaron a cabo acciones divulgativas –mediante una hoja informativa– que permitieron al alumnado entrar en contacto y socializar su iniciativa a distintos actores de la comunidad: socialización en el propio centro educativo en formato papel y digital, en dispositivos públicos municipales y en un seminario socioeducativo que tuvo lugar en el territorio. Estos talleres se llevaron a cabo gracias a la participación coordinada del Área de Educación Empleo y Consumo del Ayuntamiento de Granada, el IES La Paz, el Colegio Amor de Dios, la Cruz Roja y AlFa.



En segundo lugar deseamos destacar el MusicLab, un laboratorio de creación musical que permitió trabajar contenidos de lengua, comunicación o música, así como actitudes relacionadas con el trabajo escolar: esfuerzo, rigor, constancia, creatividad. Se realizaron un total de 14 sesiones de promoción de la interculturalidad mediante la música –dos horas en siete centros educativos–. Aunque el formato unidireccional implementado durante las sesiones no facilitó una interacción positiva, la iniciativa en su aspecto de sensibilización contribuyó a reducir prejuicios y poner en valor la diversidad cultural del territorio. Desde un punto de vista de las relaciones interculturales, merece especial atención la participación de tres dinamizadores de origen extranjero en el equipo de dinamización –las tres personas, gracias a iniciativas impulsadas por el Proyecto ICI–. Uno de ellos llegó incluso a participar en la grabación de la canción de los alumnos de los institutos que participan en los Talleres de Orientación Vocacional. Esta actuación se llevó a cabo con la participación de CMSS Norte, la asociación Anaquerando, el equipo técnico municipal de absentismo y un equipo específico de dinamizadores.



En tercer lugar, subrayamos el importante papel de FORMA JOVEN / DINO, que se llevó a cabo en el IES Cartuja. Los actores implicados fueron la Mesa de Aprendizaje Cooperativo en Materia de Salud Comunitaria, EPSA, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UGR, el CMSSC Norte, los Servicios Sociales Sectoriales de Drogodependencia y el AMPA Siglo XXI. Alrededor del tema de la salud y los entornos saludables, se llevaron a cabo toda una serie de acciones que, de forma articulada, permitieron favorecer que ese IES se convirtiese en una pequeña comunidad de aprendizaje abierta al entorno en una doble dirección. Por un lado, distintos actores participaron en sesiones formativas dentro del IES –alumnado de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, del AMPA Siglo XXI, trabajadores sociales, antiguo alumnado del Instituto de Educación Compensatoria, etc.–. Dicho trabajo interno se complementó con salidas a la calle para la realización de entrevistas a la vecindad acerca de los entornos saludables. La eclosión de este trabajo tuvo lugar durante una presentación del proceso y los logros en el Seminario Socioeducativo que se llevó a cabo en el territorio, en el propio centro escolar mediante presentaciones en las clases y a través de la elaboración de una hoja informativa para el fomento de la interacción.

## 2.2.6 Acciones educativas integradas basadas en experiencias de aprendizaje-servicio

### **CARRÚS - ELCHE**

En el barrio del Carrús se llevó a cabo una acción educativa integrada basada en el aprendizaje-servicio (APS), tanto en centros de educación primaria como de secundaria. Las iniciativas APS, generalizadas en el territorio y a lo largo de un curso escolar, fortalecieron el camino de «educación crítica» en este barrio. Desde la Comisión de Educación se apoyó este movimiento para que pudiera confluir en la constitución de un núcleo impulsor de APS en el Carrús.

A continuación relatamos algunas de las experiencias de aprendizaje-servicio puestas en marcha:

- a. CEIP Jaime Balmes: Enseñando a Leer. El APS se realizó con los alumnos de 6º y 1º de primaria. El responsable de la realización de la actividad fue el profesor de compensatoria del centro. El equipo ICI desarrolló un papel de asesoramiento en su realización, pero la actividad se promovió desde el centro íntegramente.
- b. CEIP Ausiàs March: campaña de donación de sangre. Desde el AMPA del centro escolar, tras conocer una iniciativa similar de un IES, se demandó poder realizar una campaña de donación de sangre con los niños y niñas del centro y la participación de las familias, siempre abierta al barrio. Los niños y niñas de diferentes niveles trabajaron en sus clases materiales diseñados por el Centro de Transfusiones y Cruz Roja denominado «Gotito» y adaptado a dos grupos de edad: de 6 a 9 y de 9 a 12 años. El AMPA jugó un papel muy activo a la hora de realizar contactos con las familias y con el claustro de profesores.
- c. IES Joanot Martorell: campaña de donación de sangre con Centro de Transfusiones y SIEG UMH. La iniciativa se promovió desde el AMPA, y se realizaron dos ciclos de la campaña, uno en el segundo trimestre y otro en el tercero del tercer año del Proyecto ICI.
- d. IES Severo Ochoa (1): plan de marketing con 12 comercios y A. CC. Diagonal. Este APS implicó diferentes sesiones de trabajo de los alumnos con los comerciantes implicados y sendas encuestas a consumidores. Asimismo se realizó una jornada de celebración de la iniciativa en la que se entregaron diplomas de reconocimiento a los alumnos implicados. La Concejalía de Comercio del Ayuntamiento fue informada y se le solicitó apoyo de cara al desarrollo por parte del centro escolar de una campaña publicitaria para los comercios participantes en el APS, aunque quedó pendiente.
- e. IES Severo Ochoa (2): informática aplicada a la búsqueda de empleo. Los alumnos de 4º de diversificación del instituto, junto con los profesores de las asignaturas de Informática y FOL, llevaron a cabo cuatro sesiones formativas dirigidas al grupo de personas inscritas en el pro-

grama de empleo de Cáritas. La formación se centró en el manejo de internet como herramienta básica para la búsqueda de empleo y completó la actividad formativa y orientativa que se lleva a cabo de forma permanente desde el programa de empleo de Cáritas.



- f. IES Montserrat Roig: taller de cocina. Se planificó desarrollar programas PCPI para atender a las necesidades educativas específicas de su alumnado utilizando las cocinas de Cáritas Interparroquial al tiempo que ofrecían un apoyo en la elaboración de menús para el comedor social de la entidad.

## LEGANÉS

Leganés también ha sido un territorio prolijo en iniciativas y experiencias de aprendizaje-servicio. Al igual que en el caso de Elche, destaca la celebración de unas jornadas de reflexión y presentación de experiencias que sirvió para reforzar el conocimiento mutuo y estrechar lazos entre distintos actores educativos. Las jornadas se titularon *Un Paso más en la Convivencia* y fueron coorganizadas con el IES Churiguera –equipo directivo y de orientadores– con la colaboración de las concejalías de Asuntos Sociales y Educación del Ayuntamiento. Participaron jóvenes del espacio joven educador de tres IES –Churiguera, Julio Verne y Pedro Duque–. Alumnos de ESO y bachillerato se aproximaron al mundo de la diversidad y la convivencia –igualdad de género,

atención a la discapacidad, inclusión social y relaciones interculturales– a partir de dos talleres –Diversidad cultural y El aprendizaje-servicio como herramienta de inclusión social–, una exposición –«Aprendiendo para la comunidad»– sobre las actuaciones desarrolladas desde el Espacio Joven Educador y una mesa redonda –«Los jóvenes hacemos comunidad»– a cargo de los jóvenes que protagonizaron dichas actuaciones.



De las distintas experiencias de aprendizaje-servicio llevadas a cabo por los centros escolares, básicamente de educación secundaria, destacan dos:

- a. IES Pedro Duque: aprendizaje-servicio en mediación y gestión de conflictos Escuchándonos, podemos hablar. En esta APS se implicó a Save The Children, al Área de Infancia –Concejalía de Asuntos Sociales– y a la Concejalía de Educación del Ayuntamiento. Alumnos mediadores del IES Pedro Duque fueron formados en técnicas de mediación y de gestión de conflictos y diseñaron y realizaron una práctica de intervención en mediación a través del juego con niños de origen diverso con los que trabaja Save The Children en el Centro de Recursos de Infancia y Adolescencia de Leganés Norte. Con todo ello, se aproximó a actores y espacios formales y comunitarios de la educación, con protagonismo de los jóvenes.
- b. Aprendizaje-servicio en alimentación saludable y compromiso social. Se colaboró con la línea de salud comunitaria para incorporar a jóvenes del proyecto Leganés Solidario –varios IES– y a la Concejalía de Educación a dicha actuación y al Espacio Joven Educador.

## 2.2.7 Acciones educativas integradas basadas en transiciones educativas

### LAS MARGARITAS - GETAFE

El territorio de Getafe, en el barrio de Las Margaritas, destaca por su acción educativa integrada centrada en el acompañamiento a la transición entre la etapa escolar de educación primaria y la de secundaria obligatoria a partir del trabajo constante del Grupo Socioeducativo.

El proyecto del Grupo Socioeducativo sobre el acompañamiento al tránsito de 6º de primaria a 1º de la ESO no consistió en una actividad aislada llevada a cabo por profesionales, sino que significó un proceso que implicó a un gran número de actores educativos de la comunidad. De entre las actuaciones más destacadas del proceso llevado a cabo deseamos dejar constancia de tres de las más significativas: las visitas de antiguos alumnos a los centros de primaria, la visita de alumnos de ESO al Centro de Barrio y los minitalleres para padres y madres de alumnos de 6º de primaria.

1. Visita de antiguos alumnos/as a las aulas de 6º por la tarde. Se realizaron visitas de antiguos alumnos/as a las clases de 6º de primaria. Alumnos del IES Silverio Lanza de 2º de la ESO visitaron las dos clases de 6º de primaria del CEIP Ortiz Echagüe, y alumnos de 4º de la ESO del IES Manuel Azaña visitaron las dos clases de 6º de primaria del CEIP Ciudad de Madrid. En ambos casos participaron y coordinaron la actividad los directores de los IES –en la selección del alumnado que visitaba el CEIP del que procedía– y la dirección de los CEIP, en la organización de un espacio y una hora en la que juntar a las clases de 6º de primaria para poder desarrollar el encuentro de forma amable y cercana. Para llevar a cabo la actividad, miembros del Grupo Socioeducativo, en concreto de la Delegación de Educación y del Proyecto ICI, llevaron al alumnado seleccionado del IES al CEIP y les acompañaron en la preparación y desarrollo del encuentro, contando con la colaboración del equipo de profesores y tutores en los CEIP, que facilitaban el buen desarrollo del mismo. Por último cabe destacar el papel facilitador que jugaron los alumnos seleccionados al colaborar en la resolución de todas las dudas y preguntas que realizaron, así como el enfoque positivo que transmitieron del instituto transmitiendo confianza en sus posibilidades y apoyo por parte de los profesionales de los centros educativos. En la visita al CEIP Ortiz Echagüe, cabe destacar la experiencia de *mentoring* que se llevó a cabo: dos de los tres alumnos de la ESO que visitaron las dos clases de 6º de primaria eran de origen extranjero, dirigiéndose y respondiendo a unos 60 alumnos que, como ellos, eran étnica y culturalmente diversos.

2. Excursión fuera del centro con el nuevo alumnado de 1º de la ESO: visita guiada al Centro de Barrio. El alumnado de dos clases de 1º de la ESO del IES Manuel Azaña realizó una visita guiada al Centro de Barrio de Las Margaritas. Mediante esta visita se favoreció el acercamiento del alumnado a los diferentes espacios existentes en el territorio, así como facilitar su incorporación a espacios de educación no formal en el barrio. Durante la visita conocieron de primera mano todas las actividades que se realizan en el Centro de Barrio. La visita se dividió en tres fases. Contó con un recorrido por la exposición fotográfica «Memoria del barrio», la visita a los diferentes talleres de manualidades impartidos a los vecinos y vecinas más mayores y la sala Redint –red de acceso público a internet–, explicando a su vez que todas las salas tienen un uso polivalente. El último espacio de visita fue el huerto ecológico en las instalaciones del Centro de Barrio, donde se imparte un taller intergeneracional de intercambio de conocimientos sobre huertos urbanos en el que participan tanto personas mayores como jóvenes del barrio. Para finalizar la visita, y para hacerla más divertida, la asociación de animación sociocultural Maloka dinamizó un juego que sirvió de refuerzo sobre lo aprendido en la visita en el que se preguntaba, entre otras cosas, quién puede hacer uso del Centro de Barrio.
3. Minitalleres compartidos de reflexión-acción a los padres y madres de 6º de primaria. Durante dos años se realizaron minitalleres en el CEIP Ortiz Echagüe, CEIP Ciudad de Madrid y CEIP Santa Margarita de Alacoque que giraron en torno a cuatro temas de especial relevancia para padres y madres con hijos al final de la educación primaria:
  - a. Funcionamiento del sistema educativo y organización del centro –a cargo de los directores de los IES.
  - b. Características de los IES y participación de padres y madres –a cargo de la Delegación de Educación.
  - c. Redes sociales –a cargo de la Policía Municipal.
  - d. Características de la adolescencia –a cargo del EOEP, Equipo de Orientación Educativo y Pedagógico.

La formación a cargo de la Policía Municipal giró en torno a internet y las redes sociales *on-line*, los teléfonos móviles y los juegos interactivos. Se informó de los riesgos que el uso de las citadas nuevas tecnologías acarrea a los más jóvenes. Entre ellos podemos mencionar los siguientes: uso abusivo o adicción, acceso a contenidos inadecuados, amenazas a la privacidad, vulneración de los derechos de propiedad intelectual o industrial, ciberacoso, *grooming*, *sexting*, riesgos económicos y fraudes, riesgos técnicos y *malware*.

La formación en el módulo a cargo del EOEP se centró en los temas de la autoafirmación, la identidad personal, la inestabilidad emocional, la progresiva separación del grupo familiar y la importancia del grupo de iguales, el desarrollo del lenguaje, etcétera. Así mismo, se dieron pautas específicas de normalidad en el paso a la adolescencia, así como pautas en torno al apoyo en los estudios, para finalizar citando recursos del municipio específicos para la juventud en las diferentes materias de la etapa evolutiva.

## 2.2.8 Acciones educativas integradas basadas en las ciudades educadoras

### **TORTOSA**

Tortosa también dispone de una experiencia remarcable en cuanto a lo que se refiere a una acción educativa integrada inspirada en la concepción de ciudad educadora, que se denominó Programa 6-16. Dicho programa es un marco propicio para la constitución de distintas plataformas de diálogo y acción –el plenario 6-16 más las distintas comisiones: Comisión de Familia, Comisión de Igualdad de Oportunidades, Comisión de Éxito Escolar, Comisión de Voluntariado, Comisión Operativa, Grupo de Trabajo de Formación, Grupo de Trabajo de Refuerzo Escolar y Grupo de Trabajo de Necesidades Básicas– a favor de fortalecer los espacios de trabajo impulsados desde el Programa Municipal de Acción Socioeducativa dirigido a la infancia y juventud de 6 a 16 años y sus familias, articulando todas las iniciativas socioeducativas bajo el paraguas de este programa y consolidando sus acciones.

En este Programa 6-16 participó un variado y completo elenco de instituciones y actores de la ciudad, ya sean estrictamente educativos o no: los recursos técnicos del Ayuntamiento de Tortosa –Servicios Sociales, Espai Obert d'Aprenentatge, Centro de Formación Ocupacional, Unidad de Diversidad Cultural, Centre Obert Sant Francesc–, Obre't'ebre, Atzavara-arrels, Cáritas, Esplai Blanquerna, URV, UNED, escuelas públicas y concertadas, institutos de educación secundaria públicos, Agència de Salut Pública de la Generalitat de Catalunya y Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

### **LOGROÑO**

En Logroño se llevó a cabo una experiencia que encaja como acción educativa integrada inspirada en las ciudades educadoras: el Itinerario Escolar Seguro.



La propuesta de Itinerarios Seguros fue comunicada en los diferentes centros, pero tan solo hubo respuesta positiva en el CEIP CR –dos profesores, en especial–. Esta propuesta pasó varios tamices organizativos, hasta que los profesores del CEIP CR contemplaron la propuesta como adecuada y mostraron su colaboración.

Se produjo un ensayo de Itinerarios Seguros, lo que favoreció la consecución de los resultados esperados en cuanto a sensibilizar al conjunto de la población de su responsabilidad educadora, y se añadió un elemento de sostenibilidad, ya que varios recursos técnicos se convencieron de la potencialidad de la iniciativa y se convirtió en patrimonio común en futuras acciones conjuntas.

## 2.3

### Una acción educativa integrada singular y transversal: la Escuela Abierta de Verano (EAV)

El desarrollo de numerosas experiencias en los territorios alrededor de lo que denominamos Escuela Abierta de Verano ha sido un claro ejemplo de una acción educativa que integra a todos los protagonistas comunitarios –Administración, técnicos y ciudadanía–, con especial relevancia de actuaciones dirigidas a los colectivos prioritarios del Proyecto ICI –infancia, juventud y familias.

Las escuelas abiertas de verano, a pesar del denominador, sirven para atender a la necesidad de ocio, formación y tiempo libre en todos los periodos del año, con los recursos propios de la comunidad y el trabajo colaborativo entre los actores educativos. En general, se ofrece una programación de actividades en que participan los responsables de la Administración, técnicos, escuelas formales y entidades no formales, ciudadanía asociada –organizaciones culturales, deportivas, artísticas, asociaciones de inmigrantes– y no asociada –familias, jóvenes, niños y niñas, mayores.

Desde una perspectiva abierta y contextualizada para cada territorio, todas las experiencias de EAV han seguido los siguientes principios de acción:

- Diseño, desarrollo y evaluación conjunta entre todos los actores e instituciones educativas implicadas.
- Oferta de actividades en distintos horarios –mañana, tarde, noche– con accesibilidad de distintos públicos.
- Utilización de los espacios físicos y relacionales de la comunidad, tratando de abarcar al máximo todos los sectores –calles, plazas, centros educativos, deportivos, locales de entidades.

A continuación dejamos constancia de tres de las EAV más remarcables. En primer lugar, deseamos destacar la de El Ejido. Se realizaron tres ediciones con una agenda lúdico-educativa durante los meses estivales. Se comenzó a planificar a inicios de cada año con un grupo promotor que presenta a la Mesa Local de Educación y la Junta Local la información del proceso y el despliegue de las acciones que requerían la implicación del Ayuntamiento y de otros recursos.

Se trabajó con los equipos de orientación educativa y equipos directivos en las actividades enca-minadas al espacio formal con infancia y juventud, considerando refuerzos específicos para aten-der las necesidades de los alumnos. De igual modo con voluntarios, se prestó servicio para el desarrollo de diferentes talleres, con una participación activa de miembros de asociaciones loca-les representativas de los colectivos presentes.

En El Ejido se han llegado a realizar tres ediciones, en las que han participado 300 niños, 40 jóvenes, 40 voluntarios, 300 adultos, 7 grupos de ciudadanía-asociaciones, 15 recursos profe-sionales de diferentes administraciones y el Ayuntamiento.

Por su parte, en Daimiel se desarrolló una línea de trabajo muy interesante con familias y con jóvenes, de escuela de invierno y de primavera, además de la de verano. Se destacó la confor-mación de grupos de madres y padres y la participación juvenil en dos espacios de relación, el grupo motor Motiva Joven y un grupo de habilidades sociales, consolidando procesos de apren-dizaje articulados dentro la educación formal y la no formal como estrategia de avance hacia la convivencia intercultural.

Por último, en Elche, otro de los territorios pioneros en la implementación de la EAV, en el pri-mer año del proyecto la realización de esta actuación ayudó a dar un significativo impulso al proceso de intervención comunitaria intercultural en su conjunto. Destacan en su implemen-tación las actividades dirigidas a jóvenes y familias con recursos artísticos y culturales, teatro y arte en general.

Las escuelas abiertas de verano, al igual que las acciones globales ciudadanas<sup>3</sup>, han jugado un papel estratégico en el impulso del proceso comunitario intercultural en los territorios. Su enor-me capacidad para promover y articular relaciones colaborativas entre los tres protagonistas, así como con numerosos actores pertenecientes a los distintos sectores en los que se articulan las administraciones y las comunidades locales, han posibilitado sortear las respuestas sectoriales y fragmentadas, para, desde un ámbito específico, plantear iniciativas de alcance global y llevar a cabo proyectos comunes compartidos por todos.

De esta forma, se posibilitó, en torno a un proyecto concreto, potenciar el trabajo realizado por los equipos de intervención en el establecimiento de relaciones entre los tres protagonistas e ir cimentando una nueva cultura colaborativa sustentada en una visión compartida de la realidad.

<sup>3</sup> Véase el volumen 5 sobre participación.

A su vez, los espacios de trabajo colaborativo entre actores creados por las escuelas abiertas de verano se fueron articulando con la línea global del proceso comunitario intercultural, conectándose con los espacios de relación que han posibilitado ir creando una estructura de organización de la comunidad –espacios técnicos de relación, espacios de relación institucional, espacios de participación y relación ciudadana.

Las demandas satisfechas por las comunidades locales gracias a las escuelas abiertas de verano, especialmente en lo relativo a cubrir el ocio de niños y jóvenes en unas fechas que tienen mucho tiempo libre, ha constituido también un elemento estratégico. Las EAV han visibilizado el Proyecto ICI a la vez que han evidenciado la enorme utilidad del mismo para la población.

El planteamiento del ocio y el tiempo libre como un espacio educativo, especialmente en los valores de la convivencia, y de realización de actividades interculturales que potenciasen la interacción positiva entre niños y jóvenes de distintas procedencias sociales y culturales ha contribuido notablemente a avanzar en los objetivos del Proyecto ICI: la convivencia y la cohesión social.

Por todo lo anterior, puede afirmarse que iniciativas como las escuelas abiertas de verano han actuado como aceleradores del proceso comunitario intercultural, contribuyendo significativamente, desde un ámbito específico como el de la educación, al conjunto del Proyecto ICI.





# 3

¿Cuáles han sido los principales logros obtenidos en educación comunitaria intercultural?



# 3.1

## Análisis cuantitativo de tres años de acciones educativas integradas

Después de tres años ininterrumpidos de acciones educativas integradas, los logros obtenidos en los distintos territorios de actuación del Proyecto ICI no dejan de ser más que notables. El desarrollo de acciones educativas integradas en cada territorio fue moldeando, dentro del marco común, una diversificación de modelos de acción socioeducativa que ha tenido relevantes progresos hacia una inversión de esfuerzos en espacios estructurales más que coyunturales.

Espacios concebidos desde y para la acción, que han producido un incremento de participación y protagonismo bajo un enfoque dinámico de la convivencia intercultural y cohesión social.

En general, tenemos que hablar de este tipo de acciones llevadas a cabo:

- Creación y fortalecimiento de espacios formales, no formales e informales de relación para fomentar la colaboración y la complicidad.
- Generación de procesos de dinamización grupal que tienen en cuenta distintos formatos –trabajo individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo.
- Capacitación y formación a los actores de la comunidad educativa en temas clave: gestión de la diversidad, interculturalidad, identidad, pertenencia, ciudadanía.
- Participación infantil, juvenil y de familias.
- Protocolos de atención a procesos de transición en los niveles educativos –del hogar al centro infantil, de infantil a primaria, de primaria a secundaria, de secundaria a bachillerato, a lo laboral...
- Articulación de planes, programas, proyectos, iniciativas, etc.

También debemos acompañar este análisis de los beneficios comunitarios que han comportado los procesos. Las acciones educativas integradas han resultado procesos en que:

- Los equipos de intervención han jugado un rol impulsor y dinamizador.
- Se han traspasado las paredes de los centros escolares y las acciones han tenido impacto en la comunidad.
- Han participado grupos heterogéneos, prestándose especial atención a la gestión de la diversidad, con niños, jóvenes y familias implicados y comprometidos en alguna dimensión de la acción.

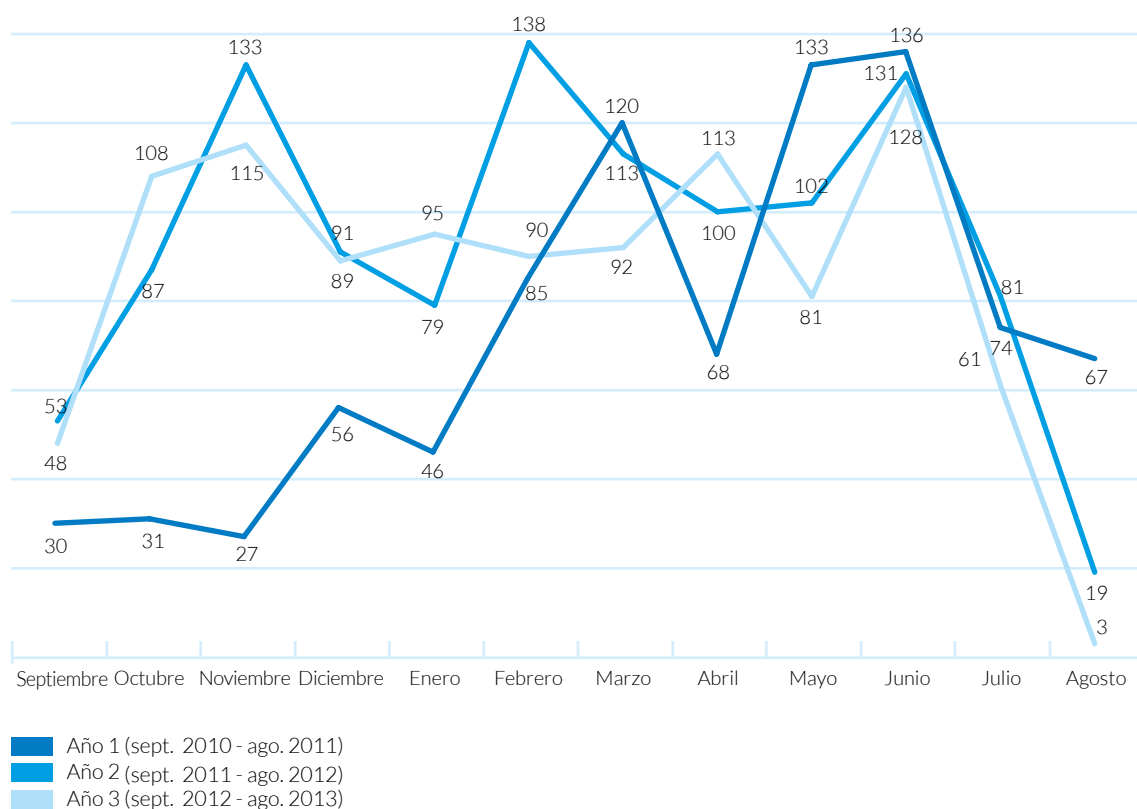
- Se ha creado o fortalecido la relación entre colectivos diversos, fomentando las relaciones interculturales.
- Se han fortalecido las etapas educativas de los participantes y el proceso de transición a la siguiente.

En suma, se han desarrollado acciones estratégicas participativas que han involucrado al conjunto de los actores educativos, con repercusiones en la comunidad y que han promovido una representación de la escuela como un espacio abierto de pleno sentido educativo para sus principales protagonistas. Uno de los resultados más visibles ha sido la implicación activa de cuarenta centros educativos en el conjunto del Proyecto ICI.

La acción participativa, como hemos visto, ha sido propuesta para generar un cambio en la forma de realizar las actividades, nuevos modos de relación y colaboración, que han transformado la práctica educativa, introduciendo modificaciones para una mejora de la calidad educativa.

El siguiente gráfico nos muestra el elevado volumen de acción; la distribución de actividad educativa ha sido bastante similar a lo largo de los tres años. La baja actividad del primer año puede considerarse como efecto de los prolegómenos del Proyecto ICI y el hecho de que las acciones educativas integradas estaban todavía en fase de diagnóstico, prospección y diseño.

**Gráfico nº 5. Actividades en el ámbito educativo: distribución por años del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural**



Fuente: Informe de evaluación del tercer año del Proyecto ICI

Un análisis de la variabilidad entre el segundo y el tercer año nos permite apreciar una diferencia remarcable en el volumen de actividad en un periodo concreto de tiempo: febrero-mayo del 2013. Ello fue debido a que los equipos ICI concentraron en este lapso de tiempo la mayoría de sus energías y acciones en actividades de carácter general –presentación de la monografía comunitaria, actividades en el marco de la línea de acción global–. La inversión de energías y actividades en acciones de tipo general ha ido en detrimento de acciones de carácter específico educativo. No se trata de un dato negativo sino al contrario, altamente positivo, pues pone de manifiesto los esfuerzos que los equipos de intervención han realizado a lo largo de todo el tiempo para pasar de lo educativo –específico– a lo comunitario –general–, sentido último del Proyecto ICI, y de la educación comunitaria que se desea.

Desde una perspectiva del tipo de actividad, también se constata un crecimiento importante a lo largo del tiempo. Basta ver cómo en el tercer año se ha casi duplicado el volumen de actividad con respecto a los años anteriores en términos absolutos. La interpretación de este dato no puede ser otra que la consolidación de un proyecto que ha ido arraigando en los territorios de actuación.

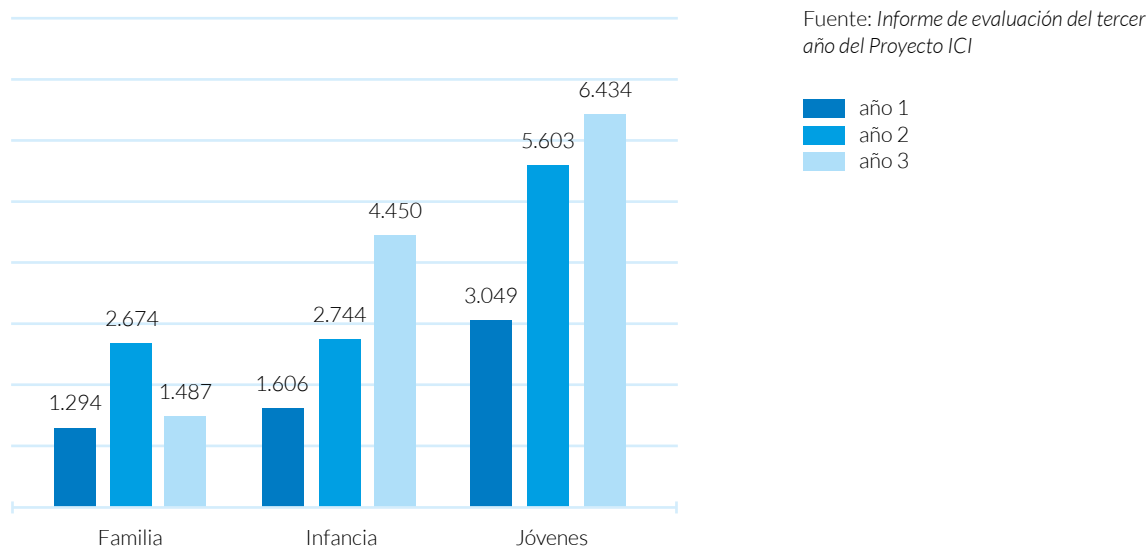
Del análisis de la participación en actividades ordinarias merecen especial atención los resultados de participación de familia e infancia.

En el caso de familias, el volumen de participantes en actividades crece de un primer a un segundo año, pero disminuye en un tercero. Una posible explicación es que, a medida que las acciones educativas integradas se han ido desarrollando, la tipología de actividad que se ha ofrecido a las familias es de pequeño formato, lo que permite la profundización y atención personalizada. Esta atención más próxima proporciona mayores oportunidades para el empoderamiento de los adultos y su consecuente implicación comunitaria.

Con relación a la infancia, se ha producido lo contrario. Si bien el volumen de actividad no ha sido arrollador, el número de participantes casi se ha duplicado. Esto nos lleva a plantear la hipótesis de que con la infancia se ha recorrido a diseños de actividad de gran formato, acogiendo al máximo número de niños y niñas posible. Se ha producido, por tanto, una sensibilización indirecta también a un mayor número de adultos, produciéndose una rentabilidad de recursos más que notable.

En el caso de los jóvenes, sí se produce una relación directamente proporcional entre el creciente número de actividades destinadas a ellos y el creciente número de participantes en estas. Es un buen dato, puesto que una mayor participación juvenil sienta las bases de una sostenibilidad en los territorios donde está implantado el Proyecto ICI.

**Gráfico nº 6. Participantes en actividades socioeducativas por años**



Por último, con respecto a la dimensión preactiva de la acción, destaca un incremento de reuniones en el segundo año y una disminución de estas en el tercero. Si bien podríamos aventurarnos a inducir valoraciones negativas de esta evidencia, un análisis más pormenorizado nos conduce a plantearnos todo lo contrario. En primer lugar, es importante destacar que, si bien ha existido una disminución del volumen absoluto de reuniones, dicha disminución no ha rebasado el número conseguido durante el primer año, por lo que no podemos hablar de un retroceso en este aspecto. Por otro lado, estamos hablando de una disminución que representa un 20% con respecto al año anterior, lo que supone un porcentaje que no afecta significativamente a las necesidades de reunión de los equipos para el ámbito de la educación comunitaria.

En cualquier caso, es importante resaltar que la proporción aproximada de 1:4 –entre actividad y reunión, respectivamente– ha sido bastante elevada durante estos tres años, y que un horizonte de normalización y sostenibilidad sugiere la necesidad de aproximarse al 1:1. Ello resultaría un buen indicador de que el ámbito de la educación comunitaria ha sido capaz de establecer unas relaciones comunitarias lo suficientemente robustas como para que el máximo de actividades requieran del mínimo de reuniones.

Tabla nº 4. Actuaciones en la línea socioeducativa por años

| LAE. Socioeducativo | Año        |             |              |             |              |             | Var. año 2-3 |              |              |             |
|---------------------|------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Tipo de actuación   | 1          |             | 2            |             | 3            |             | N %          |              | Total        |             |
| Actividad           | 226        | 25,9%       | 220          | 19,5%       | 301          | 29,4%       | 81           | 36,8%        | 747          | 24,7%       |
| Reunión             | 647        | 74,1%       | 907          | 80,5%       | 722          | 70,6%       | -185         | -20,4%       | 2.276        | 75,3%       |
| <b>Total</b>        | <b>873</b> | <b>100%</b> | <b>1.127</b> | <b>100%</b> | <b>1.023</b> | <b>100%</b> | <b>-104</b>  | <b>-9,2%</b> | <b>3.023</b> | <b>100%</b> |

Fuente: Informe de evaluación del tercer año del Proyecto ICI

## 3.2

### Análisis cualitativo de tres años de acciones educativas integradas

Los logros e impactos de las distintas acciones educativas integradas debemos considerarlos, desde una perspectiva cualitativa, en función de los impactos esperados en el marco general del Proyecto ICI. Como dijimos en el capítulo primero, estos impactos deben dirigirse hacia cinco dimensiones:

- Interculturalidad
- Integración
- Convivencia
- Ciudadanía
- Fortalecimiento comunitario

Todos los territorios han obtenido logros e impactos remarcables y, lo más significativo, desde una perspectiva holística. Es decir, no podemos destacar una acción educativa integrada solo por sus logros en el ámbito de la interculturalidad y nada más, u otra por sus impactos en el terreno de la convivencia en exclusiva. El desarrollo de las acciones educativas integradas ha comportado un abordaje de las cinco dimensiones mencionadas de forma global, en su conjunto. Podemos intuir acentos diferenciados, pero por lo general todos los logros e impactos han tenido en cuenta el hecho de:

- Facilitar espacios y tiempos para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios, y la reconstrucción de actitudes y valores interculturales –interculturalidad.

- Fomentar el aprendizaje de vivir en entornos diseñados bajo el principio de inclusión, en los que la diversidad es universal y lo universal es diverso –integración.
- Proporcionar oportunidades para el aprendizaje de la participación, procurando alcanzar los máximos niveles de esta –convivencia.
- Ser motor para el tejido de redes colaborativas e interacciones significativas entre todos los miembros de la comunidad –ciudadanía y fortalecimiento comunitario.

Para narrar los logros e impactos más significativos, estructuraremos la información basándonos en tres tipologías según sea el nivel de impacto: los colectivos de atención prioritaria –impacto directo–, las instituciones y agentes educativos –impacto indirecto– y los entornos profesionales y comunitarios –impacto contextual–. Cabe decir que en todos los territorios las tres tipologías han jugado un rol clave en la promoción de la educación comunitaria intercultural, pero merece la pena discernir dónde se ha puesto más un acento u otro.

### 3.2.1 Logros e impactos centrados en los colectivos de atención prioritaria

Todas las acciones educativas integradas han tenido como protagonistas a la infancia, la juventud o los padres y madres del territorio de referencia. A continuación ofrecemos detalles de algunas en las que el impacto sobre estos colectivos ha resultado más ejemplificador del Proyecto ICI.

Este es el caso, por ejemplo, de la iniciativa infantil El Solar de los Niños, de Zaragoza, una acción educativa integrada muy en sintonía con todo el trabajo de participación infantil llevado a cabo en ese territorio. En el marco del proceso de preparación de la Carrera del Gancho y en coordinación con el Centro de Tiempo Libre y la Sociedad Municipal Zaragoza Vivienda y con el apoyo del Plan Integral del Casco Histórico, se trabajó en un proceso de participación infantil –y de sus familias– para la creación de los contenidos, mobiliario y gestión de uno de los solares más degradados del barrio, que tenía que pasar a ser un espacio dedicado y gestionado por los niños y las familias. Se contó con la colaboración de la Sección de Deportes del Ayuntamiento de Zaragoza y con Vivienda y Urbanismo, así como la colaboración con el Festival Asalto y el Proyecto de Fachadas y Viviendas del PICH.



Los padres y madres, a partir de su participación en las escuelas de sus hijos, también han resultado un colectivo donde se han producido impactos notables. En el territorio de Salt, el espacio de trabajo de la Red TIC de Familias se consolidó como un espacio de relación igualitaria, conteniendo dinámicas relacionales que construyen convivencia dentro del entorno educativo y de su comunidad. Por otro lado pero en el mismo sentido, la actividad permitió trabajar aspectos relacionados con la prevención de conflictos y el acercamiento entre culturas, fortaleciendo los intercambios y el trabajo conjunto. Alcanzó los hitos previstos, generando espacios de encuentro y evaluación entre los participantes y dando visibilidad en la comunidad educativa del trabajo realizado.

De todos modos, es en los jóvenes donde encontramos más ejemplos y evidencias de logros e impactos con respecto a su implicación en procesos de intervención comunitaria intercultural a través de la educación. Ahí tenemos la experiencia de los jóvenes del barrio del Clot de Barcelona, donde el taller de radio supuso también la participación del grupo de jóvenes en la elaboración de la monografía comunitaria con la realización de un coloquio grupal. También destaca su participación en el desarrollo del encuentro comunitario, donde presentaron su experiencia en el proceso comunitario y también pudieron mostrar el trabajo realizado por el grupo hasta la fecha: los programas piloto. También se crearon espacios de relación entre el grupo de jóvenes y otros colec-

tivos prioritarios del proyecto –familias, mujeres y mayores– a través de las distintas secciones diseñadas en el programa de radio. Las secciones presentan temáticas estratégicas pensadas para la creación de relaciones entre los protagonistas.

Otro ejemplo remarcable lo encontramos en Madrid, en Ciudad Lineal, territorio en el que gracias a su acción educativa integrada, basada en los jóvenes agentes comunitarios, se desarrollaron las acciones comunitarias previstas y con ello el aumento del manejo de nuevas tecnologías en personas adultas y mayores del barrio, reduciendo la «brecha digital» y mejorando la convivencia gracias a los espacios de encuentro, enseñanza e intercambio generados.

Para finalizar, merece también mención especial el trabajo de participación educativa llevado a cabo en dos territorios: Granada y Leganés. En Granada, de la acción educativa integrada desarrollada a partir de estas acciones fomentadoras de comunidades de aprendizaje, destacamos en primer lugar el refuerzo y generación de acciones promotoras de la participación de la infancia, la juventud y las familias, de acuerdo con criterios metodológicos emanados de la educación comunitaria intercultural: la participación de la comunidad escolar en la iniciativa y la participación de la iniciativa en la comunidad y en el proceso comunitario. Asimismo, el proceso comunitario fomentado por su acción educativa integrada promovió sin lugar a dudas la generación de acuerdos en torno a la articulación socioeducativa en el distrito norte de esta ciudad.

Por su parte, en Leganés, las actividades de APS siempre tuvieron como protagonistas a niños y niñas, adolescentes y jóvenes de procedencia cultural distinta. Se puso de manifiesto que la educación formal y no formal estaba siendo el principal espacio de generación de relaciones interculturales en la población de los barrios y que las iniciativas de APS permitían experiencias positivas para niños, adolescentes y jóvenes, con el fin de que estas fuesen trasladadas como aprendizaje a su medio familiar y al espacio público donde se desarrollaba su ocio y tiempo libre.

### 3.2.2 Logros e impactos centrados en las instituciones y los agentes educativos

Todo lo relacionado con los colectivos anteriormente mencionados –infancia, juventud, padres y madres– representa un impacto directo sobre la ciudadanía de los territorios implicados en el Proyecto ICI. Sin embargo, debemos también prestar atención a los impactos indirectos producidos a través de los profesionales, los agentes comunitarios, las instituciones educativas y los proyectos ciudadanos. Estos han supuesto una forma eficaz de transformar el sistema de rela-

ciones que estos ciudadanos tienen entre sí, del mismo modo que las instituciones educativas a las que pertenecen o apoyan, contribuyendo a la construcción de interculturalidad, integración, ciudadanía y convivencia.

Una de las experiencias más llamativas a modo de impacto la encontramos en Lanzarote. La total apertura de los centros educativos e implicación con la acción educativa integrada dibujó una espiral creciente. Aparte de la dinamización en los recreos, la coordinación con los equipos directivos fue más consistente, donde se evaluó y planificó la intervención específica e inespecífica –La Semana Azul, Las Olimpiadas de Aula En Clave o la Formación a Familias para el Huerto Ecológico–. En lo que actividades en o desde las escuelas abiertas se refiere, se realizaron un total de cuatro actividades con y desde la ciudadanía teniendo en cuenta a los colectivos prioritarios –Tú sí que vales, Búsqueda del tesoro en Tegui, cine infantil y actividad comunitaria (familiar) en la Graciosa–, potenciando siempre la organización con y desde los propios colectivos y la coordinación de recursos.



De Lanzarote merece la pena enunciar otras acciones y actividades que han permitido lograr avances y consistencia de la actuación en el territorio. Desde la coordinación con el Área de Juventud, se desarrollaron dos importantes actividades: una de ellas, una actividad cultural en

otro municipio de la isla, en colaboración con una entidad privada –Senderismo Lanzarote–, y otra, la realización de un espacio joven en una plaza del núcleo capitalino, partiendo de acuerdos generados desde la primera actividad entre los jóvenes de ambas localidades, valorándose esta de manera positiva.



Construir escuelas de código abierto en Lanzarote significó trabajar acorde con el planteamiento establecido en los planes de trabajo: las relaciones continuadas con y desde los recursos, con y desde cada colectivo, dan pie a sinergias y oportunidades de conocimiento de los diferentes agentes y protagonistas de la comunidad, posibilitando acciones o actividades de carácter comunitario, momentos ideales para trabajar la convivencia y cohesión social. Se llevó a cabo también un trabajo del equipo ICI en consonancia con la implementación del Programa Caixa Proinfancia, lo que permitió no solo aspectos positivos relacionados con los fines académicos, sino una mayor conexión y comunicación entre familias, AMPA, equipo directivo, alumnado y profesorado. Se incorporó el uso de la agenda escolar como medio de comunicación entre tutor/a reglado, familia y profesorado de refuerzo educativo y se desarrollaron encuentros en forma de reuniones entre los anteriores agentes. En los IES de la isla fueron clave las clases de refuerzo educativo desde Caixa Proinfancia, dirigidas a alumnado de secundaria, sitio en el que se realizó cada tarde la escuela abierta.

Por otro lado, el impacto desde y en los centros escolares encontró otra buena práctica en el desarrollo de experiencias de aprendizaje y servicio, que conectaron estos centros con la comunidad de manera significativa. Este es el caso de Elche. El acercamiento y puesta en marcha de la metodología del APS en alguno de los centros del territorio favoreció una relación entre ellos y con otras entidades externas a los centros, facilitando que los centros se abrieran a la comunidad, tanto para aportar elementos de mejora como para recibir actores educativos que completasen los contenidos de la educación.

El desarrollo de las distintas experiencias de APS en Elche contó con la celebración de unas jornadas de impulso, con gran participación y afluencia de actores, y abrió la oportunidad de pensar en la realización de contactos con las diferentes universidades, con el fin de gestionar la validación de créditos de libre configuración para determinadas carreras que aportase estudiantes universitarios interesados en hacer propuesta de APS para el territorio.

### 3.2.3 Logros e impactos centrados en los entornos profesionales y comunitarios

Los entornos profesionales dedicados a la educación han representado un espacio privilegiado para establecer las condiciones contextuales óptimas para llevar a cabo acciones educativas integradas de elevado impacto. Una buena muestra de espacio técnico de relación la encontramos en Getafe, donde buena parte del éxito de su programa sobre transición de primaria a secundaria radica en la creación del Grupo Socioeducativo estable, que se fue reuniendo periódicamente –una vez al mes–. La creación de este grupo tuvo un gran valor porque permitió generar sinergias entre sus miembros, tanto por parte de recursos técnicos y de colegios e institutos como de las AMPA de los cinco centros educativos, y supuso un espacio donde reflexionar y actuar de manera conjunta en torno a acciones concretas en la comunidad educativa del barrio de Las Margaritas.

Dicha iniciativa en Getafe tuvo como efecto colateral que la comunidad educativa contribuyera, además, en el desarrollo de las diferentes actividades impulsadas en el marco del Proyecto ICI, participando activamente en el desarrollo del proceso de conocimiento compartido que dio como fruto la monografía comunitaria, así como en la labor de difusión entre las familias y el alumnado de los hitos acontecidos en el barrio como el encuentro comunitario del tercer año, o en la participación de las Carnavalitas. Existió una escasa diversidad étnico-cultural en el interno del Grupo Socioeducativo, fundamentalmente porque los técnicos de este espacio son de origen español, y en las AMPA, sus integrantes son básicamente mujeres también de origen español. Sin embar-

go la repercusión de las acciones que se llevaron a cabo tuvo como protagonista a un alumnado con gran diversidad étnico-cultural. Así mismo, cabe destacar que el desarrollo de las acciones del Grupo Socioeducativo de Las Margaritas en Getafe partió de la normalización y no se incorporaron elementos segregadores en función de la cultura de origen, ya que se realizaron para todos por igual, tratando a los destinatarios como alumnado del sistema educativo público del barrio. Cabe señalar que todo el trabajo desarrollado por parte de este Grupo Socioeducativo obtuvo el aval por parte del concejal delegado de Educación.

Los espacios técnicos de relación en educación han supuesto la clave del éxito en muchas ocasiones. Al igual que en Getafe, destaca la experiencia del equipo ICI de Jerez de trabajo de conexión de los centros educativos al proceso comunitario, desplegando una estrategia a través de la Delegación Provincial de Educación, con la finalidad de que derivase en una mesa educativa. Las reuniones para coordinación con las administraciones local y autonómica dieron un nuevo impulso al fomento de espacios técnicos de relación. Desde la Delegación Provincial de Cádiz se impulsó la formación de una mesa técnica, y desde la Municipal de Jerez se propuso un proyecto que facilitara la comunicación de los colegios con su entorno y la implicación de colectivos y otros recursos educativos.

El trabajo con las administraciones en Jerez fue clave gracias al hecho de volver a estrategias del tipo «actividad concreta» para despertar su interés, el de los colegios y también el de las asociaciones y colectivos de la zona. Muchas de las acciones, esfuerzo y concentración de los diferentes ámbitos estuvieron en sinergia con la línea global, más concretamente con la monografía y el diagnóstico. La buena sintonía entre el equipo del Proyecto ICI y las administraciones educativas derivó en una implicación en actividades promovidas por parte de estas administraciones, por lo que el equipo ICI dejaba de ser visto como un competidor para pasar a ser visto como un colaborador positivo. Por ejemplo, se introdujeron una serie de actividades dinamizadas por el equipo de intervención en el marco de una colaboración entre el Proyecto ICI y el proyecto Participa en tu escuela, participa en tu barrio, de la Delegación de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Jerez. Dicha acción se valoró como una oportunidad de coordinación con la Delegación Municipal, conexión e implicación de las asociaciones y colectivos de la zona.

Sin abandonar Andalucía, deseamos resaltar la mesa de educación del barrio de Las Norias, en El Ejido, en la que existió una importante participación de las administraciones educativas y representó otro modelo de acercarse de forma positiva a los organismos públicos, buscando su complicidad y colaboración.

Durante los tres años se fue trabajando para impulsar las relaciones interculturales apoyando acciones ya existentes y generando nuevas iniciativas. Existía previamente un trabajo desarrollado por el equipo ICI con un centro educativo, bajo un enfoque de mediación e interculturalidad. A partir de este vínculo con el centro, se puso en valor la experiencia y se establecieron contactos e interrelación con los otros cuatro centros del territorio, las AMPA, el Ayuntamiento, profesionales municipales, el centro de salud y otras asociaciones –de inmigrantes, culturales y deportivas.

Fruto de ello fue la conformación de la Mesa Local de Educación, concebida como un espacio técnico, compartido con la ciudadanía, de la que formaron parte los cinco centros educativos de Las Norias, las AMPA, el Ayuntamiento, profesionales de distintos sectores y administraciones, el centro de salud y asociaciones. Ha seguido constituyendo un referente en el ámbito local después de la finalización de la primera etapa del Proyecto ICI.

Gracias a la colaboración entre organismos públicos, sociales y privados de El Ejido se desarrollaron dos grandes actuaciones: la Escuela Abierta de Verano y la Semana Cultural-Educativa Compartida, encaminadas a fortalecer la acción educativa en Las Norias de una manera más global, no sectorizada, con visión compartida e impacto en el conjunto de la comunidad.

Como ejemplo, la Semana Cultural-Educativa Compartida de Las Norias se diseñó a partir del trabajo coordinado entre el equipo de intervención, centros educativos, técnicos, vecinos y Ayuntamiento. Se realizó a finales del tercer año, con una programación cultural, deportiva y lúdica, bajo una nueva forma de gestión, puesto que para su desarrollo los centros formales se abrieron a otros centros, asumieron responsabilidades en un cuadro de actividades concretas a realizar y establecieron el compromiso de hacer las cosas con otros agentes. Se buscó que las actividades estuviesen repartidas equilibradamente en todos los espacios del territorio y que fuesen socializadas con las familias, mayores y jóvenes.

Ello supuso diferentes reuniones con la Mesa Local de Educación para la coordinación, puesta en común y evaluaciones conjuntas posteriores a la celebración. Esta Mesa significó cambiar la forma de hacer las cosas, pues los profesionales, Administración y vecinos –autóctonos y alóctonos– se implicaron de otra manera, con un resultado positivo en el proceso.

Algunos impactos de la experiencia de la Mesa fueron la implicación de las administraciones educativas, la conexión entre muchos agentes sociales de forma inédita, la fuerte implicación de todos los centros escolares, la ruptura de la segmentación tradicional presente en Las Norias, la

movilización de la ciudadanía y colectivos diversos o el aumento de interrelación entre asociaciones y entre vecinos autóctonos y alóctonos, lo que tiene mucho significado en lugares donde los espacios urbanísticos y relacionales están diseminados, como es el caso.

En los Proyectos ICI desplegados en Cataluña, sin embargo, destaca el uso de las tecnologías audiovisuales y TIC para promover la configuración de un contexto facilitador del impacto directo e indirecto de las acciones educativas integradas. En el barrio del Clot de Barcelona, ya mencionado, para aumentar la visibilidad del programa de radio y obtener *feedback* de la audiencia se creó una cuenta de Twitter y una de Facebook específicas del programa que los propios jóvenes gestionan y dinamizan. Se mantuvieron también las acciones de difusión de la iniciativa a través de los diferentes medios de comunicación con los que cuenta el proyecto –hoja informativa *Compartir*, Xarxa Clot, Facebook, Twitter–, presentando el programa de radio como una oportunidad de aprendizaje y participación en el barrio. Las acciones de difusión han dado resultados positivos ya que se han incorporado otros jóvenes al grupo. Y se elaboró un producto, que recoge el proceso y experiencias desarrolladas desde esta iniciativa, cuya devolución y socialización se producirá el próximo trimestre.

Más por el centro de la ciudad, en el Raval, se llevó a cabo la edición y difusión de un vídeo sobre la realidad educativa del barrio, con la finalidad de promover el conocimiento y reconocimiento de sus habitantes con la oferta educativa existente.

La grabación del vídeo en el Raval supuso un ejercicio en sí mismo de dinamización de la reflexión educativa en la comunidad. Participaron actores protagonistas del barrio y expertos externos, que realizaron los mensajes que dichos actores expusieron en pantalla. El audiovisual, titulado *Educa't al Raval, val la pena* –‘Educate en el Raval, merece la pena’–, se incluyó en la presentación de las jornadas de puertas abiertas de los 13 centros educativos participantes, todo con el apoyo y el aval de las autoridades municipales del distrito de Ciutat Vella. El vídeo ha servido para promocionar esta actividad y los centros escolares se han mostrado altamente satisfechos de los resultados obtenidos. Además, se colgó en el portal educativo del Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB) un portal de referencia que abarca la comunidad escolar de la provincia de Barcelona.

La difusión del vídeo del Raval fortaleció la relación con los centros escolares, permitiendo estrechar los lazos de confianza y de trabajo con estos. Cabe destacar también que la Administración ha expresado la intención de tener en cuenta el trabajo realizado en esta línea de cara a la futura elaboración del Pla Estratègic Educatiu –‘Plan Estratégico Educativo’.

Deseamos cerrar este apartado con uno de los logros e impactos más destacados en Cataluña: el Programa 6-16 de Tortosa. Este programa siempre tuvo un claro enfoque intercultural que, a medida que fue pasando el tiempo, tanto por la presentación de la monografía comunitaria a través del encuentro comunitario como por la preparación de una escuela abierta de verano y por la dinamización de la participación en la creación del Artxibarri, fue cogiendo más fuerza.

Se vio claro que había que trabajar desde este enfoque integrado desde un inicio, ya que la consigna era atender y acompañar a las familias con riesgo de exclusión, teniendo en cuenta las distintas formas de participación, de concepción de la educación y vigilando en no caer en un enfoque etnocentrista.

Entre algunas de las acciones más llamativas, que reflejan con claridad un sentido de ciudad educadora, destacan tres: la creación de una bolsa de voluntariado, las distintas presentaciones del Programa 6-16 a las escuelas y la ciudad y el programa de formación de voluntariado.

1. Creación de la bolsa de voluntariado. Se creó una bolsa de voluntariado conjunta entre las entidades que forman parte del Programa 6-16. Se construyó una base de datos, centralizada en la Facultad Blanquerna y, a su vez, las entidades implicadas y colaboradoras hicieron difusión, registraron a voluntarios y pasaron dicha información a la técnica de Educación del Ayuntamiento, que es quien se responsabilizó de crear el vínculo entre los voluntarios y las actividades que se realizaron. De este modo, los recursos técnicos de la ciudad, tanto públicos como privados, contaron con la misma información y, a la vez, los voluntarios de la ciudad dispusieron de un marco común.
2. Presentación a la comunidad escolar y a la ciudad del Programa 6-16. Se habló con todas las escuelas e institutos de la ciudad así como con las AMPA y con las entidades que realizan alguna actividad lúdica, extraescolar o deportiva, con el objetivo de promover nuevas sinergias y nuevas implicaciones en el Programa 6-16. Esta labor también fue encaminada a hacer crecer el planteamiento de la Escuela Abierta de Verano del año anterior.
3. Programa de formación de voluntariado. El Grupo de Formación, conjuntamente con la Comisión de Voluntariado, se dedicó a contactar con las diferentes entidades que tenían relación con el tiempo libre y el voluntariado en la ciudad con el objetivo de diseñar conjuntamente los contenidos de la Escuela Abierta de Verano. En este sentido, se preparó una sesión genérica para todos los voluntarios del Programa 6-16 y otra específica para los de la Escuela Abierta de Verano.

# 3.3

## De lo específico a lo general: la transversalidad con la salud comunitaria

Sin duda alguna, uno de los retos más apasionantes y provechosos del Proyecto ICI es contribuir a superar una anticuada aproximación sectorial de la acción social para adentrarse en las vicisitudes de una aproximación sistémica que permite abordar los fenómenos de forma compleja. En el caso del Proyecto ICI, una aproximación sistémica significa por lo menos dos cosas: por un lado, capacidad de articulación entre la línea global y las líneas específicas; por otro lado, capacidad de articulación entre las distintas líneas específicas.

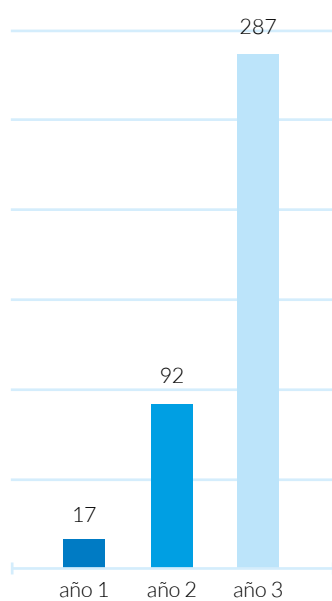
Una tendencia emergente a lo largo de los tres años del Proyecto ICI ha consistido en ir tejiendo mayor complicidad entre las líneas específicas correspondientes a la educación y a la salud comunitaria, de lo que se han derivado notables actuaciones en prácticamente todos los territorios.

Un análisis de los datos relativos a la transversalidad entre el ámbito de la educación y el ámbito de la salud comunitaria nos permiten corroborar este objetivo hecho realidad. En términos absolutos, es evidente el crecimiento exponencial de técnicos de uno y otro lado implicados en proyectos transversales. A su vez, se observa una frontera muy definida entre el primer año –en el que dicha transversalidad fue insignificante– y los dos años restantes. Parece claro, pues, que la transversalidad no solo se quedó en un principio sino que se tradujo en realidad.

No obstante, un análisis pormenorizado del detalle nos aporta una información llamativa que debemos considerar. Si bien la tendencia de los agentes socioeducativos ha sido implicarse más en temas de salud comunitaria año tras año, en la relación inversa –es decir, de agentes de salud comunitaria que se impliquen en temas socioeducativos– se constata un repunte en el segundo año y una disminución en el tercero con respecto al anterior. Lejos de suponer una preocupación, lo que este dato nos aporta es el hecho de que la transversalidad ha gozado de una predominancia de lo relacionado con la salud.

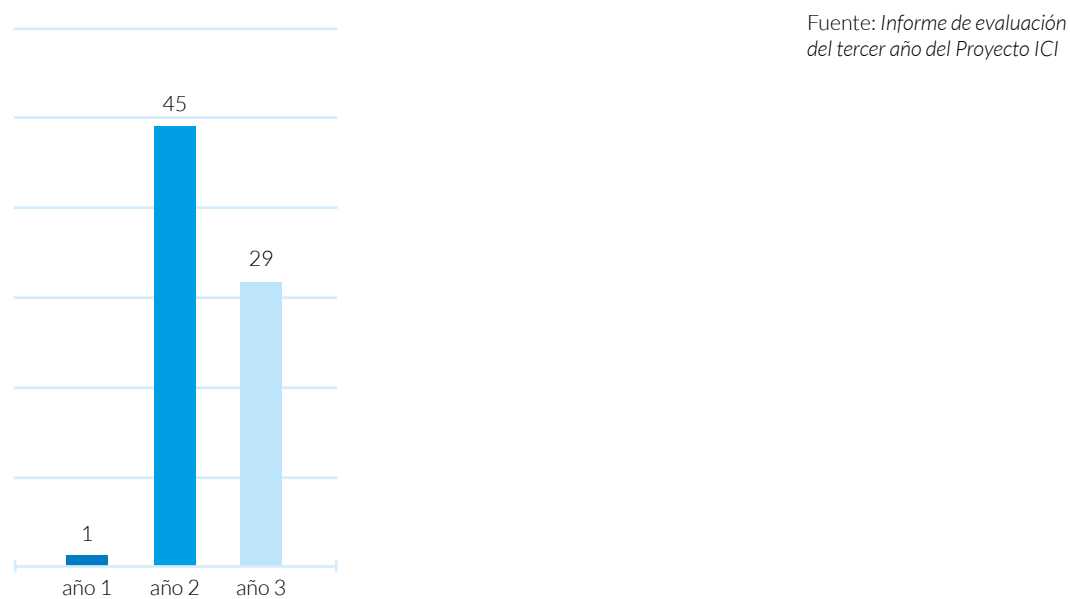
Ello puede tener una explicación atribuible a que existe una mayor tendencia a que se lleven a cabo actividades de salud comunitaria en las escuelas –lo que explicaría el crecimiento del número de estos profesionales que se implican en proyectos de tal naturaleza–, en detrimento del número de profesionales de la salud comunitaria que se implican en proyectos educativos.

**Gráfico n° 7. Número de profesionales/técnicos del ámbito educativo participantes en actividades de salud comunitaria**

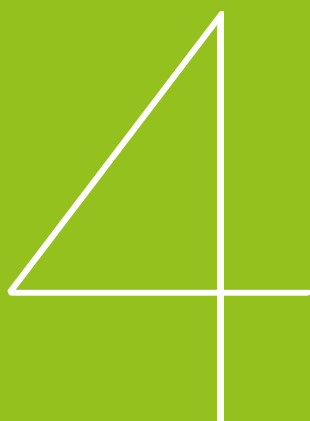


Fuente: *Informe de evaluación del tercer año del Proyecto ICI*

**Gráfico nº 8. Número de profesionales/técnicos del ámbito de la salud participantes en actividades socioeducativas**







¿Qué recomendaciones pueden realizarse para mejorar la intervención en educación comunitaria intercultural?



# 4.1

## Las acciones educativas integradas: tensión entre normalización y resistencia

Los aprendizajes adquiridos a lo largo de los tres años del Proyecto ICI en materia educativa, al igual que en el resto de los ámbitos y de forma global, son incalculables también, al igual que las experiencias generadas. Dicho aprendizaje se ha desarrollado en un continuo definido por dos polos: normalización y resistencia.

Por un lado, la presencia de los equipos ICI en los distintos territorios, y el desarrollo de acciones educativas integradas que se fundamentan en diversos modelos pedagógicos, han ido ejerciendo una influencia transformadora en el sistema de relaciones de los actores y las instituciones educativas del territorio. El tejido comunitario ha ido constatando los efectos positivos y la riqueza de los logros obtenidos, y por ello ha tendido a normalizar las innovaciones incorporadas en el paisaje del territorio.

Veamos cómo algunos equipos ICI lo manifiestan con su propia voz:

*Los participantes en las actividades del ámbito socioeducativo vinculadas a centros escolares (APS) reflejan una diversidad cultural similar a la que existe en el barrio. Estos jóvenes se relacionan con mayor naturalidad y menos influenciados por prejuicios y estereotipos. (Elche)*

*Desde el equipo, se continúa defendiendo la hipótesis de que en el territorio se camina hacia relaciones de convivencia intercultural, sosteniendo que las bases de las mismas parten de las posibilidades que permite el Proyecto ICI. (San Bartolomé)*

*Las relaciones interculturales en el ámbito socioeducativo están presentes dado el perfil del alumnado del barrio. Tanto los recursos técnicos que trabajan en educación no formal como aquellos que trabajan desde los centros educativos del territorio tienen profundamente incorporado en su trabajo este aspecto en sus proyectos educativos. (Raval)*

Sin duda alguna, todo apunta a procesos de normalización stricto sensu, lo que resulta altamente coherente y compatible con las hipótesis iniciales y los presupuestos teóricos en los que se basa el proyecto. Sin embargo, dicho proceso normalizador se complementa, como ya hemos apun-

tado arriba, con procesos surgidos de las resistencias al cambio. En muchas ocasiones la entrada a los centros educativos formales y otros espacios no suele ser y no ha sido fácil, aunque la propuesta que se lleve pueda responder a necesidades y sea percibida interesante.

Por ello, para contener estas resistencias y a su vez fomentar la consolidación de los procesos normalizadores, se hizo necesario integrar de un modo holístico distintas perspectivas, poniendo especial énfasis en el foco de mayores resistencias en el camino hacia una educación comunitaria: los centros escolares.

De las distintas experiencias a lo largo de tres años aprendimos que:

- Es preciso inicialmente contar con personas afines a los valores y principios del Proyecto ICI, que puedan motivarse a la acción y a su vez ser multiplicadoras de los avances. Comenzar involucrando a maestros, profesores, orientadores pedagógicos con apertura y disposición.
- En muchas ocasiones, el inicio en los centros escolares se promovió desde materias o contenidos vinculados a áreas artísticas –artes plásticas, música–, que por su diseño curricular ofrecen más opciones y flexibilidad. Y luego se fueron ampliando hacia otros contenidos y áreas curriculares.
- Hay que considerar la cultura escolar y su grado de apertura: es necesario iniciar y mantener relación con todo el claustro de maestros/profesores, establecer canales de comunicación. Será importante conocer las pautas de interacción que tienen, así como los valores y señas de identidad que les caracterizan.
- Comenzar con un centro que reúna mejores condiciones y luego ir conectándolo con otros centros e instituciones ha resultado favorable, pues este centro será el mejor difusor de las bondades de la acción a partir de la práctica.
- Evitar la dispersión y el riesgo de abarcar demasiado, teniendo presente siempre el *para qué*, los elementos que promocionan la convivencia intercultural y los cinco impactos globales de la intervención comunitaria intercultural: cohesión social, convivencia, interculturalidad y fortalecimiento comunitario.
- El trabajo colaborativo permite generar una mayor eficacia y eficiencia en los recursos. Prueba de ello son las iniciativas surgidas en el seno del Proyecto ICI, como el Programa Municipal 6-16 de Tortosa.

Los equipos ICI han trabajado durante tres años inmersos en esta tensión entre normalización de logros y resistencias a la innovación, y es ahí donde se ha producido el mayor aprendizaje: cómo gestionar el avance hacia los objetivos planteados combinando de forma positiva ambas reacciones generadas en la comunidad.

En este cuarto y último capítulo de la publicación deseamos dejar constancia de estos aprendizajes en las áreas ya señaladas: espacios de encuentro técnico, actividades de las acciones educativas integradas y desarrollo de las relaciones interculturales. En último lugar, y debido a su importancia creciente a medida que el proyecto iba avanzando en materia educativa, cerramos la reflexión con un apartado dedicado a la gestión de las relaciones con las administraciones educativas, elemento que se ha revelado como clave para el éxito en la gestión eficaz de la tensión entre normalización y resistencia.

## 4.2

### Los espacios de encuentro técnico

Con respecto a los espacios de encuentro técnico, podemos valorar positivamente la normalización que se produjo en cinco tendencias:

- Del singular al plural. No debemos hablar de la generación de un espacio sino de espacios técnicos de relación. Todos los territorios han dado buena cuenta de la existencia de dos o más espacios de trabajo en el ámbito socioeducativo, lo que ha supuesto un avance en la dinámica de ir consolidando puntos de encuentro entre los distintos agentes que trabajan en educación.
- Orientación a la acción. Los espacios de relación han estado cargados de sentido orientado a la acción, lo que facilitó la existencia de interés y motivación por parte de los agentes educativos para participar, permitiendo concretar el significado del encuentro.
- Resolución de necesidades. El contenido de trabajo de los espacios de relación, orientados a la acción, ha tenido mucho que ver con la satisfacción de necesidades educativas expresadas por la comunidad. En este sentido, la existencia de estos espacios permitió tomar conciencia de la imagen global del ámbito educativo en el territorio, a partir de una imagen más precisa.
- Heterogeneidad. Los participantes en los espacios de relación han sido distintos. Entre ellos, contamos con profesionales de la educación y con técnicos municipales en la mayoría de los casos. La participación de técnicos que no son estrictamente de educación fue menor, y sucedió cuando la acción demandaba transversalidad. Merece especial atención la participación significativa de alumnado y familias, auténticos protagonistas destinatarios del proyecto.
- Consolidación. Con algunas excepciones, la gran mayoría de los espacios de relación han

mostrado recorrido en el tiempo, lo que permitió vislumbrar sostenibilidad en el tiempo. La convocatoria de estos espacios de relación debería ser una de las tareas prioritarias a no abandonar nunca.

De estas cinco tendencias aprendimos a su vez una serie de riesgos potenciales, que podían producirse debido a las resistencias generadas y debían ser tomados en consideración como posibles efectos de estas. En la siguiente tabla resumimos dichas consideraciones:

Tabla nº 5. Riesgos posibles en los espacios técnicos y líneas de prevención

| Tendencia                 | Riesgo                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Prevención                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pluralidad de espacios    | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dispersión de esfuerzos.</li> <li>— Confusión y solapamiento de convocatorias y objetivos.</li> </ul>                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Establecer distintos ritmos de intensidad para cada espacio de relación.</li> <li>— Distinguir entre espacios estructurales y coyunturales, e invertir los esfuerzos en función de ello.</li> </ul>                                                               |
| Orientación a la acción   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pérdida de la actividad de diagnóstico.</li> <li>— Desorientación con respecto a los objetivos que se proponen.</li> </ul>                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Institucionalizar al menos un encuentro al año del espacio de relación destinado al diagnóstico, según el momento clave.</li> <li>— Destinar siempre un momento de las reuniones del espacio de relación a visibilizar los objetivos que se persiguen.</li> </ul> |
| Resolución de necesidades | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dificultad de elevar el «techo educativo» del territorio con nuevas propuestas, no necesariamente ligadas a satisfacción de necesidades.</li> <li>— Tendencia a desarrollar una estrategia más reactiva que proactiva.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Aprovechar los encuentros del espacio de relación para presentar buenas prácticas que estimulen la innovación.</li> </ul>                                                                                                                                         |
| Heterogeneidad            | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dificultad de establecer una comunicación eficaz y fluida debido a los distintos registros de los participantes.</li> <li>— Desigualdad de estatus entre los participantes debido a su nivel de formación o rol ejercido (profesional/voluntario).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Trabajar el significado de las ideas y propuestas de la reunión previamente a su celebración, de manera sectorial.</li> <li>— Promover la conducción paritaria de las reuniones (voluntarios/profesionales).</li> </ul>                                           |
| Consolidación             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Problemática de continuidad para aquellos espacios de encuentro emergentes, sin recorrido previo.</li> </ul>                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Valorar la conveniencia de invertir esfuerzos en nuevos espacios de relación, y supeditar dichos esfuerzos a la viabilidad del proyecto en el territorio a corto plazo.</li> </ul>                                                                                |

Fuente: elaboración propia

Al cabo de tres años, el esfuerzo en normalizar las tendencias y neutralizar las resistencias ha provocado la identificación de una serie de **áreas clave** que, en forma de recomendación, suponen toda una inspiración a la hora de seguir con el desarrollo de los espacios técnicos de relación en educación. Aportamos algunas voces de los profesionales de los equipos ICI que avalan la importancia de la recomendación:

- Distinguir entre espacios estructurales y coyunturales, e invertir los esfuerzos en función de ello.

*ETR existentes –Mesa Sectorial de Educación, Foro Infancia y Juventud, Comisión Local de Absentismo– y nacidos del proceso de intervención comunitaria intercultural –espacio que coordina talleres de iniciación y orientación vocacional, espacio que coordina el Forma Joven, espacio que coordina el Musiclab. (Granada)*

- Institucionalizar al menos un encuentro al año del espacio de relación destinado al diagnóstico, según el momento clave.

*Es un espacio de seguimiento consolidado que ha permitido realizar una evaluación continua del proyecto y en algún caso se ha abierto también al grupo de jóvenes para realizar una evaluación conjunta. (El Clot)*

*La Mesa Local de Educación participará con sus aportaciones en el proceso de diagnóstico y programación comunitarios. (El Ejido)*

*Hemos desarrollado un diagnóstico del ámbito a través del árbol de problemas, para convertirlo en árbol de soluciones y, a partir de ahí, desarrollar las posibles acciones a desarrollar de cara a la siguiente etapa. (Getafe)*

- Aprovechar los encuentros del espacio de relación para presentar buenas prácticas que estimulen la innovación.

*En el III ETR el ámbito socioeducativo cobró notable relevancia durante la rueda de comunicación de experiencias, pues fueron numerosos los recursos que destacaron iniciativas del sector. (Elche)*

- Trabajar el significado de las ideas y propuestas de la reunión previamente a su celebración, de manera sectorial.

*Se ha creado un pequeño grupo de trabajo encargado de elaborar un texto dirigido a la dirección de los centros para dar a conocer los objetivos y componentes de la mesa y asegurarse la implicación de dicho centro en los proyectos conjuntos que se elaboren. (Madrid)*

- Valorar la conveniencia de invertir esfuerzos en nuevos espacios de relación, y supeditar dichos esfuerzos a la viabilidad del proyecto en el territorio a corto plazo.

*Se trabaja conjuntamente para consolidar un nuevo y único espacio técnico de seguimiento y evaluación. (El Clot)*

*Replanteamiento del espacio técnico de trabajo junto con su secretaría técnica, según lo expuesto en el Plan de Diagnóstico del barrio, para poder revitalizar la Comisión de Educación. (Paterna)*

En relación con la sostenibilidad de las acciones emprendidas, cabe decir que en la fase final de los tres primeros años del Proyecto ICI se han puesto en evidencia una serie de elementos que nos permiten confiar en conseguirlo:

- Incremento de la participación de agentes clave del territorio.
- Incremento de la transversalidad del trabajo efectuado en los espacios técnicos de relación del ámbito, que no se restringen a lo educativo exclusivamente y asumen tareas de carácter global.
- Refuerzo del sentido del ETR como espacio desde y para la acción, como factor motivador a la participación.
- Trabajo integral de síntesis entre los procesos de análisis y diagnóstico y los procesos de programación.

En relación con los espacios técnicos de relación, a modo de conclusión sugerimos avanzar en tres direcciones:

- Establecer distintos ritmos de intensidad para cada espacio de relación.
- Destinar siempre un momento de las reuniones del espacio de relación a visibilizar los objetivos que se persiguen.
- Promover la conducción paritaria de las reuniones –voluntarios/profesionales.

## 4.3

### Iniciativas y actividades en el ámbito de la educación comunitaria

Con respecto a las distintas actividades e iniciativas llevadas a cabo, podemos valorar positivamente la normalización que se produjo en tres grandes ejes, colaterales de las acciones educativas integradas y que han permitido su afianzamiento en el seno de la comunidad de referencia.

Estos ejes son comunes al conjunto de territorios, y de las acciones educativas integradas, y pueden ser entendidos como factores generadores de condiciones favorables a la acción:

- Los equipos en su totalidad asumieron y llevaron a cabo acciones de formación. Ya sea en actividades de formación permanente de profesionales, de familias para su participación social o de jóvenes para su inclusión en proyectos sociales, los equipos fueron responsables de acciones formativas articuladas con las necesidades del territorio en general y del Proyecto ICI en particular. Se trata de una línea potente de transferencia de conocimiento.
- A diferencia de estadios iniciales de desarrollo del proyecto, en los que los equipos tendían a promover la acción directa, al final de los tres años emergió y se consolidó su papel indirecto de generadores de condiciones para la acción. De esta forma, se cedía el protagonismo a los auténticos protagonistas, los ciudadanos. Se promovió su empoderamiento, se fomentó la sostenibilidad a medio plazo y se ejerció un liderazgo situacional adecuado a las necesidades que planteaba el Proyecto ICI.
- Por último, deseamos también subrayar la emergencia y la fuerza que fue cobrando la producción documental específica del ámbito de la educación. Son numerosos los equipos que, más allá de la monografía y otros instrumentos de carácter más general, se adentraron en la generación de productos escritos o audiovisuales como posibilidad de dinamización y como herramienta de trabajo. Así, damos buena cuenta de las llamadas *Guías de iniciativas y experiencias socioeducativas*, el *Dossier socioeducativo* o el *Banco de buenas prácticas*. Sin duda, esta producción documental resultó útil para profundizar en la comunicabilidad de la tarea emprendida, así como para construir memoria de lo realizado.

Estos tres campos emergentes también estuvieron sujetos a una serie de riesgos que debemos considerar, y que podían representar un obstáculo para la normalización de las acciones llevadas a cabo:

Tabla nº 6. Riesgos posibles en campos emergentes de actividad y desafíos de futuro

|                                 | Riesgos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Desafíos de futuro                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formación y capacitación</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— La metodología de formación es tradicional, y no se corresponde con el espíritu de pedagogía activa del Proyecto ICI.</li> <li>— La formación y capacitación pueden quedar desvinculadas de los procesos de innovación y de acción llevados a cabo en el territorio (triángulo de Lewin).</li> <li>— La planificación de la formación se basa en contenidos y no en competencias.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los profesionales del Proyecto ICI en una segunda etapa pueden asumir el rol de formación y capacitación de la ciudadanía en el territorio.</li> </ul>                                                                                                    |
| <b>Liderazgo situacional</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los profesionales del equipo ICI pueden tener dificultades para obtener el reconocimiento imprescindible que les permita ejercer el liderazgo.</li> <li>— La generación de condiciones para el éxito en la acción puede encontrarse obstáculos relacionados con los recursos disponibles para ello.</li> <li>— Pueden producirse solapamientos de roles a la hora de ejercer dicho liderazgo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los profesionales del Proyecto ICI, en una segunda etapa, pueden asumir el rol de generadores de condiciones indirectas que favorezcan el éxito de las acciones de contenido educativo que se den en el territorio bajo un prisma comunitario.</li> </ul> |
| <b>Producción documental</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Existencia de falta de unidad de criterio a la hora de diseñar el documento, dentro del marco del Proyecto ICI.</li> <li>— Dificultad para la utilización activa de los documentos en las actividades educativas que se dan en el territorio.</li> <li>— Ausencia de un plan de diseminación de los documentos producidos.</li> </ul>                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los profesionales del Proyecto ICI, en una segunda etapa, pueden asumir el rol de editores de documentos de valor educativo en el territorio, así como de presentadores y diseminadores de estos.</li> </ul>                                              |

Fuente: elaboración propia

Dichas tendencias emergentes se consolidan y aparecen como estructurales del ámbito de la educación comunitaria al final de los tres primeros años del Proyecto ICI. A continuación exponemos algunas evidencias aportadas por los propios equipos que permiten entender mejor estas tendencias emergentes:

- Actividades e iniciativas de formación y capacitación de participantes en los procesos comunitarios. La formación se ha convertido en un tipo de actividad habitual de los equipos. Dicha formación tiene mucho que ver con la capacitación necesaria de los agentes implicados en los procesos comunitarios para desarrollar las acciones previstas. Se trata de una inversión en crecimiento personal que debe ser tenida muy en cuenta a la hora de plantear una segunda etapa del proyecto. Resultaría útil e interesante que cada equipo ICI realizase una radiografía del crecimiento del «capital humano» en su territorio a partir de la formación llevada a cabo.

*Hemos impulsado desde el Proyecto ICI el desarrollo de un seminario socioeducativo sobre dos temáticas muy interesantes: la reflexión sobre experiencias de innovación educativas en contexto de diversidad cultural y estrategias y herramientas para una mejor relación familia-escuela. (El Ejido)*

*Alumnos de ESO y bachillerato se han aproximado al mundo de la diversidad y la convivencia –igualdad de género, atención a la discapacidad, inclusión social y relaciones interculturales– a partir de dos talleres. (Leganés)*

*Anímate con la lectura. Esta iniciativa está incluyendo visitas a las bibliotecas y acciones formativas dirigidas a padres y madres de dos de las AMPA del Raval. (Raval)*

- Actividades e iniciativas que propician las condiciones necesarias para la generación de procesos vinculados a la acción educativa integrada. Los equipos ICI se consolidan como referentes en los territorios a la hora de jugar un rol generador de condiciones y fomentar el protagonismo de la ciudadanía a la hora de diseñar, realizar y evaluar las acciones socioeducativas. Se trata también de una inversión muy destacable que conviene aprovechar con vistas a una segunda etapa del proyecto. El reconocimiento que la comunidad ejerce sobre los equipos ICI, junto con el aprendizaje que dichos equipos han realizado sobre cómo posicionarse en el territorio, es un valor añadido que permite dibujar una actividad educativa intensa en el futuro. Se avanza claramente hacia un horizonte de cogestión/autogestión en la práctica totalidad de los territorios.

*Observamos que el plan de trabajo debería ser también consensuado con los recursos socioeducativos de la zona, puesto que si no hacen suyos los objetivos no manifiestan un mínimo de interés, tampoco compromiso y responsabilidad en su logro. (Jerez)*

*Las relaciones continuadas con y desde los recursos, con y desde cada colectivo, dan pie a sinergias y oportunidades de conocimiento de los diferentes agentes y protagonistas de la comunidad, posibilitando acciones o actividades de carácter comunitario. (San Bartolomé)*

*Autoorganización de los diferentes espacios o líneas colaborativas para vertebrar el trabajo de la comisión de educación. Generar una visión compartida en torno al trabajo socioeducativo a realizar en el territorio. (Paterna)*

- Actividades e iniciativas vinculadas a la producción documental relacionada con los procesos educativos llevados a cabo. Esta tendencia emergente se va consolidando en el tiempo, más allá de las producciones documentales asociadas a procesos más generales del proyecto –monografía comunitaria, por ejemplo–. En este sentido, debemos hablar de producción documental escrita, pero también de producción documental audiovisual, que sirve como memoria de las acciones desarrolladas. Es importante que los equipos ICI establezcan una periodicidad para hacer

recuento y difusión del material producido, sobre el cual construir las nuevas propuestas que surjan de la programación comunitaria. El vínculo en este aspecto resulta fundamental para que la memoria que se construye pueda disponer de un valor prospectivo en vez de retrospectivo.

*Finalmente la jornada será en cada escuela y se presentará un vídeo que recoge todo el proceso. (Nou Barris)*

*Una muestra de los trabajos realizados por los alumnos fue recogida en un libro que fue presentado en la semana cultural-educativa de Las Norias. (El Ejido)*

*Los materiales audiovisuales producidos y el trabajo socioeducativo realizado se ha ajustado al sentido expresado en el Plan de Trabajo. (Salt)*

Todas las acciones en materia de formación, asesoramiento y producción documental llevadas a cabo tuvieron un fuerte componente relacional, de construcción de vínculos de conocimiento, reconocimiento y, en algunos casos, de trabajo compartido. Veamos algunas evidencias a continuación:

- Formación para la acción y/o en coordinación con centros de formación. Las acciones formativas no solo han ido dirigidas a incrementar la capacitación de las personas y agentes implicados en las acciones educativas, con el fin de garantizar la calidad de la actuación. La formación ha sido también una oportunidad bien aprovechada para tender lazos y puentes de relación con instituciones o agentes clave del territorio, de manera que estos se sientan indirectamente implicados en el proyecto a partir de su potencial y sin alterar su programa.

*Respecto al reconocimiento de créditos por parte de las universidades, tras el contacto con los diferentes centros de la zona fue posible gestionar la validación de créditos de libre configuración con la UMH. (Elche)*

*Seguimiento y autorización en el Proyecto ICI de Formación en Centros de Trabajo (FCT) del Ciclo Formativo de Grado Superior Animación Sociocultural del IES Manuel Azaña. (Getafe)*

*Se ha empezado a trabajar en una propuesta conjunta de formación para los profesores de los centros educativos y las diferentes comunidades que forman parte del Grupo Interreligioso. (Raval)*

- Generación de condiciones para el diseño de la programación comunitaria de la segunda etapa. El rol asesor de los equipos ICI se orienta claramente hacia el fomento de ideas y

recursos para la programación comunitaria de la segunda etapa del proyecto. En este sentido, parece garantizado que las distintas programaciones comunitarias van a disponer de una vertiente educativa remarcable. Ello tiene sentido, puesto que durante la primera etapa el ámbito de la educación comunitaria ha ocupado y preocupado de manera importante a lo largo de los tres años, y se trata de un capital social acumulado que está resultando decisivo en el momento de diseñar la continuidad del Proyecto ICI. De todos modos, con independencia de la continuidad, los equipos están asumiendo responsabilidades importantes a la hora de integrar los mayores logros de la acción educativa integrada en las estructuras públicas y/o sociales del territorio donde trabajan.

*Dicho seminario se enmarcaba en el marco del proceso del diagnóstico y programación comunitarios en el que estamos inmersos como Proyecto ICI. (El Ejido)*

*Se ha trabajado para incorporar las acciones en distintas áreas municipales, llegando a un acuerdo con el ETR y el espacio institucional para garantizar la sostenibilidad de las mismas. (Salt)*

*[Solar de los Niños] En el marco del proceso de preparación de la Carrera del Gancho y en coordinación con el Centro de Tiempo Libre y la Sociedad Municipal Zaragoza Vivienda y con el apoyo del Plan Integral del Casco Histórico, se trabaja en un proceso de participación infantil y de las familias para la creación de los contenidos, mobiliario y gestión del solar. (Zaragoza)*

- Producción documental para la dinamización comunitaria. La tendencia emergente durante el tercer año tuvo mucho que ver con una producción intensiva de documentos de diversa índole relacionados con el ámbito socioeducativo. La tendencia emergente durante este último periodo es que la documentación producida se utiliza como instrumento para el desarrollo de actividades vinculadas con una dimensión más amplia –comunitaria– de la programación del territorio: los dossiers, los audiovisuales y otros productos producidos disponen de un espacio en encuentros y reuniones vinculadas a la línea de acción global u otros espacios más amplios que van más allá de lo socioeducativo.

*[El dossier] Un producto compartido que será devuelto en diferentes momentos: con los/las jóvenes participantes y agentes implicados, y también en el segundo encuentro comunitario. (El Clot)*

*Talleres de Orientación Vocacional: creación de los productos audiovisuales –grabación de maqueta–, implicación de la comunidad –escolar– en el desarrollo de la actividad y la elaboración del producto –mediante plan de información, hoja informativa, página web. (Granada)*

*Estos jóvenes agentes promotores de salud han realizado dos cortometrajes a modo de campaña de prevención de drogodependencias para sensibilizar a la comunidad sobre los riesgos del consumo. En un principio, este material será utilizado como material didáctico para trabajar la prevención con otros jóvenes. (Madrid)*

Para finalizar, creemos importante seguir destacando las dificultades que expresan los equipos, vinculadas con la disminución de recursos públicos destinados a la educación. Ello se deriva en sobrecargas de trabajos de los agentes educativos en general, fusión de centros y actividades, etc. Se trata sin duda de un contexto desfavorable que pone en riesgo los logros descritos anteriormente si no se encuentran vías alternativas de apoyo y complicidad entre todos los agentes para evitarlo.

*Uno de los desbordes que ha tenido el Grupo Socioeducativo a lo largo de los últimos tres meses ha tenido que ver con la información de la fusión de los dos IES del barrio –Silverio Lanza y Manuel Azaña. (Getafe)*

*A instancias del Ayuntamiento, que la propuso, no se ha realizado una propuesta de acción común entre los centros educativos de los barrios. Esta propuesta giró desde el sector socioeducativo hasta el ámbito de la convivencia, incluyendo los recursos socioeducativos. (Logroño)*



## Valoración de las relaciones interculturales

Con respecto a la valoración de las relaciones interculturales, podemos ponderar positivamente la normalización que se produjo en cinco tendencias, colaterales de las acciones educativas integradas:

- Relaciones interculturales y extranjería. Las relaciones interculturales se identificaron como interacciones sociales entre ciudadanos de origen diverso. En consecuencia, dichas relaciones solo se concebían si tal diversidad existía como condición sine qua non. Esto supuso de forma natural un posicionamiento con respecto a otros enfoques interculturales, menos centrados en el sujeto, y más centrados en los procesos de identificación cultural de los sujetos con independencia de su origen y/o adscripción étnica.

- Avance de lo «multi» a lo «inter». El objetivo de las relaciones interculturales partió de un diagnóstico implícito, que consistía en entender dichas relaciones en un marco de coexistencia. A partir de ahí, los equipos invirtieron esfuerzos y acciones para promover que dicha coexistencia se transformase en convivencia, identificando a su vez coexistencia con multiculturalidad y convivencia con interculturalidad.
- Representatividad. Buena parte de los territorios consideraron que las relaciones interculturales podían darse en la medida que los espacios de interacción educativa fuesen un reflejo de la diversidad existente en el contexto. Por ello, algunos equipos promovieron la presencia de personas pertenecientes a grupos culturales minoritarios en estos espacios, como pueden ser los equipos de profesionales o las asociaciones de padres y madres.
- Segmentación. El trabajo de las relaciones interculturales se produjo a partir de segmentos de edad, no se llevó a cabo en un marco de relaciones intergeneracionales. Se constató que dichas relaciones resultaban más fáciles de promover entre niños y jóvenes, y menos entre adultos. A su vez, las relaciones interculturales entre niños y jóvenes se llevaron a cabo desde parámetros de normalización, sin necesidad de discriminación positiva, mientras que en el caso de los adultos precisó de medidas extraordinarias de especialización, a veces desde acciones de discriminación positiva.
- Orientación hacia situaciones ordinarias. Los equipos apostaron por la estrategia de que las relaciones interculturales se diesen en las situaciones ordinarias, en la vida cotidiana. Se consideró que era en los espacios ya creados, y no en espacios ad hoc, donde dichas relaciones debían emerger y consolidarse. Sin embargo, ello no significó que no se proveyesen situaciones extraordinarias que permitieran iniciar un proceso de relaciones interculturales, o fomentar su incremento.

A pesar de ello, también en ese caso identificamos posibles riesgos basados en resistencias al cambio y tuvimos que señalar estrategias preventivas que evitasen la no consecución de los objetivos previstos:

**Tabla n° 7. Riesgos posibles en las relaciones interculturales dentro del ámbito educativo y líneas de prevención**

| Tendencia              | Riesgo                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Prevención                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Extranjería            | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Énfasis en la cantidad de relaciones en detrimento de considerar su calidad.</li> <li>— Dificultad de la educación formal para abrir espacios destinados a las relaciones interculturales.</li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Velar por la calidad de los procesos y apostar por los espacios de pequeño formato.</li> <li>— Implicar a las instituciones de educación no formal en el fomento y desarrollo de relaciones interculturales.</li> </ul>                                                                      |
| De multi a inter       | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Problemas económicos graves en el territorio que contribuyen a forjar una imagen del extranjero como chivo expiatorio de estos problemas.</li> </ul>                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Promover acciones antirrumores que faciliten la contención de la violencia simbólica.</li> </ul>                                                                                                                                                                                             |
| Representatividad      | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dificultad de continuidad de la presencia de diversidad cultural en los escenarios educativos.</li> <li>— Exceso de confianza a la hora de creer que el aumento de representatividad presupone un aumento de interculturalidad.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Garantizar que los procesos conducentes a representatividad están protagonizados por referentes de los grupos culturales minoritarios.</li> <li>— Trabajar las competencias en interculturalidad de todos los grupos que componen el territorio, tanto autóctonos como alóctonos.</li> </ul> |
| Segmentación           | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ausencia de espacios intergeneracionales que contemplen la familia como una unidad de trabajo social.</li> <li>— Estigmatización de las familias extranjeras como destinatarias preferentes de las acciones de promoción de las relaciones interculturales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Generar acciones que impliquen la relación intercultural de las familias, aprovechando espacios como la EAV.</li> <li>— Favorecer acciones que contribuyan a desarrollar el enfoque intercultural desde las familias autóctonas.</li> </ul>                                                  |
| Situaciones ordinarias | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dificultad de la comunicación debido al conocimiento de las lenguas por parte de los distintos actores.</li> </ul>                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Garantizar que las relaciones interculturales gozan de ciudadanos que pueden ejercer el rol de facilitadores de la comunicación debido a su competencia lingüística.</li> </ul>                                                                                                              |

Fuente: elaboración propia

Al cabo de tres años, el esfuerzo en normalizar las tendencias y neutralizar las resistencias ha provocado la identificación de una serie de áreas clave que, en forma de recomendación, suponen toda una inspiración a la hora de seguir con el fomento de las relaciones interculturales desde la educación. Aportamos algunas voces de los profesionales de los equipos ICI que avallan la importancia de la recomendación:

— Velar por la calidad de los procesos y apostar por los espacios de pequeño formato.

*Las diferentes actividades realizadas durante este trimestre fueron una oportunidad para impulsar/provocar la perspectiva intercultural en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa. (El Ejido)*

*Teniendo en cuenta que el grupo de agentes comunitarios está compuesto por jóvenes de diferentes orígenes y el trabajo en equipo ha sido fundamental tanto en la fase formativa como en*

*las iniciativas desarrolladas, se ha generado un espacio de trabajo que ha permitido pasar «de lo multi a lo inter». (Madrid)*

*El resultado en la promoción de la interculturalidad pasa por la capacitación en competencias interculturales que se van adquiriendo en los espacios mixtos de trabajo compartido, fruto de la voluntad de compartir saberes y habilidades. (Tortosa)*

- Generar acciones que impliquen la relación intercultural de las familias, aprovechando espacios como la escuela abierta de verano (EAV).

*La EAV, tanto en su organización como en su desarrollo, continúa siendo el proyecto del Carrús en el ámbito socioeducativo en que las aportaciones de las diferentes culturas a la relación y planificación de actividades se dan de forma más plena. (Elche)*

*Se han organizado grupos mixtos y se ha favorecido la implicación de familias y educadores, reforzando las actuaciones de éxito educativo que promueven la convivencia intercultural. (Logroño)*

*A través de las sesiones realizadas con infancia y con las familias se han creado espacios de convivencia y de reconocimiento mutuo. (Nou Barris)*

- Promover acciones antirrumores que faciliten la contención de la violencia simbólica.

*La sección «El món al Clot» ha reforzado la ruptura de diferentes estereotipos respecto a las diferentes comunidades con presencia en el barrio. (El Clot)*

*[Musiclab] Aunque el formato –unidireccional– implementado durante las sesiones no haya facilitado una interacción positiva, podemos afirmar que la iniciativa, en su aspecto de sensibilización, contribuye a reducir prejuicios y poner en valor la diversidad cultural del territorio. (Granada)*

- Garantizar que los procesos conducentes a representatividad están protagonizados por referentes de los grupos culturales minoritarios.

*Entrada de tres nuevos dinamizadores de origen extranjero en el equipo de dinamización del Musiclab –las tres personas, gracias a iniciativas impulsadas por el Proyecto ICI. (Granada)*

*Uno de los grandes retos y dificultades que se presenta en este campo es que entre las familias que participan en las AMPA exista una mayor representatividad de la diversidad de origen cultural presente en los centros educativos. Este aspecto es el que comenzamos a trabajar con las AMPA que han empezado a participar en la experiencia Anímate con la lectura. (Raval)*

- Trabajar las competencias en interculturalidad de todos los grupos que componen el territorio, tanto autóctonos como alóctonos.

*La presencia de colaboradores de diferentes nacionalidades ha facilitado la aproximación del grupo de jóvenes a la realidad de diferentes culturas presentes en el barrio. (El Clot)*

*En el taller dedicado al aprendizaje-servicio como herramienta para la inclusión, los participantes de orígenes diversos han sido 55, y 70 en la mesa redonda «Los jóvenes hacemos comunidad». (Leganés)*

- Favorecer acciones que contribuyan a desarrollar el enfoque intercultural desde las familias autóctonas.

*Las acciones comunitarias desarrolladas por este grupo promueven la convivencia intercultural e intergeneracional gracias a los espacios de encuentro entre estos jóvenes y los mayores del barrio –en su gran mayoría autóctonos. (Madrid)*

- Garantizar que las relaciones interculturales gozan de ciudadanos que pueden ejercer el rol de facilitadores de la comunicación debido a su competencia lingüística.

*Cabe destacar la preocupación existente en el Grupo Socioeducativo respecto a los problemas relacionados con la diversidad etnicocultural (sic) existente en el barrio [...]. Traducción de circulares existentes en el centro educativo a diferentes idiomas. (Getafe)*

Las recomendaciones que, a la luz de la normalización, aparecen como más destacadas, son aquellas que tienen que ver con la estructuración de espacios de calidad para la relación intercultural, o la facilitación de momentos de encuentro para las familias de alumnos. Los equipos ICI han apostado por construir relaciones interculturales desde lo socioeducativo que tengan en cuenta la proximidad y la diversidad de orígenes.

# 4.5

## Trabajar con las administraciones educativas

Como ya hemos apuntado al inicio del capítulo, deseamos finalizar este texto con una clara y explícita referencia a las administraciones educativas. Si bien su importancia se ha considerado desde los inicios en la primera etapa de tres años, los distintos acontecimientos son los que han empujado al conjunto de equipos a observar la trascendencia de su relación con estos organismos públicos en aras de un óptimo desarrollo del Proyecto ICI.

Cómo trabajar con las regidorías de educación, de juventud o de servicios sociales de los distintos ayuntamientos, así como con las consejerías o departamentos de educación de las comunidades autónomas, ha sido un aprendizaje capital para garantizar la consecución de objetivos y la sostenibilidad. A continuación dejamos constancia de algunas de las recomendaciones que es necesario contemplar para un buen desarrollo de las acciones educativas integradas:

- Conocer las políticas educativas existentes y la conexión de las distintas instituciones educativas con estas.
- Brindar aportes a protocolos, normativas y políticas, así como a su cumplimiento.
- Cooperar con el ayuntamiento como entidad local central política y socialmente, que realiza la intervención social con competencias en la práctica esenciales para el avance y sostenibilidad.
- Cooperar con la Administración autonómica con competencias educativas.
- Identificar y clarificar roles e interlocuciones: regidor de educación, delegado territorial de educación.
- Gestionar flujos de información: del proyecto a las administraciones y de las administraciones al proyecto.
- Visualizar el compromiso y apoyo a la acción educativa: conseguir, contar con el reconocimiento por parte de la Administración.
- Comunicar en forma periódica y efectiva las acciones desarrolladas y los avances.

Todos los territorios han sido ricos en experiencias y aprendizajes sobre cómo relacionarse con las administraciones educativas. Además, en los distintos encuentros internos del Proyecto ICI los responsables de la educación comunitaria han tenido oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre ello y aprender entre iguales al respecto.



# 5

## Bibliografía



ÁLVAREZ, J. D.; PAREJA, J. M. (2011). *¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva*. Alicante: Universidad de Alicante.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. Versión electrónica disponible en <http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>. Última consulta realizada el 4 de noviembre de 2014.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

FLECHA, R. *et al.* (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

GOMÀ, R. (2008). *La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía*. Versión electrónica disponible en <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=251>. Última consulta realizada el 4 de noviembre de 2014.

NOVELLA, A. M. *et al.* (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

PUIG, J. M. *et al.* (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

VARIOS AUTORES (2003). *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Barcelona: Graó.





Glosario



El presente glosario recoge los principales términos utilizados en el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural según el significado que se les ha otorgado dentro del mismo. No se trata de un catálogo científico-técnico que pretenda recoger de forma exhaustiva las diferentes interpretaciones existentes sobre un mismo concepto, sino explicar, de la manera más sencilla posible, el significado específico y operativo otorgado a cada término desde el enfoque y la metodología del Proyecto ICI.



## Acción global ciudadana

Las acciones globales ciudadanas poseen carácter estratégico por su potencial para implicar a los tres protagonistas y para dar a conocer el proceso comunitario intercultural a la mayoría de la población del territorio e impactar en el imaginario colectivo, bien sensibilizando sobre alguna temática concreta, bien contribuyendo a fomentar el sentimiento de pertenencia al territorio.

## Aprendizaje y servicio

Aprender llevando a cabo un servicio a la comunidad. Se trata de una propuesta educativa en la que el aprendizaje se produce a través de la realización de servicios a la comunidad de la que forman parte las personas, contribuyendo, de esta forma, a la mejora de esa realidad social.

## Asimilacionismo

Constituye un modelo o propuesta sociopolítica de gestión de la diversidad en contextos pluriculturales, contraria a la filosofía del Proyecto ICI, basada en la uniformización cultural, entendida esta como el proceso de adquisición de los valores, lengua, cultura e identidad del grupo social mayoritario por parte de los minoritarios.



## Ciudadanía

Más allá del concepto de ciudadanía vinculada a la pertenencia a una comunidad política, normalmente un Estado-nación, y los derechos y deberes derivados de esa condición, exclusivos de los nacionales de ese Estado, la ciudadanía en el Proyecto ICI se contempla sobre todo desde su dimensión social y convivencial, siendo sus rasgos definitorios la participación comunitaria, la colaboración en la consecución del interés general y la implicación en la construcción de una comunidad local intercultural e inclusiva, independientemente de la procedencia nacional o la pertenencia cultural.

## Coexistencia

La coexistencia es un tipo de situación social en el que, a diferencia de la convivencia, apenas hay relación entre personas pertenecientes a diferentes colectivos sociales y culturales que cohabitan en un mismo espacio y tiempo. Se coexiste pero no se convive. Esta es la situación social predominante en la mayoría de los contextos locales, caracterizados por un respeto pasivo entre personas y colectivos, sin interacción positiva entre los mismos y sin que se aborden los conflictos latentes que puedan existir.

## Cohesión social

Existen diferentes concepciones de cohesión social, de las cuales la mayoría enfatizan el bienestar común, la equidad frente a la desigualdad, la regulación de los conflictos a través de marcos democráticos, la participación de la ciudadanía o el respeto a la diversidad sociocultural en sus planteamientos. El Proyecto ICI, desde el plano comunitario local, fomenta la cohesión a través de los vínculos sociales, la participación de los diferentes protagonistas de la comunidad, la regulación positiva de la conflictividad y la legitimidad de las instituciones.

## Colaboradores

La participación de personas, actores y protagonistas en el marco del Proyecto ICI se articula en torno a tres círculos que definen el grado o nivel de participación en el mismo: informados, colaboradores e implicados. Aquellas personas o actores colaboradores son los que participan con carácter puntual en acciones o actividades del Proyecto ICI. Según su disponibilidad a lo largo del tiempo, podrían pasar a estar implicados o simplemente informados. La flexibilidad propia de la metodología comunitaria intercultural posibilita este cambio en el grado de participación.

## Comunidad

Aunque existen diferentes acepciones de comunidad que atienden bien a marcos espaciales (comunidad local, comunidad regional, comunidad nacional, europea, internacional, etc.), bien a rasgos compartidos por grupos humanos o colectividades (valores, intereses, costumbres, lengua, cultura, etc.), para el Proyecto ICI la comunidad siempre será local (un barrio, una zona, un pueblo o una ciudad) y estará integrada por cuatro elementos estructurales: territorio, población, recursos y demandas de la población.

## Comunitario

Es el tipo de intervención social promovida por el Proyecto ICI, en que la comunidad no solo es la destinataria de las actuaciones sino protagonista de su propio proceso de desarrollo social y convivencial.

## Conflicto

El conflicto en el Proyecto ICI no se concibe como algo negativo, sino como una oportunidad para mejorar las situaciones de desigualdad, discriminación o exclusión que puedan estar produciéndose en una comunidad local. Desde esta perspectiva, los conflictos, incluso los latentes, se abordan de forma creativa y se resuelven positivamente.

## Convivencia

La convivencia es un tipo de situación social en que las personas, independientemente de su pertenencia social o cultural, se comunican y relacionan entre sí, se respetan mutuamente, comparten valores e intereses comunes, colaboran e interactúan positivamente, y previenen y resuelven creativamente los conflictos. La convivencia requiere de un aprendizaje continuo y se trata de un proceso dinámico en permanente construcción.

## Convivencia ciudadana intercultural

El Proyecto ICI tiene por horizonte –enfoque de intervención– la convivencia ciudadana intercultural, entendida como un marco a construir de relaciones e interacciones positivas entre ciudadanos y ciudadanas de una misma comunidad local, independientemente de su situación administrativa o su pertenencia social o cultural, en la que se comparten normas, valores e intereses comunes.

## Cultura

Por cultura se entiende el conjunto de pautas de conducta y modos de significación de la realidad –normas, valores, creencias, costumbres, etcétera–, expresados simbólicamente y formando un todo relativamente estructurado, que una población comparte –de forma diferenciada según sexos, edades o clases sociales– y que se transmite de generación en generación, siendo un dispositivo de adaptación al medio natural y humano, y por lo tanto una realidad cambiante.

## Culturalismo

Énfasis excesivo o unilateral en los factores culturales que incide negativamente en lograr una adecuada gestión de la diversidad. De este tipo de énfasis diferenciadores huye la filosofía del Proyecto ICI, incidiendo en los valores comunes y los intereses compartidos.

# D

## Demandas

Constituye uno de los elementos estructurales de la comunidad, tratándose de las peticiones, explícitas o implícitas, existentes en la población para resolver problemáticas o satisfacer sus necesidades e intereses. Es función del proceso de intervención comunitaria intercultural identificarlas, visibilizarlas, priorizarlas y dar respuesta a las mismas.

## Diagnóstico comunitario intercultural

Se trata de un elemento crucial de la metodología comunitaria intercultural, al facilitar el tránsito del conocimiento compartido de la realidad a la programación comunitaria. El diagnóstico permite priorizar las demandas de la comunidad local, obtenidas del proceso de investigación participativa, y traducirlas en actuaciones concretas que quedarán reflejadas en la programación comunitaria.

## Diferencia

En el Proyecto ICI se ha aplicado el principio del derecho a la diferencia, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada una de las personas, grupos y colectivos sociales y culturales diferenciados.

## Discriminación

La discriminación consiste en dar un trato desfavorable a personas o colectividades en situaciones análogas a las de otras personas o colectivos, por motivos de procedencia nacional, de género, de edad, de colectivo social o de pertenencia a grupos étnicos o religiosos. Existen dos tipos de discriminación: directa e indirecta. La primera coincide esencialmente con la descripción anterior. La segunda se produce cuando una norma, criterio o práctica aparentemente neutrales producen una específica desventaja a unas personas y colectivos en comparación con otros.

## Discriminación positiva

Aquel tipo de diferenciación de trato que se orienta a corregir condiciones sociales negativas que tienen origen en la discriminación hacia un grupo o persona. Este es el único tipo de discriminación que tiene cabida en el Proyecto ICI y solo cuando se considere pertinente su aplicación.



## Educación intercultural

Aproximación a la educación que tiene en cuenta la diversidad cultural, que potencia el intercambio entre los diferentes sujetos culturales y que garantiza, a su vez, el bagaje y los hechos culturales propios, potenciando los elementos comunes y no las diferencias. Se desarrolla desde una perspectiva global que implica a todas las partes implicadas: escuela, estudiantes, familias y entorno.

## Encuentro comunitario

El encuentro comunitario constituye un espacio de encuentro simbólico entre los tres protagonistas de la comunidad local, en el que se comparte y se pone en común el trabajo realizado por cada uno de ellos en el marco del proceso comunitario intercultural.

## Equipo comunitario

Constituye un elemento fundamental de la metodología comunitaria intercultural, actuando como recurso, propio del proceso, que dinamiza las relaciones colaborativas entre los tres protagonistas y facilita avanzar en las distintas fases del Proyecto (conocimiento compartido, diagnóstico, programación, etc.). En un primer momento el equipo comunitario ha estado constituido, necesariamente, por los equipos de intervención del Proyecto ICI, mientras que según avanzaba el proceso comunitario intercultural se han ido incorporando profesionales pertenecientes a otros recursos públicos y privados del territorio.

## Escuela abierta de verano

Constituye un elemento acelerador del proceso comunitario por su potencial para articular relaciones colaborativas entre protagonistas y por la visibilización del proceso comunitario en el territorio gracias a la satisfacción de una necesidad importante de la ciudadanía, cubriendo parte del tiempo de ocio de niños y adolescentes durante sus vacaciones estivales –aunque no solo–, a través de acciones lúdico-formativas.

## Espacios de relación

Constituyen los espacios en los que se va articulando la participación de los protagonistas de la comunidad local y la estructura organizativa de la que se va dotando el proceso comunitario intercultural. Debido a los diferentes papeles de los protagonistas dentro del proceso, existen tres tipos diferentes de espacios según el protagonista que lo integra: espacio técnico de relación, espacio de relación institucional y espacio de relación ciudadana.

## Etnicidad

La etnicidad es la identificación social que se produce sobre un grupo humano a partir de las características que supuestamente comparten de tipo cultural, físico, lingüístico, etc. Muchas veces tiende a confundirse la etnia con la raza, es decir, atributos socioculturales con atributos genéticos. Mientras la etnia tiene reconocimiento científico y sociopolítico, la raza carece de validez científica, pues, por un lado, la delimitación del grupo racial depende de cuántos y cuáles criterios de clasificación se tengan en cuenta (forma del cráneo, ojos, cabello, etc.) y, por otro lado, los rasgos genéticamente heredados ni determinan ni explican los rasgos socioculturales. Más allá de la «raza física», es relevante la «raza sociopolítica», esto es, las representaciones y discursos sobre lo racial.

## Etnocentrismo

Actitud por la cual se juzga o valora a las otras culturas desde la perspectiva de la propia, considerando las costumbres, valores, creencias, etc., del propio grupo como las mejores, las normales, las correctas e incluso superiores.

## Exclusión social

Proceso por el cual una persona o grupo social no puede desarrollarse en plenitud como miembro integrante y de pleno derecho en la sociedad, hecho que supone una pérdida de derechos y deberes, y se caracteriza por una falta de acceso a los recursos que ese sujeto o grupo necesitan para sentirse parte de la sociedad.

## Extranjero

Ciudadano o ciudadana que no dispone de la nacionalidad del Estado donde está viviendo, quedando sujeto a leyes específicas que regulan su estancia en el país y que establecen los derechos civiles, políticos o sociales a los que tiene acceso.

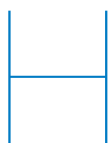
G

## Grupo étnico

El grupo étnico se caracteriza por poseer unos rasgos culturales, físicos, lingüísticos o religiosos asumidos por sus miembros o atribuidos por otros, y que forma parte de sociedades más amplias en las que se relaciona con otros grupos étnicos, mayoritarios o minoritarios, integrantes de la misma.

## Gueto

Es la concentración de población perteneciente a un grupo o grupos sociales o étnicos en determinados espacios urbanos que suelen ser áreas segregadas del conjunto de la ciudad, siendo, normalmente, percibidas negativamente por el resto de la población. El término *gueto* se asocia a connotaciones negativas –pobreza, malas viviendas, inseguridad, etc.– y suele deberse a procesos combinados de discriminación, exclusión social y segregación espacial.



## Hitos

Son acciones, actuaciones o logros concretos que adquieren una trascendencia estratégica y simbólica por visibilizar saltos cualitativos en el proceso comunitario intercultural. Algunos ejemplos de este tipo de acciones bien podrían ser: la celebración del primer encuentro comunitario, la primera reunión del espacio técnico de relación o la presentación de la monografía comunitaria, entre otros.

## Hostilidad

A diferencia de la convivencia y la coexistencia, la hostilidad es una situación social en la que las relaciones entre personas pertenecientes a grupos sociales y culturales diferenciados están cargadas de desconfianza, recelo, evitación y rechazo, estando presente en ella el conflicto no regulado y manifestaciones claras de agresión verbal e incluso violencia física y simbólica.



## Identidad

La forma en que las personas y los grupos humanos se perciben y se definen a sí mismos. La identidad tiene un componente de autoconcepción, así como de atribución e incluso de reconocimiento por parte de otros grupos o de la sociedad.

## Igualdad

Principio democrático que reconoce a todos los ciudadanos igualdad de derechos y deberes y postula la igualdad de trato ante la ley. Para que este principio básico pueda ser una realidad, en ocasiones precisa de políticas que promuevan la igualdad de oportunidades, superando los obstáculos sociales, económicos y culturales que afectan a las personas y colectivos más desfavorecidos. Este principio orienta las actuaciones propias de la intervención comunitaria intercultural.

## Impactos

Los impactos se refieren a los efectos y cambios que la intervención comunitaria intercultural ha provocado sobre el contexto social. Los impactos deben medirse en el medio y largo plazo en relación con las finalidades del Proyecto ICI: la cohesión social y la convivencia ciudadana intercultural.

## Implicados

La participación de personas, actores y protagonistas en el marco del Proyecto ICI se articula en torno a tres círculos que definen el grado o nivel de participación en el mismo: informados, colaboradores e implicados. Aquellas personas o actores implicados son los que participan con continuidad en acciones, actividades o espacios de relación del Proyecto ICI. Según su disponibilidad a lo largo del tiempo, podrían pasar a estar colaborando o simplemente informados. La flexibilidad propia de la metodología comunitaria intercultural posibilita este cambio en el grado de participación.

## Inclusión

Es el proceso que, identificando las diferencias socioculturales de personas y colectivos y sus necesidades específicas, promueve las políticas y los cambios sociales necesarios para su presencia e incorporación en igualdad de condiciones en la sociedad. Desde esta perspectiva, en los procesos comunitarios interculturales estaríamos hablando de comunidades locales inclusivas: *a)* cuando se produce un incremento de interacciones positivas entre colectivos y una revalorización dentro de la comunidad de los más desfavorecidos; *b)* cuando se están produciendo procesos de adaptación mutua entre colectivos y cambios normativos e institucionales que reconocen esta situación, y *c)* cuando se está mejorando la imagen compartida de la comunidad.

## Información comunitaria

Constituye uno de los elementos fundamentales de la metodología comunitaria intercultural: a través de la misma se informa al conjunto de la comunidad local de los avances en el proceso y de las iniciativas y espacios de participación existentes. De esta forma, se contribuye a hacer público el proceso y a motivar a personas y actores a colaborar o implicarse en el mismo. La información comunitaria puede realizarse a través de distintos medios: hojas informativas, carteles, folletos, webs, redes sociales, blogs, etc.

## Indicadores

Los indicadores del Proyecto ICI posibilitan realizar un seguimiento y evaluación permanente de los avances de los procesos comunitarios interculturales en cada territorio y desde el punto de vista global, valiéndose para ello tanto de los de tipo cualitativo, que permiten identificar las diferentes situaciones que atraviesan los territorios, como de los de tipo cuantitativo, que posibilitan medir la consecución de los objetivos a través de los resultados e impactos. Ambos tipos, dependiendo de qué busquen identificar o medir, quedarán clasificados según: 1) indicadores de partida, 2) indicadores de proceso, 3) indicadores de resultados e 4) indicadores de impacto.

## Informados

La participación de personas, actores y protagonistas en el marco del Proyecto ICI se articula en torno a tres círculos que definen el grado o nivel de participación en el mismo: informados, colaboradores e implicados. Aquellas personas o actores informados son los que no participan en acciones, actividades o espacios de relación del Proyecto ICI, bien porque no puedan o no quieran, pero a quienes siempre se les mantendrá informados de los avances del proceso. Según su disponibilidad a lo largo del tiempo, podrían pasar a estar colaborando o implicados.

## Integración

Existen numerosas concepciones de integración, pero desde la perspectiva de la intervención comunitaria intercultural se trata del proceso de adaptación mutua entre grupos socioculturales diferenciados, en que las minorías se incorporan a la sociedad en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y oportunidades, sin que ello suponga la pérdida de sus rasgos identitarios o culturales, mientras la mayoría acepta e incorpora los cambios normativos, institucionales e ideológicos necesarios para que lo anterior sea posible.

## Interculturalidad

Frente al planteamiento multicultural que reconocía la diversidad sociocultural a través del derecho a la diferencia, pero sin que se dieran situaciones reales de interrelación entre los diferentes colectivos, la interculturalidad es un planteamiento sociopolítico que pretende superar esa situación, promoviendo un nuevo contexto social en que el énfasis es en lo común, más que en lo que diferencia, y la interacción positiva y la colaboración entre colectivos socioculturales sea la norma.



## Línea de actuación global

Es la columna vertebral de los procesos comunitarios interculturales, siendo la línea de actuación que ha definido el enfoque y metodología del conjunto del Proyecto ICI, estableciendo los principios orientativos y los elementos procesuales, organizativos y técnicos necesarios para su desarrollo.

## Líneas de actuación específicas

Los procesos comunitarios interculturales han desarrollado tres líneas de actuación específicas –salud, educación y relaciones ciudadanas–, que, articulándose con la línea de actuación global, han nutrido y potenciando el conjunto del proceso. Los ámbitos de la salud y de la educación, por su dimensión de derechos sociales comunes al conjunto de la comunidad y en el que están implicados distintas administraciones, recursos y actores, son espacios estratégicos para establecer relaciones colaborativas entre protagonistas y para hacer confluir intereses comunes de colectivos y actores. En cambio, las relaciones ciudadanas han sido clave para implicar a la ciudadanía en el proceso y favorecer interacciones positivas entre personas pertenecientes a colectivos socioculturales diferenciados.



## Mediación intercultural

La mediación intercultural surgió como una modalidad de mediación en contextos de significativa multiculturalidad que se ha aplicado a diferentes ámbitos: educativo, sanitario, jurídico, social, etc. En el Proyecto ICI se ha aplicado su dimensión más comunitaria, aportando el enfoque cohesionador del conjunto de la intervención en cuanto a las finalidades a conseguir y a los métodos interculturales específicos que han nutrido la metodología comunitaria y posibilitado la regulación creativa de los conflictos.

## Metodología comunitaria

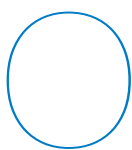
Se trata del conjunto de métodos que garantizan la coherencia entre el enfoque que inspira al Proyecto ICI y la práctica concreta de la intervención en las comunidades locales. Está compuesta por una serie de métodos, instrumentos, técnicas y acciones orientados a promover el protagonismo de las comunidades locales en su propio proceso de desarrollo social y de construcción de convivencia ciudadana intercultural.

## Minoría étnica

Toda minoría étnica es un grupo étnico, pero no todo grupo étnico constituye una minoría étnica. Esta suele estar caracterizada por una situación de subordinación, marginación o subalteridad con respecto a los grupos mayoritarios de la sociedad.

## Monografía comunitaria

Es un instrumento fundamental de la metodología comunitaria que tiene la finalidad fundamental de permitir un análisis y comprensión global de la comunidad de intervención, a la vez que un conocimiento compartido, que hace posible el establecimiento de un diagnóstico y de una planificación orientada a mejorar lo existente y a conectar las diferentes iniciativas con el proceso global comunitario e intercultural.



## Objetivos

Son las metas o logros a alcanzar en el Proyecto ICI o en alguna de sus líneas de acción, siendo por tanto de doble naturaleza: generales y específicos. Los objetivos generales del Proyecto ICI son dos, que pueden sintetizarse en generar procesos locales de promoción de la cohesión social y la convivencia ciudadana intercultural, y validar y transferir una práctica innovadora y sostenible de intervención social.

## Organización comunitaria

La organización comunitaria es el proceso por el cual la comunidad local se va dotando de espacios de participación de sus tres protagonistas, los espacios de relación, y adecuando los mismos para desarrollar la programación comunitaria de la forma más eficaz posible.

# P

## Participación

La participación constituye un elemento esencial y transversal a toda la intervención comunitaria intercultural, siendo un medio a la vez que un fin. Sin participación de los tres protagonistas y de la ciudadanía no hay proceso comunitario intercultural. Se ha abordado desde sus diferentes dimensiones: como ejercicio de ciudadanía y democracia participativa y como elemento de la cohesión social y la convivencia, entre otras.

## Pertenencia

Suele considerarse la pertenencia como la autoasignación e identificación de una persona hacia un colectivo. Desde la perspectiva del Proyecto ICI, se ha promovido el sentimiento de pertenencia de personas y colectivos con su comunidad local, paso necesario para favorecer la cohesión y la convivencia.

## Prejuicio/s

Es una presunción previa acerca de una persona o grupo basado en el conocimiento parcial, sesgado, indirecto o incompleto.

## Productos

Los productos son resultados que se materializan en algún tipo de material necesario para visibilizar el proceso y avanzar en el mismo. Ejemplos de los mismos son la monografía, la programación comunitaria, la publicación de una guía o la edición de un vídeo, entre otros.

## Programación comunitaria

Se trata de uno de los elementos metodológicos clave para el avance del proceso comunitario intercultural. Marca un salto cualitativo en las relaciones colaborativas entre protagonistas al programar conjuntamente una serie de acciones y actuaciones con las que dar respuesta a las prioridades fijadas en el diagnóstico comunitario.

## Protagonistas

Los procesos comunitarios se encuadran dentro del contexto social, político e institucional de las comunidades locales, siendo sus protagonistas los representantes de las administraciones elegidos democráticamente; los profesionales pertenecientes a los recursos técnicos, públicos y privados, que intervienen en el territorio, y los ciudadanos y ciudadanas que residen en ese territorio.

## Público

En los procesos comunitarios interculturales el adjetivo *público* tiene dos sentidos fundamentales: por una parte, que el proceso comunitario es público, es decir, abierto a todas las personas que quieran participar; por otra, que debe informarse a la comunidad de todos los avances y permitirse el acceso a la documentación y el conocimiento que el proceso está generando.

# R

## Racismo

Discriminación activa de personas o grupos por motivos relacionados con su origen o características étnicas o culturales. El racismo, junto con otro tipo de discriminaciones, es combatido desde los planteamientos del Proyecto ICI.

## Recursos

Los recursos constituyen uno de los elementos estructurales de la comunidad, siendo los recursos técnico-profesionales, públicos y privados, esenciales tanto en la atención de las necesidades específicas de personas y colectivos como en la resolución de las demandas locales desde una perspectiva integral y comunitaria.

## Relaciones colaborativas

Constituyen la esencia del proceso comunitario intercultural; sin relaciones colaborativas entre los tres protagonistas de la comunidad no puede hablarse de la emergencia, existencia y consolidación del proceso. La metodología del Proyecto ICI está encaminada a provocar este tipo de relaciones, de carácter «improbable» por su práctica excepcionalidad en el contexto sociopolítico local.

## Resultados

Los resultados del Proyecto ICI son los efectos o consecuencias concretas del conjunto de actividades desarrolladas dentro de las líneas estratégicas de actuación. Pueden ir desde el número de participantes en determinadas actividades hasta la realización del diagnóstico comunitario como un resultado en sí.

S

## Segregación

Práctica institucional o social consistente en la separación y aislamiento de personas o colectivos socioculturales diferenciados, ya sea física o espacialmente, ya sea en determinados ámbitos de la vida pública.

T

## Territorio

Constituye uno de los elementos estructurales de la comunidad. Se trata del ámbito geográfico y espacial de la intervención comunitaria intercultural, delimitado por su dimensión político-administrativa: municipio o parte de un municipio –zona, barrio, distrito, etc.

U

## Unidad

Principio de unidad en la diversidad: implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades y oportunidades, como valores y fines compartidos entre los distintos colectivos socioculturales diferenciados.