



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Psicopedagogía
Curso 2017/2018

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**DE LA ESCUELA SEGREGADA
A LA ESCUELA INCLUSIVA:**

Propuesta socioeducativa para el barrio España de Valladolid

Tutora:

D^a Sonia Ortega Gaite

Estudiante:

D^a Violeta P. Pérez Herguedas

Valladolid, julio de 2018.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la búsqueda de estrategias para afrontar la problemática social de la segregación escolar.

Desde la revisión bibliográfica, desarrolla un análisis de la evolución de la segregación escolar en España, sus causas y factores de potenciación. Aunado al análisis de pedagogías inclusivas y recomendaciones de actuación frente a la segregación escolar y sus consecuencias, presenta una propuesta socioeducativa.

Esta propuesta, desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, pretende contribuir a la construcción de estrategias pedagógicas escolares y sociales que palien las causas de la segregación y potencien la equidad educativa y la igualdad de oportunidades.

La propuesta, “El corazón del barrio”, se contextualiza para su desarrollo en el barrio España de Valladolid y el centro público de Educación Infantil y Primaria Miguel Íscar.

Palabras clave: psicopedagogía, segregación escolar, intervención educativa, equidad educativa, acción comunitaria, investigación educativa.

ABSTRACT

The current essay is seeking to strategies to approach the social issue of school segregation.

From a literature review, develops an analysis of the evolution of segregation in Spanish schools, its causes and potential factors. This essay presents a school planning proposal connected to a synthesis about inclusive pedagogy methods, and suggestions to avoid school segregation and its consequences.

This proposal, from the view of psycho-pedagogical action, intends to contribute to the design of social and school pedagogical strategies which alleviate the causes of segregation and strengthen educational equity and equal opportunities.

The proposal “El corazón del barrio” is put into context for its development in the España District in Valladolid and Miguel Íscar Public School.

Key words: Psychopedagogy, school segregation, educational intervention, educational equity, community action, educational research.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice de tablas	3
Índice de figuras.....	3
Glosario de siglas	4
0. INTRODUCCIÓN	6
0.1. Justificación.....	6
0.1.1. Metodología	7
0.1.2. Estructura.....	7
0.2. Relación con las competencias del título	8
1. LA ESCUELA SEGREGADA O <i>GUETIFICADA</i>	10
1.1. Segregación escolar	10
1.1.1. Aproximación a la escolarización y segregación escolar gitana en España.....	12
1.1.2. Situación de <i>guetificación</i> escolar en la ciudad de Valladolid.....	26
1.2. Factores de potenciación de la segregación escolar	27
1.3. Consecuencias de la segregación escolar	29
2. PEDAGOGÍAS FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN	31
2.1. Trabajo por proyectos	32
2.1.1. Experiencias de Trabajo por Proyectos.....	35
2.2. Comunidades de aprendizaje	36
2.2.1. Experiencias de Comunidad de aprendizaje.....	37
2.3. Aprendizaje Servicio	38
II.3.1. Experiencias de Aprendizaje Servicio.....	40
3. PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA EL BARRIO ESPAÑA DE VALLADOLID	42
3.1. Justificación.....	42
3.1.1. Claves para el éxito educativo	43
3.1.3. Recomendaciones de actuación.....	45
3.3. Contexto.....	47
III.3.1. El barrio de España	47
III.3.2. El centro	48
3.4. Objetivos.....	50
3.5. Desarrollo.....	51
3.5.1. “Balhogar”	54
3.5.2. “Amaró”	61
3.5.3. “Suetí”	66
3.6. Temporalización.....	69
3.7. Evaluación	70
4. CONCLUSIONES.....	75

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Planificación de Balhogar	59
Tabla 2. Planificación de Amaró.....	65
Tabla 3. Planificación de Suetí.....	69
Tabla 4. Temporalización de la propuesta de intervención socioeducativa.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfield.....	71
---	----

GLOSARIO DE SIGLAS

- ACNEAE:** alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- ACNEE:** alumnado con necesidades educativas especiales.
- ACNUR:** Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- ADSC:** Análisis y Desarrollo Social Consultores.
- AECG:** Asociación de enseñantes con gitanos.
- AEVOL:** Asociación Española de Voluntariado.
- ApS:** aprendizaje servicio.
- CAp:** comunidad de aprendizaje.
- CEAS:** centro de acción social.
- CEIP:** centro de Educación Infantil y Primaria.
- CIDE:** Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CIS:** Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CLAYSS:** Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- CNIIIE:** Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- DeSeCo:** Definition and Selection of Competencies [Definición y Selección de Competencias].
- EGB:** Educación General Básica.
- ENDASA:** Empresa Nacional del Aluminio.
- ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.
- FesP UGT:** Federación de Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores.
- FOESSA:** Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología aplicada.
- FSG:** Fundación Secretariado Gitano.
- ILE:** Institución Libre de Enseñanza.
- LOCE:** Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹.
- LODE:** Ley orgánica de Derecho a la Educación².
- LOE:** Ley Orgánica de Educación³.
- LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo⁴.
- LOMCE:** Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa⁵.
- LOPEG:** Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes⁶.
- MECD:** Ministerio de Educación Ciencia y Deporte.
- MEC:** Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

² Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derecho a la Educación.

³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

⁶ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

ONUW: Organización de las Naciones Unidas Mujeres [women].

PCPI: Programas de cualificación profesional inicial.

PGOU: Plan General de Ordenación Urbana.

PISA: Programme for International Student Assessment [Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes].

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PROA: Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo.

TFM: trabajo de fin de máster.

TIC: tecnologías de la información y la comunicación.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura].

UNFPA: United Nations Population Fund [Banco Mundial, Fondo de Población de las Naciones Unidas].

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia].

0. INTRODUCCIÓN

0.1. JUSTIFICACIÓN

El amplio marco de actuación de la psicopedagogía como un proceso de “ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida [...] mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 2005, p.2) se ve, en el desarrollo de este trabajo de fin de máster, como el marco idóneo para contribuir a la mitigación de la problemática social que supone la marginalidad urbana y social y su consecuente efecto sobre la población infantil: la segregación escolar que, en su definición extrema, desarrolla la *guetificación*.

Como profesional de la educación y en el desarrollo de la formación como psicopedagoga, el presente trabajo surge de la necesidad de comprender una realidad que se viene prolongando en el tiempo sin motivación aparente y que supone un foco de replanteamientos sociales y educativos. Por un lado, la existencia de centros *gueto* (en su mayoría de alumnado gitano y/o inmigrante) y, por otro lado, la falta de iniciativas y políticas pedagógicas consensuadas que impulsen la continuidad y éxito escolar en los mismos.

Siguiendo a Caride (2004), la educación no es sino un “vector fundamental en la construcción y mejora de una sociedad” (p. 56) que se desarrolla en todas sus dimensiones. No podemos limitar el concepto educativo a las vertientes de la pedagogía formal o no formal, sino que es necesaria una concepción de construcción de sociedades, adoptando los ejes escolar y social como los ámbitos de desarrollo educativo. Se incorpora en este trabajo esta conceptualización de ámbitos de intervención educativa al desarrollo de la intervención psicopedagógica, que para “potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” no puede sino atender a su constructo escolar y social.

La segregación escolar, o *guetificación* de centros, es un problema de actualidad en nuestra sociedad, puesto que, a pesar de la renovación legislativa y la regulación de medidas de atención a la diversidad y compensación educativa, se mantiene en el tiempo como una rémora que demanda la implementación de nuevas medidas más eficaces que contemplen una intervención más allá de lo escolar.

A través de este trabajo de fin de máster se desarrolla una breve síntesis de algunas de las medidas llevadas a cabo hasta el momento, y analizaremos sus puntos fuertes para tomarlos como punto de partida. Analizaremos, además, diferentes prácticas escolares y estrategias docentes que han demostrado su eficacia en contextos afines a esta realidad de descompensación. La literatura e investigaciones disponibles, en su mayoría, estudian el desarrollo de estos centros y su alumnado desde la perspectiva del déficit, describiendo o cuestionando el origen de las carencias y los focos críticos (abandono escolar, fracaso, etc.), siendo escasos aquellos que focalizan en las iniciativas eficientes que refuerzan y motivan la continuidad y el éxito escolar. Mediante la revisión de estos trabajos que tienen como objeto los motores de cambio positivo y estrategias educativas con resultados efectivos, se realiza la propuesta socioeducativa que desea contribuir a hacer frente a una problemática social, cultural, educativa y ciudadana, de la que, como sociedad somos responsables,

más aún como profesionales del campo de la educación y o la psicopedagogía.

0.1.1. Metodología

Desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se procura aunar diferentes ámbitos de desarrollo profesional, vinculados a la atención educativa e intervención global que permite el desempeño funcional de la psicopedagogía.

Los ejes alrededor de los que se diseña este trabajo son:

- a. La necesidad de generar respuestas educativas potenciadoras de éxito y continuidad en entornos socioeducativos que plantean estas necesidades.
- b. La escasez de nexos de intercambio y apoyo para la propuesta y formación en estrategias educativas.
- c. La exigencia de crear redes de acción educativa en el entorno social y urbano, implicando a todos los agentes.

Sin embargo, es una pregunta global la que lo motiva:

- ¿Qué prácticas educativas y pedagógicas contribuyen al desarrollo integral del alumnado en centros *gueto*?

Esta gran cuestión se concreta en otras que guiarán el desarrollo del trabajo:

- ¿Qué define o condiciona la existencia de centros *gueto*?
- ¿Qué normativas, estrategias e iniciativas relevantes inciden en el desarrollo de estos centros?
- ¿Qué propuestas educativas se pueden poner en marcha con el fin de paliar las diferencias y optimizar las oportunidades de este alumnado?

Así, desde estas cuestiones, se dibujan los objetivos principales de este trabajo de fin de máster [TFM]:

1. Definir y realizar una perspectiva etiológica sobre los centros *gueto*, situación y desarrollo.
2. Analizar las diferentes propuestas educativas existentes con el fin de elevar las perspectivas académicas de estos centros y su alumnado, enfocando en aquellas actuaciones de éxito según diferentes perspectivas: éxito académico, continuidad escolar y estímulo de la valoración del sistema y proceso educativos por parte de docentes, discentes y comunidad.
3. Idear una propuesta fundamentada que sea implementable en centros y entornos educativos, tomando como referencia *piloto* el barrio España y el centro de Educación Infantil y Primaria Miguel Íscar, en el entorno urbano de Valladolid.

0.1.2. Estructura

Desde los objetivos principales se perfila la estructura del presente trabajo, que, a través de cuatro

capítulos, inicia con la revisión del estado de la cuestión, desarrolla el análisis de propuestas educativas y finaliza con la exposición de la propuesta socioeducativa.

El primer capítulo tratará de dar una aproximación a la segregación o *guetificación escolar*, como punto de partida necesario para la comprensión y definición de la problemática y su contexto para, desde la revisión bibliográfica, dibujar el desarrollo de la escolarización de grupos marginales y alumnado gitano en el estado español, tomando como referencia las actuaciones legislativas en materia de educación, el análisis de la segregación escolar y su situación en el contexto foco de la propuesta de intervención.

El segundo capítulo está dedicado a la recogida y análisis de prácticas y propuestas educativas que tienen como objetivo común paliar las desigualdades educativas. Mediante la síntesis de estas prácticas y atendiendo a las recomendaciones de diferentes entidades y colectivos, se pretende generar una serie de claves que potencien el éxito escolar.

El tercer capítulo está dedicado a la exposición de la propuesta de intervención socioeducativa, diseñada para su realización en el barrio España, situado en la ciudad de Valladolid, y su centro educativo, el Centro de Educación Infantil y Primaria [CEIP] Miguel Íscar. Clarificaremos los objetivos de la intervención y la descripción del contexto, así como las pautas para su desarrollo y evaluación.

Finalizaremos nuestro trabajo con un cuarto capítulo, a modo de reflexión y evaluación de este TFM, desarrollando las aportaciones personales y sus conclusiones.

0.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Entendemos la orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda y acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2005). En base a estas premisas, la contribución a las competencias tanto generales (designadas como G) como específicas (designadas como E) recogidas en el plan de estudios del Título de Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid (Universidad de Valladolid, 2017), es:

- *G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.* Es uno de los objetivos de la elaboración de este trabajo, poder aplicar de manera autónoma y creativa, soluciones que contribuyan a mejorar la situación de la segregación escolar, para lo que ha sido necesario poner en práctica las siguientes competencias específicas:
 - *E1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.* Mediante la revisión bibliográfica y el intercambio directo con los agentes involucrados en los contextos sobre los que se pretende actuar, adaptando las técnicas y los métodos a los diferentes contextos y personas.
 - *E3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del*

desarrollo personal y/o profesional de las personas. A través del diseño de una propuesta de intervención orientada al desarrollo sociocultural y la mejora social.

- *E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución. Ofreciendo respuestas fundamentadas y propuestas que estén diseñadas para el contexto actual, en coherencia con las necesidades de desarrollo demandadas en la sociedad actual.*
- *G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta, para poder diseñar una propuesta equilibrada y afín a la situación analizada, crítica con el sistema que permite que la situación de la segregación escolar y urbana persista, buscando soluciones que contribuyan a paliar la situación, desde el respaldo de la bibliografía y estudios previos, desarrollando las siguientes competencias específicas:*
 - *E2. Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, como objetivo de la intervención diseñada, fomentando la práctica responsable y comprometida con el desarrollo socioeducativo de los contextos en los que pretendemos intervenir.*
 - *E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas organizaciones y colectivos específicos, E5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos, y E6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas, y E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica. Mediante el desarrollo de la propuesta de intervención.*
- *G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades. En primer lugar, desde la elaboración de este trabajo, que tiene carácter de difusión y denuncia de la situación y, en segundo lugar, mediante la información y evaluación de la propuesta socioeducativa.*
- *G4. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales. Esta competencia es uno de los puntos de partida que generan este trabajo, comprender las relaciones interculturales y culturales de los diferentes grupos que participamos del entramado educativo y comunitario, ofreciendo claves para impulsar una actuación profesional basada en el respeto a la diferencia y la equidad educativa y social.*
- *G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la*

profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención. Siendo responsable en la fundamentación y diseño de la práctica, así como en las relaciones que de esta resultan.

- *G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional. Como medio fundamental para desarrollar este estudio, consulta de fuentes e informar sobre proceso y resultados.*
- *G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional. Mediante la lectura, estudio y reflexión profunda de las fuentes consultadas y el compromiso con la acción profesional dentro de la responsabilidad social autogenerada.*

1. LA ESCUELA SEGREGADA O GUE'TIFICADA

Para poder ofrecer una panorámica de la situación a la que se pretende ofrecer una propuesta de intervención es necesario que definamos algunos conceptos básicos que forman parte integral de este trabajo. Para ello, en primer lugar, procuraremos definir la propia segregación escolar, sus motivaciones y repercusiones, y el efecto que produce sobre grupos concretos de población que serán el foco de nuestra intervención.

1.1. SEGREGACIÓN ESCOLAR

Santiago y Maya (2012) definen la *segregación escolar* como la alta concentración de población gitana y extranjera en determinados colegios, en un porcentaje muy superior a otros de la misma zona, no existiendo una explicación directa en correlación a los porcentajes de población inmigrante y gitana en las zonas escolares donde esto se produce. Este último hecho sería la prueba de que se realizan prácticas (conscientes o no) de segregación y, por lo tanto, marginación, con estos grupos poblacionales.

Para realizar un esbozo a nivel de la responsabilidad social y política que esta situación supone, basta con acudir a la definición que la Real Academia Española (2014) contempla para:

- Segregar: “separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales”.
- Gueto: “barrio o suburbio en que viven personas marginadas por el resto de la sociedad. Situación o condición marginal en que vive un pueblo, una clase social o un grupo de personas”.
- Marginar: “poner o dejar a una persona o grupo en condiciones sociales, políticas o legales de inferioridad”.

Cuando asumimos dichos conceptos para referirnos a las condiciones que se dan en ciertos centros escolares, es obligada la reflexión sobre la elusión consciente de las obligaciones legales y éticas que toda sociedad debe tener hacia sus escolares. Pero ¿a qué responde esta organización escolar?

Algunos factores que se contemplan como causas de la consolidación de este fenómeno en nuestro país, recogidos por Bonal (2017), y teniendo en cuenta la variabilidad según el contexto local, son:

- Llegada creciente de alumnado inmigrado en las últimas décadas, de un 2% a un mantenido 15% de alumnado extranjero (Ministerio de Educación Ciencia y Deporte [MECD], 2016), asociada a su concentración residencial y búsqueda de escuelas con presencia de “homólogos”, repercutiendo esta misma razón en las familias autóctonas.
- Búsqueda de las clases medias de procesos de distinción y diferenciación social mediante la escolarización, como ya ocurriera en clases altas o altamente significadas por sus creencias.
- Los métodos de elección de centro, cuyo peso recae fuertemente sobre las familias⁷ que apuestan por un sistema de homogeneización social y de clase, y continuismo respecto al acceso a otros centros (paso de Primaria a Secundaria) que reúnan requisitos de prestigio, homogeneización social y resultados escolares elevados esperados.
- Los propios centros como potenciadores de la segregación por diferentes vías o intereses: pasividad, estrategia comercial, discriminación activa, desimplicación u otras.

A estos focos potenciadores, Rubia (2017) añade que, en las últimas décadas, se viene aplicando una lógica de mercantilización al sistema escolar. Esto es, la competitividad entre centros y titularidad de los mismos, sistemas de financiación y mecanismos de autonomía en la gestión, definición y admisión, además de la competitividad externalizada sobre resultados, como se da en comparativas motivadas por informes externos como *Programme for International Student Assessment* [PISA]. Los datos aportados por el MECD (2018) en la última encuesta de la situación escolar (referente al curso 2015-2016) nos indican que esta segregación de la población inmigrante está estrechamente ligada a la titularidad del centro, como facto principal, puesto que es un 81% de alumnado inmigrante el que cursa enseñanzas no universitarias en centros de titularidad pública, frente al 7,5% que lo hacen en centros de titularidad concertada o privada.

En este momento, a raíz del análisis de las estadísticas de Educación, cabe explicar el hándicap que incorpora esta investigación respecto a las fuentes y muestras de conteo, ya que, entendemos la *guetificación* como un fenómeno que, en nuestro país, afecta sobremanera a la población gitana (dentro de contextos y factores socioculturales concretos, como veremos a lo largo de la investigación), sin embargo, esta diferenciación no aparece en la estadística, puesto que constituiría una mala praxis de discriminación, como ciudadanía española de la que forman parte. Si bien, asumimos los beneficios de la “no discriminación”, es un velo que no permite visibilizar y examinar datos desde fuentes oficiales. Por ello, las estadísticas y datos poblacionales referentes a la ciudadanía de origen gitano nos vendrán dadas por fuentes privadas o de investigaciones puntuales, con el acotamiento y el sesgo que ello incorpora.

A continuación, se presenta un breve recorrido sobre la historia de la escolarización de este grupo poblacional en nuestro país en relación a las normativas y medidas que en las últimas épocas se han

⁷ Derecho a la libre elección de centro, “código postal único”, u otras medidas dependiendo de la Comunidad.

desarrollado.

1.1.1. Aproximación a la escolarización y segregación escolar gitana en España

El registro de población gitana en nuestro estado data del siglo XV, por lo que su incorporación al desarrollo social no es algo puntual o fruto de un fenómeno reciente, dado que forma parte de los censos poblacionales como ciudadanía de pleno derecho desde finales del siglo XVIII⁸ (Sánchez, 1994). Esto no nos facilita una justificación (como se procura con la población migrante) de la escolarización segregada en zonas concretas por un fenómeno de crecimiento poblacional y reagrupamiento, sin embargo, nos da una base para comprender la tendencia hacia el asentamiento marginal como consecuencia de las políticas sociales y de control que han motivado la segregación urbana, partiendo de una base cultural asentada en la familia, la precarización laboral y las necesidades y opciones de desarrollo individual y de subsistencia. La demanda familiar e individual de alfabetización siempre ha estado muy relacionada con las expectativas de promoción social y económica, y dichas expectativas han dependido, y dependen, del contexto y de factores económico-productivos. La necesidad del trabajo infantil en el hogar o fuera de él, para la supervivencia de quienes componían el núcleo familiar, ha sido, hasta la segunda mitad del siglo XX, la principal causa del absentismo escolar y de la asistencia irregular de la población gitana y de aquella con perfiles socioeconómicos vinculados a ocupaciones de “subsistencia” (Viñao, 2009).

La escolarización en España tiene sus luces y sombras a lo largo de su historia. Se inicia la revisión y análisis del desarrollo de esta durante el siglo XX, a cuyos principios el índice de escolarización de la población de 6 a 12 años era en torno al 50% (Instituto de Sociología Aplicada, 1990). No hay datos específicos de la escolarización de población gitana, sin embargo, se intuye que esta dependía del núcleo urbano en que estuviera establecida y la condición laboral del grupo familiar que diera lugar a su integración en las poblaciones, ya que, a pesar de que las familias deseaban escolarizar en escuelas públicas, o que la legislación marcaba su gratuidad y obligatoriedad en la educación básica⁹ (Gómez, 2010), la gestión de las mismas era municipal y, en el caso de las poblaciones asentadas en las lindes de pueblos y urbes, la adscripción a los centros educativos era cuestionable y condicionada a criterios basados en prejuicios o, directamente, negada por omisión. En respuesta a estas situaciones de *desescolarización* surgen en diferentes zonas marginales una serie de escuelas religiosas con fines caritativos y evangelizadores, como serían los Círculos Católicos Obreros y organizaciones cristianas obreristas¹⁰ (Esteban, 2016) o las escuelas de Andrés Manjón (1846-1923), quien tenía a la población gitana como *una raza despreciable y envilecida*, y cuyo objetivo escolar era la evangelización y adiestramiento patriótico (Sáenz, 1989), amén de cumplir con los objetivos de escolarización estatales. Hay que destacar la acción de Pedro Poveda (1874-1936), quien, también católico, inició una red de escuelas asistenciales enfocadas a centros poblacionales de exclusión, tomando

⁸ Felipe IV (rey de España entre 1621 y 1665) derogará las pragmáticas de expulsión dictadas durante el reinado de los Reyes Católicos, pero será Carlos III, en 1783, quien derogará toda legislación persecutoria hacia el pueblo gitano (quien no tenía derecho gremial), facilitando un periodo de “re-integración” (Pons, 2017).

⁹ Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, conocida como “Ley Moyano”.

¹⁰ De donde surgirán los posteriormente llamados “curas obreros”, comprometidos con la *obra* y educación en los sectores más desfavorecidos (Esteban, 2016, p.261).

como base las pedagogías del movimiento generado por la Escuela Nueva en Europa y la Institución Libre de Enseñanza en España, significándose en la formación de maestros dentro de los propios colectivos (Jiménez-Landi, 1996).

Será necesario, para comprender el aperturismo educativo del que serán resultado las políticas de la II República, hablar de los movimientos de renovación pedagógica. Destaca el surgimiento de estos movimientos como los iniciadores de la renovación pedagógica que, en adelante, serán las bases de las pedagogías activas e inclusivas, fuera de los modelos asistenciales o de déficit, enarbolando la enseñanza como medio de cambio social y humano (Esteban, 2016) y que servirán de base en nuestra propuesta de intervención.

Desde el aperturismo europeo, que plantea la educación como motor de cambio (influencias de la Escuela Nueva de Dewey, Ferrière, Decroly, Montessori...), surgen en España las escuelas de pedagogías transformadoras como la Institución Libre de Enseñanza, de la mano de Giner de los Ríos, en 1880, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia en 1901 refundada en 1908 como Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, o la Escuela Nueva, impulsada por el Partido Socialista Obrero Español, en 1918. Todas ellas reúnen una serie de características comunes que las convierten en referente: la defensa de un proyecto educativo global, la crítica a la escuela tradicional, un modelo docente de compromiso, fuentes ideológicas progresistas, carácter laico y bases sobre preceptos democráticos y cívicos, abogan por la coeducación y han tenido gran influencia en el cambio de las políticas educativas españolas (Esteban, 2016).

La Institución Libre de Enseñanza [ILE], fundada en 1876 por un grupo de catedráticos (entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón), que, separados de la Universidad por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral, orientaron su labor hacia una institución educativa privada como motor de transformación política y social. No tenemos datos acerca de la escolarización gitana en escuelas de la ILE, pero se intuye reducida dado el carácter privado y “burgués” de las mismas (Salinas, 2017).

Las escuelas de Ferrer i Guardia estaban vinculadas al sindicalismo anarquista y tenían, además del ejercicio de la libertad plena como objetivo de la educación, la meta de paliar las diferencias sociales y económicas. Si bien la escuela original, afincada en Barcelona, era de financiación privada, no así sus filiales, que se repartían por el estado español ligadas a los núcleos de población obrera y de índole altruista. En un afán de educar a “las clases trabajadoras y deprimidas para la mejora de la humanidad”, hacían gran hincapié en la educación personal, con cuestiones como el aseo y la higiene, así como el cultivo de la lectura y el espíritu científico (Cappelletti, 2010). De las lecturas en relación a las escuelas *modernas* extraemos que a ellas acudía alumnado de toda condición, *sin distinción de raza o clase social*, pero, de nuevo nos encontramos frente a la escasez de datos específicos, no solo de escolarización gitana, sino de escolarización en general en este tipo de enseñanzas.

A juzgar por los registros y análisis en las ciudades más pequeñas, donde se desarrollaban escuelas

con aires de renovación pedagógica, no existía una división ideológica entre sectores políticos o sindicales, sino que las iniciativas acababan sumando esfuerzos y compartiendo espacios. Sirvan de ejemplo las escuelas republicanas o el Ateneo Obrero Sindicalista de Valladolid, en que se impulsan diversos proyectos de escuela a lo largo las décadas de 1910 y 1920, en inicio, por acólitos de Ferrer que, en pocos años, se transforma en escuela de la ILE (Gutiérrez, 2006).

Con la instauración de la II República (1931) llegan la profesionalización del magisterio y libertad de cátedra, la disociación iglesia-educación y laicidad educativa pública, un interés fehaciente en la escolarización de las poblaciones menos favorecidas y la apertura de 27.000 escuelas públicas y mixtas (Salinas, 2017). Suben notablemente los porcentajes de escolarización, en torno al 75% en 1935, en la población de 6 a 12 años (Instituto de Sociología Aplicada, 1990), de todo origen y condición socioeconómica, gracias a las políticas de universalización e igualdad educativa que contaba con un mayor número de aulas, ahora financiadas por el estado y con maestros profesionalizados y formados. Si bien la procura de la educación universal y la escuela plural es un hito que incorpora un gran número de personas gitanas a la escuela, también fue la época origen de la Ley de Vagos y Maleantes (1933), que era de aplicación a quien no demostrara ocupación laboral o frecuentara personas y zonas sospechosas (Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933), lo que provocaba, desde el prejuicio, su uso indiscriminado sobre gitanos y gitanas, “considerados como una raza de criminales, no sólo por la sangre sino en relación con su estilo de vida y el nomadismo” (Rothea, 2014, p.9). Con el golpe de estado y la instauración franquista esta será una de las pocas leyes de la República que seguirá vigente durante el periodo dictatorial, incluso siendo modificada en reiteradas ocasiones, la primera vez en 1937 y, directamente, ocho veces más, hasta 1970 que se dictará para su derogación la Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social.

En 1936, con el golpe de estado y la instauración de la dictadura franquista, comienza un periodo marcado por el ideario afín al régimen y una estrecha relación entre Iglesia Católica y estado, cuestiones que se plasmarán en el desarrollo educativo, convirtiendo la formación escolar en un instrumento de modelamiento del pensamiento político y religioso que romperá violentamente con las metodologías e idearios anteriores. Para ello, el nuevo gobierno, implementa una *depuración* educativa, tomándose los preceptos de la escuela pública republicana y sus profesionales como enemigos del estado y sus principios (Decreto 66, de 11 de noviembre de 1936 y Orden de 18 de marzo de 1939 sobre depuración de funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Nacional y creación de la Comisión Superior, Dictaminadora de los expedientes de depuración).

Como consecuencia, se incrementan el elitismo y la discriminación en la enseñanza (que vuelve a estar segregada por sexos), manifestados principalmente en la existencia de un sistema educativo de “doble vía”: un bachillerato¹¹ para las elites y otra vía para clases más desfavorecidas. De nuevo, las tasas de escolarización bajan y se reestablecen en un 65% (Instituto de Sociología Aplicada, 1990).

¹¹ El bachillerato podía cursarse a partir de los diez años.

En la década de los 50 se observa una cierta apertura del régimen en el campo de la enseñanza. Con la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media¹², de 26 de febrero de 1953, comienza un enfoque de la educación, relativamente, menos dogmático: reconoce la labor de escuelas no oficiales, aunque las condiciona a la colaboración institucional, apoyando a aquellas que realizan labores con el alumnado “económicamente débil” y reconoce la participación familiar en los consejos escolares. Supone un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años (escuelas “de patronato” públicas, becas en los centros de un 10% de la capacidad de alumnado, pero, gestionadas por los propios centros), aunque se mantiene la doble vía, esta no es excluyente. La ley fundamental y decisiva para la escolarización de la población infantil, fue la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre Construcciones Escolares, que establece un convenio entre Estado y ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas (MECD, 2004).

Ya en los últimos años de dictadura se promulga la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa¹³ (1970), que regula un sistema unitario (suprime la doble vía) y flexible (posibilidades de paso de una rama a otra en los niveles superiores). Estructura la educación en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica [EGB], Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria. Contempla, además, la punibilidad para aquellos que no permitan la escolarización o no eviten el absentismo.

Será a finales de la década de los 70 que el estado considere escolarizada a “toda” la población de 6 a 12, elevándose progresivamente la edad hasta los 15 años, dado que con esta ley se da la generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, no discriminatorio, y de escolarización plena. Las estadísticas marcan un descenso del analfabetismo en dicha franja de un 8,3% en 1960, a un 0,5 en 1975. Si bien, la muestra sobre la que se aplica pasa de 219.462 a 15.353 personas (MEC et al. 1997).

Estas reformas responden a un momento de aperturismo y regeneración comercial y productiva, ya que la escolarización y alfabetización van ligadas al desarrollo económico y social. En palabras de Viñao, “el comercio y el crecimiento urbano son dos de los factores clave que explican el avance en un país determinado de la alfabetización” (2009, p.12), afirmación que debería poder ampliarse al total de la población. Será la época más positiva en la escolarización infantil de todas las clases y orígenes sociales y culturales, ya que, “el tiempo ha demostrado que las mejores políticas educativas y sociales que han acercado a los gitanos a la igualdad educativa y social han venido cuando se ha universalizado en España el derecho a la educación [...]; y no cuando se han realizado únicamente políticas específicas” (Salinas, 2017, p.145).

Si bien esto fue así con aquellas familias asentadas en barriadas urbanas, con los poblados chabolistas y los grupos errantes, la gran labor en la escolarización en los años 70 se produjo en colaboración de la iglesia católica diocesana. Con el apoyo de Secretariados Gitanos y Cáritas parroquiales se desarrollan diversos programas de aulas unitarias que, con el soporte del Ministerio de Educación, ayudaron a la escolarización de numerosos niñas y niños gitanos, cuyas familias aún mostraban desinterés por la escolarización dado que las ocupaciones laborales tradicionales de estos grupos no advertían una necesidad

¹² Llamada “Ley de Ruiz Jiménez”.

¹³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, regulará la EGB. y la gratuidad y obligatoriedad en la escolarización.

formativa y la incorporación a las tareas profesionales de niños y niñas era muy temprana. Mostraban, a su vez, cierta desconfianza en las instituciones: falta de neutralidad cultural marcada por el grupo dominante, miedo a la pérdida de valores y tradiciones, temor a trato discriminatorio o vejatorio. Estas aulas unitarias contaban con alumnado de todas las edades y niveles educativos y, generalmente, un solo docente. Esta sensación de falta de efectividad y rémora, fomentaron la solicitud y “lucha” por un convenio con el Ministerio de Educación que apoyara la labor en los mismos lugares como puntos de referencia y confianza para las familias. Surgen así, en 1978, con la llegada de la democracia, las *escuelas puente*, graduadas y mixtas, aún dependientes de la obra católica y absolutamente *guetificadas*, pero con dotación pública de profesorado y material. En este momento, la escolarización gitana entre 6 y 15 años apenas llegaba al 55% y el analfabetismo en adultos casi alcanzaba el 70% (Instituto de Sociología Aplicada, 1990). Estas *escuelas puente* duraron apenas ocho años¹⁴ y su intención era crear *puentes* a la escuela ordinaria para el alumnado que atendía. La matriculación alcanzó un máximo de seis mil personas, cuando la población gitana en edad escolar rondaba las cien mil. Pero esta segregación y posterior *integración* en centros ordinarios no obtiene resultados muy positivos ya que este alumnado llega con un desfase curricular que, en ocasiones motiva su escolarización en aulas de menor edad, lo que los convierte en un foco no positivo desde el punto de vista de las relaciones sociales. Por otro lado, el alumnado que proviene de entornos deprimidos, en ocasiones ya inmersos en actividades comerciales y con una percepción de la vida y del futuro marcados por la inmediatez y el corto plazo, no es capaz de adaptarse a la escuela y la visión del esfuerzo a largo plazo hacia objetivos intangibles, lo que dificulta mucho su implicación en su propia formación y en la valoración, también por parte de las familias, del desarrollo escolar.

Con el objeto de mitigar estos efectos y reforzar la labor de las escuelas ordinarias, se promulga el RD 1174/83 sobre Educación Compensatoria, “en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente” (p.13110). Esto se traducirá en mayor dotación para centros (algunos de nueva creación), recursos didácticos, docentes y materiales, becas y programas de ayudas al estudio, flexibilización en las normas de admisión y refuerzo de medidas que palien el abandono escolar. Esto supuso la primera medida de discriminación positiva en materia de educación del alumnado gitano y se demostró eficaz en el aumento de matrículas, así como un primer gran paso hacia la reducción de prejuicios hacia grupos minoritarios (Salinas, 2017). El problema se perpetuó en el momento en que, en los colegios ordinarios, seguían existiendo estas aulas segregadas de compensatoria para aquel alumnado que no había alcanzado los “mínimos” exigidos para incorporarse al aula ordinaria, enfocando la responsabilidad de la falta de eficacia de la medida en el alumnado, no así en la propia medida que, aún hoy podemos observar, no ejerce la compensación que se le exige.

El momento demográfico de los primeros años de la democracia impulsa la escolarización pública y la necesidad de creación de nuevos centros. Con la Ley orgánica de Derecho a la Educación¹⁵ [LODE]

¹⁴ El convenio abarcó de 1978 a 1986, solapándose con las medidas escolares públicas de compensación educativa, promulgadas en 1983.

¹⁵ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

(1985) aparecen los *conciertos educativos* con diferentes objetivos: disminución de gasto público en creación de nuevas escuelas, control de la exigencia de escolarización privada -dependiente casi en su totalidad de la iglesia católica, y representando el peso fuerte en materia de educación por “herencia” del gobierno franquista, así como con una gran influencia en las decisiones estatales- y creación de unidades educativas que respondieran a las necesidades demográficas. En inicio, la subvención dependerá exclusivamente del estado, imponiendo unos estándares de acceso y funcionamiento que aseguraran la igualdad de oportunidades del alumnado y la equiparación a las escuelas ordinarias de carácter público, pero, poco a poco, se irán otorgando responsabilidades a las autonomías, por lo que las condiciones de financiación dependerán de convenios específicos, en ocasiones en favor de políticas segregadoras que pretendían controlarse en el inicio de la iniciativa legislativa. El aumento de conciertos y los estudios comparativos desde finales de los años ochenta, pondrán de manifiesto la segregación que se da tanto en los centros privados como concertados, situación que, hasta hoy, no hace más que evidenciarse como podemos extraer de las estadísticas periódicas y de los estudios de dispersión poblacional en los centros escolares según el tipo de centro, cuestión que se desarrolla más adelante.

En la LODE (1985) aparecen, además, importantes preceptos sobre multiculturalidad, tolerancia y pluralidad en la educación, aunque no se da un desarrollo curricular real que incorpore la adquisición de estas capacidades o competencias, sino que aparecen como elementos puntuales que se insertan en la práctica en forma de actividades o jornadas (semanas interculturales, días dedicados al folklore...), todo ello desde la perspectiva de la “asimilación”, es decir, de la existencia de una cultura predominante (mayoritaria) que “tolera” las culturas minoritarias como un divertimento (Salinas, 2017). La evolución de esta “interculturalidad” en este momento de aperturismo y reivindicación de la identidad de las comunidades y la preservación del patrimonio cultural como parte de las características del conjunto del estado es un reconocimiento claro a la diversidad, pero, en el caso que atañe a este estudio, insuficiente, no incorporándose esta visión a la cultura gitana, que sigue asociada a la marginalidad y representada por clichés reproducidos hasta nuestros días (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

La implementación más significativa de este periodo respecto a la atención de alumnado marginal o con dificultades de acceso al currículo y finalización de estudios, que se verá reforzada con la aparición de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo¹⁶ [LOGSE] en 1990, será el diseño e intensificación de programas de compensación educativa, desarrollados específicamente en diversas publicaciones legislativas.

Con LOGSE se amplía la escolarización obligatoria hasta los 16 años y se reformulan los programas de formación profesional como un replanteamiento de la formación permanente y para la vida. Incorpora la primera mención a las necesidades educativas especiales del alumnado y desarrolla el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que, si bien no especifica cuáles eran estas necesidades, sí plantea diferentes orígenes: “[...] puede

¹⁶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

atribuirse a diversas causas relacionadas, [...] con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación [...] una discapacidad [...] o a trastornos graves de conducta” (RD 696/1995, de 28 de abril, p.16180), así como que su atención se “regirá por los principios de normalización e integración escolar” (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, p.28934). También, en materia de compensación, se hace referencia a la necesidad de evitar las “desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, p.28937).

La nueva legislación educativa nace con grandes propósitos de universalización de la educación y mitigación de las diferencias socioeconómicas y culturales. Se extrae de su Preámbulo:

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, p.28927)

Desde esta convicción, dedica el Título V al desarrollo de la Compensación de las desigualdades en educación. A tales efectos, se implantan medidas de apoyo en los centros sostenidos con fondos públicos, ayudas en la escolarización y en el estudio, y el desarrollo de aulas de educación compensatoria. Estas políticas, concretadas en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero¹⁷, están dirigidas:

[...] a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, con carácter prioritario, a:

- a) El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- b) El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- c) El alumnado que, por razones personales, familiares o sociales, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo.

(RD 299/1996, de 28 de febrero, p.9094)

Estas medidas, unidas a una labor persistente por parte de los agentes sociales, supusieron un gran avance en lo que a cifras de escolarización y asistencia a los centros escolares se refiere, así como el énfasis en la necesidad de crear relaciones entre familia y escuela. Pero, lo que se muestra como un foco muy relevante para la valorización de la escolarización infantil de poblaciones menos “implicadas”, es la apuesta

¹⁷ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

por la escolarización temprana. Las ayudas y la creación de escuelas públicas de Educación Infantil van a propiciar un aumento exponencial en las matrículas en Educación Primaria en todos los sectores poblacionales, hasta un 79% de escolarización antes de los seis años de alumnado de origen gitano en 1994, que se incrementará a 93% en 2009 (Fundación Secretariado Gitano, 2010).

En esta época se ponen en marcha diferentes medidas a fin de evitar el abandono temprano que aún hoy se intenta solucionar. Si bien se asegura una escolarización hasta los 16 años mediante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria [ESO], las medidas, de nuevo, recaen en la responsabilidad del alumnado, ofreciendo una serie de diversificaciones curriculares que pretenden impulsar la cualificación laboral como vía para la formación para la vida adulta del alumnado académicamente menos acorde con el currículo ordinario. Pero, esta diferenciación curricular, así como la producida durante la etapa de Primaria, a pesar de las “buenas intenciones”, recalca nuevamente en los mismos errores que medidas anteriores, disgregando y encaminando a alumnado con menos posibilidades, a sectores productivos y laborales de menor estatus social y económico (Martín-Lagos, 2018). Esto será un estigma arrastrado por los colectivos a los que se pretende impulsar y promocionar. Por un lado, no se ha afianzado y renovado la confianza y valor sobre la educación normalizada (y obligatoria), que se observa, desde la perspectiva de las minorías, como un riesgo para la preservación de sus valores y rasgos culturales; se ha legislado sobre participación escolar e interrelación con los agentes sociales, así como en parámetros de igualdad de acceso y atención a la diversidad, dotado de instrumentos, personal y recursos, pero no se ha intervenido sobre la problemática de origen, sino sobre su producto.

Por otro lado, no se ofrece una “recompensa” real de promoción social o económica, ya que se sigue apostando por un modelo de déficit, en que aquellos menos condicionados al desarrollo académico, seguirán formándose hacia un futuro estático en el escalafón social, de profesiones no especializadas y poco atractivas para jóvenes que en su vida cotidiana ya conocen la economía de “subsistencia” a la que, sin necesidad de recibir una educación forzada, tienen acceso. Esto se evidencia sobre las cifras de abandono escolar. Aquel alumnado de *diversificación* es el que, al llegar a la edad mínima obligatoria, abandona la formación. Aún hoy, las cifras más altas de abandono escolar se producen en la etapa de Secundaria¹⁸ (Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS], 2006 y Fundación Secretariado Gitano [FSG], 2013).

Bien es cierto que esta es una época marcada por el compromiso educativo, que, en el afán de ofrecer una educación universal y atender las necesidades de todo el alumnado desde una perspectiva de *integración*, va a impulsar un movimiento de formación docente y de esfuerzos en los centros que gozarán de un fuerte apoyo institucional. La creación de redes de colaboración con instituciones privadas de desarrollo social y programas de “obra social” va a ser un fuerte respaldo para la evolución de los programas de apoyo y refuerzo escolar (en lo amplio de los conceptos). Por ejemplo, en 2001 se creará la Fundación Secretariado Gitano que vendrá a reforzar los programas impulsados por el Secretariado que, desde 2000, desarrolla el programa Promociona, cuyo objetivo es proteger y fomentar la continuidad formativa para aquel alumnado

¹⁸ Hasta un 77,8% de abandono del alumnado gitano en Secundaria según CIS.

y familias que, con menos recursos, muestran un compromiso con la educación de sus menores (asistencia, logros académicos, implicación familiar...), dotando con becas para estudios superiores y desarrollando prácticas de fomento al estudio.

Con la promulgación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes¹⁹ [LOPEG] en 1995, esta interrelación entre agentes se verá reforzada, así como dará más independencia a los centros, reforzando su autonomía pedagógica y de gestión. Se refuerza, a su vez, la participación familiar y comunitaria y la incorpora como un signo de calidad educativa.

El fortalecimiento del seguimiento durante los años noventa de la asistencia regular del alumnado y la comunicación a las familias, así como la comunicación con otras entidades sociales (reguladoras de ayudas y atención familiar), inciden en el descenso del absentismo en el alumnado gitano (de un 60% a un 30%, FSG, 2010). Otra razón que se contempla como refuerzo de la asistencia al centro escolar es el cambio en las ocupaciones laborales, ya que se van abandonando progresivamente las profesiones que requieren ausentarse en periodos continuados, así como no es tan necesaria la incorporación laboral infantil. Igualmente, se observa un cambio progresivo en la percepción de los centros escolares, considerados ahora más abiertos e integradores (FSG, 2010). Esta percepción sobre la institución seguirá creciendo hasta nuestros días.

En 2002, se dicta la Ley Orgánica de Calidad de la Educación [LOCE] (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre) que, aunque “plantea como uno de los principios de calidad del sistema educativo la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales” (Federación de Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores [FesP UGT], 2014, p.13), enfatiza sobre el éxito académico uniforme frente a la individualización del aprendizaje, modificando los criterios de promoción y diversificación de itinerarios, así como dota de mayor libertad a los centros privados y concertados sobre los contenidos e idearios propios, fortaleciendo el peso de la religión dentro del currículo (Salinas, 2017). Esta ley no llegó a implantarse, ya que fue derogada en su totalidad con la entrada del siguiente gobierno en 2004.

Este nuevo gobierno desarrolla la Ley Orgánica de Educación [LOE] en 2006. Los conceptos de integración y adaptaciones educativas se amplían hacia una conceptualización que gira en torno a la adaptación de la escuela a las necesidades del alumnado como individualidad, recogiendo a lo largo de todo el texto la necesidad de la equidad como indisociable de la calidad y la no exclusión. Así, detalla sus principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales,

¹⁹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

culturales, económicas y sociales, [...].

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

(LOE 2/2006, de 3 de mayo, p.17165)

Destacar de entre sus fines: “g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.” (LOE 2/2006, p.17165).

Se plantea, entre otros importantes cambios, el concepto de *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* [ACNEAE] (Capítulo I, LOE 2/2006), para ofrecer respuestas a todas circunstancias, transitorias o permanentes, en que el alumnado pueda requerir apoyos o adaptaciones, (e incluye aquí al alumnado de incorporación tardía). Dentro de este grupo desarrolla y especifica al *alumnado con necesidades educativas especiales* [ACNEE] devenidas por discapacidad o trastornos graves de conducta. En cuanto a la incorporación tardía compete a las comunidades implementar programas que palien las carencias de idioma o conocimientos básicos de forma complementaria a la escolar, en la que el alumnado procurará matricularse en base a su edad y nivel (LOE 2/2006).

Se amplía la gratuidad de la educación Infantil desde los tres años, y se remodela la distribución de contenidos de la Educación Primaria, distribuyendo los cursos en tres ciclos, atendiendo a la diferenciación de ritmos de aprendizaje y facilitando la flexibilidad de agrupamientos y planificación del currículo. Se incorpora, además, la asignatura de Educación para la ciudadanía y de los derechos humanos, con el objeto de enfatizar sobre el desarrollo democrático y de libertades del alumnado, así como desarrollar la educación en valores de igualdad, tolerancia y apreciación de la multiculturalidad del estado. Se disminuye la ratio en las aulas, así como aumenta el número de refuerzos (apoyos a ACNEE) y se incorpora a los centros (de todos los ciclos) la figura del mediador socioeducativo, que, en los centros donde el apoyo se centraba en alumnado gitano, dicha figura era una persona gitana, lo que contribuía al aumento de la comunicación y participación de las familias en los centros (Salinas, 2017).

En los cursos tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria se implementan los programas de Diversificación curricular que, previa evaluación, permitían la consecución del título de Graduado en ESO mediante asignaturas con contenidos más orientados a la capacitación profesional (tecnología, orientación laboral, etc.). En los casos en que estas medidas no fueran suficientes y previo consenso con las familias, se desarrollan los Programas de cualificación profesional inicial [PCPI] para aquel alumnado que no hubiera conseguido la adquisición del Graduado en ESO, cuyo objetivo era:

[...] que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales [...], así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes

enseñanzas. (LOE 2/2006, p.17171)

Si bien estas consideraciones no estaban directamente enfocadas al alumnado gitano o de minorías, sí tenían una intención clara de procurar la adquisición de unas titulaciones mínimas a toda la población. Y así se demuestra en las estadísticas respecto a la adquisición de titulaciones básicas, aunque se mantiene el abandono en la etapa de ESO (en torno a un 30% en los primeros años de la ley. FSG, 2010).

En cuanto a la Compensación de desigualdades en educación, hace referencia explícita a la eliminación de desigualdades por cuestión de etnia:

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. (Capítulo II, LOE 2/2006, p.17180)

Se prevén medidas en cuanto a la *guetificación*, con artículos como el 87, dedicado al Equilibrio en la admisión de alumnos:

1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. [...]

2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo las Administraciones educativas podrán reservarle [...] una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula [...] para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas de escolarización previstas en los apartados anteriores atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo.

(Art. 87, LOE 2/2006, p.17182)

Como medida complementaria y con especial repercusión en la ayuda para mejorar el desnivel académico del alumnado gitano se desarrolla el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo [PROA], un proyecto de cooperación entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas, que reforzaba los recursos y estaba enfocado directamente al alumnado en situación de desventaja educativa (dificultades de aprendizaje y/o de integración socioeducativa). Estaba dirigido a alumnado de 5º y 6º de Primaria y Secundaria y orientado a tres líneas de actuación: atención directa al alumnado, intervención con las familias e intervención en el entorno. En el estudio realizado por Manzanares y Ulla (2012) se constata la efectividad del mismo, con la reducción hasta en un 50% de los suspensos en materias instrumentales, así como, los propios usuarios, vinculan la participación en el programa a la mejora en la organización de las tareas, a la

relación con los profesores, a la mejora en la seguridad en sí mismos y al comportamiento en clase.

Realmente los años de LOE han sido los de mayor implicación en cuanto a desarrollo y posibilidades de adaptación de las enseñanzas a las necesidades del alumnado. Igualmente ha sido la normativa que mayor hincapié ha realizado respecto a la multiculturalidad y equidad en educación, así como ha ofrecido cierta flexibilidad en la adquisición de titulaciones básicas.

Cabe hacer la misma crítica que a legislaciones anteriores respecto a las medidas de compensación, puesto que, de nuevo se deriva al alumnado hacia niveles menos considerados o con menor capacidad de promoción social, si bien es cierto que, al ser una de las que más continuidad ha tenido se ha podido observar cómo ha incidido en algunos aspectos positivos: descenso del abandono escolar progresivo hasta el 20%, potenciación de la formación profesional, refuerzo del sistema de becas y ayudas al estudio en base a los niveles económicos (MECD Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011 y MECD, 2017), introducción de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC], lucha por la eliminación de la brecha digital mediante programas como Red XXI, y fomento de la formación permanente del profesorado así como su reconocimiento profesional.

No se puede desligar el desarrollo educativo de la implementación de medidas sociales que contribuyeron, en la primera década del siglo XXI, a la mejora en las condiciones de vida en cuanto a ayudas para la vivienda, aumento de rentas y subsidios complementarios, medidas de ampliación en seguridad social y cobertura sanitaria, de igual manera que no se puede pasar por alto la variación en la situación socioeconómica del estado. La crisis económica global repercute en España a partir de 2008 así como asocia otros problemas internos como el estallido de la burbuja inmobiliaria, crisis bancaria (que afectará sobremanera a las clases medias y bajas directamente en la gestión de créditos) y una elevada tasa de desempleo (Ocón, 2013) que conllevará una serie de recortes presupuestarios con efectos directos sobre medidas sociales (en mayo de 2010 se disminuyó el gasto social en 15000 millones de euros). Con el cambio de gobierno en 2011 y el cambio en la perspectiva de gestión, estos recortes se verán progresivamente incrementados, así como la crisis y las reformas legislativas en materia asistencial y laboral repercutirán de nuevo en las clases menos favorecidas con el incremento del precio de la vivienda, reforma laboral y de pensiones, control del crédito, suspensión y disminución de ayudas al empleo y al desempleo, cuyas cifras según la Encuesta de Población activa del primer trimestre de 2013 afectaba a prácticamente un 30% y hasta un 50% en los jóvenes hasta 30 años (INE, 2014). La crisis acarreará un empobrecimiento poblacional que se agudizará en las economías más pobres, afectando especialmente a los colectivos en riesgo y marginales y repercutiendo en el acrecentamiento de prejuicios y exclusión en el ámbito laboral y económico de la población gitana (Fundación Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada [FOESSA], 2014).

En 2013 se promulga la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa²⁰ [LOMCE] (2013). Aparece como una modificación del texto de LOE y sufre diferentes modificaciones en el proceso de implantación. Es una ley que aún suscita fuertes polémicas, en concreto y en relación a lo que aquí atañe,

²⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

tiene que ver con la implantación de pruebas externas de evaluación en los niveles de tercero y sexto que en inicio eran condicionantes de promoción, pasando a ser diagnósticas en la actualidad. Se elimina la asignatura de Educación para la ciudadanía. Se elimina la división por ciclos de la Etapa de Primaria y se vuelve a la programación por cursos con un desarrollo curricular no flexible y basado en la adquisición de estándares de aprendizaje. Se eliminan los programas de acompañamiento y refuerzo y se modifica el sistema de ayudas económicas al estudio, condicionándolas al éxito académico, en detrimento de la necesidad económica mediante “una nueva fórmula de asignación de las becas que considera de forma proporcional la renta familiar y el rendimiento de los estudiantes” (Resolución de 13 de agosto, 2013, p.61070).

El objeto de LOMCE, en su preámbulo, incide en el talento y la diversidad, otorgando a la educación la responsabilidad de identificarlo y potenciarlo.

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, p.97858)

Incorpora al texto el compromiso con los Objetivos para Educación 2020 de la Unión Europea y vincula la calidad educativa a la mejora en indicadores como PISA. Si bien el interés común está encaminado a la adquisición de estos objetivos (ahora ya con el horizonte 2030), la implementación de medidas que dificultan la adaptación de los contenidos y los ritmos de aprendizaje a las necesidades del alumnado no facilita esta tarea.

Modifica las competencias básicas (ya implementadas por LOE a raíz del proyecto *Definition and Selection of Competencies* [DeSeCo] de la OCDE, Toribio, 2010) como destrezas básicas que han de adquirirse por la ciudadanía en la formación escolar, renombrándolas como Competencias Clave (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). De estas quisiera destacar lo que el texto refiere para:

- Competencia social y cívica:

[...] Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico [...]. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

(O. ECD/65/2015, pp.6998-6999)

- Conciencia y expresiones culturales:

El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas.

Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar:

- El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.
- La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive, a lo largo de toda la vida. Esto lleva implícitos comportamientos que favorecen la convivencia social.

(O. ECD/65/2015, pp.7001-7002)

Se puede observar que la incorporación de conceptos y necesidades educativas relacionadas con la interculturalidad, la solidaridad y la tolerancia hacia las diversas culturas e historia colectiva ha sido progresiva en nuestra legislación educativa, sin embargo, no se ha detenido explícitamente en ciertos grupos como el colectivo gitano (Moreno et al., 2017) que, en nuestro país, tienen una repercusión y calado identitario notables. Tanto es así que se utiliza y percibe la imagen icónica cultural gitana como identificativa del folklore en la proyección de la imagen de España en el extranjero (Real Instituto Elcano, 2017). Sin embargo, sí se realizan, desde LOMCE, alusiones a otros colectivos de manera específica y su afectación en momentos históricos, como ocurre con *el pueblo judío* y el *Holocausto*, que se introduce como contenido transversal e incorpora en los estándares de aprendizaje (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, pp.19356 y 19419).

En los últimos años, algunas medidas al respecto de la inclusión de la cultura e historia gitanas en el currículo escolar se están promoviendo desde instituciones autonómicas por iniciativa conjunta con las asociaciones y FSG, como es el caso de Castilla y León, que desde el curso 2016 viene trabajando en esta propuesta.

En retrospectiva se puede afirmar que la atención e inclusión del alumnado gitano, así como de aquel procedente de situaciones o contextos desfavorecidos, ha mejorado notablemente en el último siglo, tanto en cifras de escolarización y continuidad de estudios, como en calidad de los procesos de enseñanza. Se sigue, sin embargo, sin encontrar una clave específica para eliminar el factor de marginalidad escolar asociada a la *guetificación*. Los sectores más críticos con la normativa actual, responsabilizan en gran medida a las administraciones en cuanto al beneficio de la escuela privada concertada (reforzada mediante LOMCE) y la segregación motivada por la selección de centros, pero se observa que no solo es necesaria una redistribución del alumnado heterogénea, sino que es necesario aplicar políticas y medidas que refuercen los hábitos y

rutinas que enriquezcan la comunicación con las familias y la comunidad, así como empoderen al alumnado para que sea este mismo el que se sienta con capacidad y fortaleza para promocionar académica y socialmente.

Es cierto que la situación de crisis que aún acucia el país y la elevada tasa de paro no es alentadora para los sectores más jóvenes de la ciudadanía, que fácilmente asumen cierta indefensión y pesimismo respecto a su futuro y posibilidades de promoción social. Es por tanto muy necesario aplicar programa y medidas que, dentro del desarrollo de las competencias, contribuyan a la visión positiva de la construcción de un futuro optimista, siendo necesarias nuevas perspectivas de emprendimiento, creatividad y sentido cívico para potenciar un verdadero cambio social y humano.

1.1.2. Situación de *guetificación* escolar en la ciudad de Valladolid

El análisis de la segregación escolar de manera precisa, como ya se especificaba al inicio de este trabajo, es complicado debido a la falta de datos oficiales en cuanto a las características del alumnado español. Para realizar un esbozo es necesario confiar en los datos ofrecidos por entidades como la Asociación de enseñantes con gitanos [AECG], FSG o investigaciones particulares, imprescindibles para generar las bases de este análisis de la cuestión. Si bien se concretan los centros *guetificados* por su concentración de alumnado gitano o extranjero, para hablar de segregación escolar, deberemos atender además a aquella población en vulnerabilidad o riesgo de exclusión, ya que son víctimas de la marginación y desigualdad en el acceso a oportunidades, así como suele compartir contextos y ubicación con los colectivos minoritarios (Gómez, 2006), en acuerdo, además, con Martín-Lagos (2018), ya que, aunque otros factores pueden influir en esta situación (por ejemplo, el clima escolar), no es la segregación racial exclusivamente sino la segregación económica la que condiciona los peores resultados académicos de las minorías étnicas.

Según la gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León (2018), en la comunidad viven en torno a 26500 personas que se identifican como gitanas (en torno a un 1% de la población total). Atendiendo a los datos vertidos en el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, cuyos datos son referentes al curso 2003-2004, la escolarización del alumnado perteneciente a minorías en Castilla y León es de un 75% en centros de titularidad pública (Junta de Castilla y León, 2004), dato que si bien no es referente de la situación actual puede servir de guía estimatoria.

En el estudio realizado por la AECG finalizado en 2016 se concluye que la segregación se produce mayormente en centros de Primaria, con una sola línea y menos de 200 alumnos y alumnas y, de estos, al menos la mitad de los participantes en el estudio, no mantienen un grupo por nivel educativo (Santos, 2017) y, según se puede extraer de la ORDEN EDU/1134/2017, de 18 de diciembre, y así recogidos en un estudio hecho por Paula Foces (2016) sobre *segregación* escolar, en Valladolid, los centros asimilables a la definición de centro *gueto* o en proceso de *guetización*, como “centros que escolarizan un importante número de alumnos con necesidades de compensación educativa, minorías étnicas y culturales” (O EDU/1134/2017, p.53082), son:

- CEIP Allúe Morer, en el Barrio de las Delicias.
- CEIP Gabriel y Galán, en Barrio de la Pilarica.
- CEIP Cristóbal Colón y CEIP Narciso Alonso Cortés, en barrio de los Pajarillos.
- CEIP Jorge Guillén, en barrio de Arturo Eyries.
- CEIP María de Molina y CEIP Francisco Giner de los Ríos, en barrio de la Huerta del Rey.
- CEIP Miguel Íscar, en barrio de España.
- CEIP San Fernando, en barrio de la Circular.

Según los Indicadores Básicos de Vulnerabilidad Urbana, que contemplan los porcentajes en cuanto a población en paro, población sin estudios y población que vive en viviendas sin servicios ni aseos; tres de los barrios en los que se ubican los centros responden al umbral 4 (sobre 5), bastante vulnerables; estos son barrio de España, Pajarillos y “las Viudas” en Delicias. Al umbral 3, vulnerables: Delicias y Circular-Caño Argales. La Huerta del Rey se clasifica en el segundo umbral, poco vulnerable (Ministerio de Fomento, 2006). Se observa cómo todos los centros a los que se hace referencia se desarrollan en barrios vulnerables, con situaciones socioeconómicas dentro de umbrales muy bajos que influirán de manera directa en los resultados académicos y proyección social de su alumnado (Martín-Lagos, 2018).

Es positivo destacar el ejemplo del CEIP Antonio Machado, en el barrio de la Pilarica, que estaba entre los centros *guetificados* recogidos en el estudio de Foces (2016). Contaba con un 100% de alumnado gitano y un número de matrículas muy escaso (en torno a 30 niños y niñas de 3 a 14 años), además de tener unas instalaciones muy deterioradas. Se cerró, para su remodelación y saneamiento, y reubicó al alumnado en otros centros de la zona. Al reabrirse, la intención institucional, cuenta Mañoso (2012) era la promoción y fomento de la discriminación positiva en cuanto a matrículas de alumnado no perteneciente a minorías. No se tiene constancia de los métodos llevados a cabo en la reapertura, pero el crecimiento del barrio a raíz de zonas de nueva construcción y vivienda nueva de protección oficial (zona de Los Santos-Pilarica), ha generado el establecimiento de familias jóvenes de clase media demandantes de centro escolar (en torno a 250 menores censados en dicha zona), teniendo como consecuencia, a día de hoy, la eliminación del factor *gueto* de su descripción.

1.2.FACTORES DE POTENCIACIÓN DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

Comprendiendo que la escuela debe de ser generadora de cohesión social, ejercicio ciudadano y herramienta contra la desigualdad, el estado y la comunidad deberían de velar por el cumplimiento de estas premisas (Lluch, 2017) y tras ver de manera global diferentes medidas tomadas a lo largo de décadas con la intención de potenciar la equidad educativa y así eliminar este hándicap de nuestro sistema educativo respecto a esta insuficiencia de atención igualitaria en derecho a la educación que suponen los centros *gueto*, es necesario realizar una reflexión acerca de cuáles son los motivos o situaciones que perpetúan este modelo a lo largo de los años.

Los autores más críticos al respecto del concierto educativo, como Rogero-García, Andrés-Candelas, Fernández y Muñiz, entre otros, enfocan el origen en tres ejes concretos:

- La pervivencia y laxitud normativa hacia los centros privados concertados, que se muestran como alternativa de escolarización gratuita para el alumnado no perteneciente a minorías.
- La delegación en las familias sobre la elección de centro y su tendencia a la segregación.
- Falta de intervención administrativa en la dispersión del alumnado heterogéneamente.

Se ha escrito profusamente sobre la permanencia y condición de los conciertos educativos tanto desde una perspectiva causal como proyectiva. ¿Son necesarios? ¿durante cuánto tiempo? ¿son beneficiosos para nuestro sistema escolar y nuestro alumnado?

Fernández y Muñiz (2012) procuran encontrar una explicación o cuestionar los motivos por los que las familias eligen centros “segregados” concertados para la escolarización. Los argumentos principales recogidos por los autores son:

- Calidad académica o cognitiva superior a la de los centros públicos.
- Calidad de la educación no cognitiva (valores y comportamientos sociales) superior debido a un ideario y a unas normas de disciplina interna.
- Los colegios concertados en España son confesionales católicos de forma mayoritaria, por lo que las familias que practican este credo prefieren que sus hijos sean educados bajo ese ideario.
- El alumnado de los colegios concertados tendría unas características socioeconómicas más favorables (a priori) para el éxito educativo, facilitando así la relación de un estudiante con compañeros que podrían mejorar sus resultados académicos, así como la red de contactos personales para su futuro sociolaboral.

A través de su estudio, Fernández y Muñiz (2012), consiguen desmentir las tres primeras cuestiones, por lo que, no siendo ciertas, las familias estarían cayendo en un error de facto al elegir la modalidad concertada en base a dichos preceptos. Sin embargo, con respecto a la cuestión de la agrupación homogénea y con objetivos de mejora de clase y socialización, el estudio afirma estas consecuencias, que, desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal del alumnado, estaría localizando una gran falta. Será pues, imprescindible, procurar la optimización de posibilidades de promoción social y laboral independientemente del centro educativo, para poder eliminar este condicionante en desventaja de mucho de nuestro alumnado de centros públicos.

No se puede eludir la cuestión de la segregación selectiva por parte de los centros concertados privados, coadyuvante de la desigualdad, basada en el ideario de centro y la economía familiar, cuestión, la primera, que es condición de acceso contemplada en la normativa y, la segunda, que se realiza de forma indirecta (uniformidad, programas complementarios...) al borde de la legalidad (según las condiciones para la adscripción a concierto, recogidas en LOE, 2006. No modificado por LOMCE). De hecho, el factor económico será decisivo en esta modalidad. Según el estudio de Rogero-García y Andrés-Candelas (2014)

el gasto en la escolarización concertada por parte de las familias será de hasta 750 euros más por persona, lo que provoca que las familias que matriculan a sus hijos en centros concertados realicen un esfuerzo económico extra para sufragar los gastos educativos y, por otro, promueven la concentración de alumnos de familias con mayor poder adquisitivo en centros concertados y, consiguientemente, son generadoras de inequidad educativa con consecuencias más allá de lo social, ya que, según muestra el estudio Reardon (2006, en Martín-Lagos, 2018), el factor de *exposición a la pobreza* es el que más se relaciona con el logro educativo, por lo que es la segregación económica la que más fuertemente incide en los peores resultados académicos.

Esta cuestión repercute, además de en una cuestión de reparto desigual del alumnado según sus características étnicas, culturales y económicas, sobre el desigual número de matrículas en centros de titularidad pública, aconteciendo situaciones incongruentes como el mantenimiento de varios centros con número reducido de unidades (incluso eliminando unidades de escuelas públicas), por sostener los conciertos en colegios que comparten la misma zona residencial y, teóricamente, satisface con creces las necesidades de la población.

Ciertamente, el mantenimiento y aumento de unidades concertadas es consecuencia de la demanda de las familias, argumentando la defensa del derecho de elección de centro (Fernández y Muñiz, 2012), pero, contraviniendo los principios básicos de aprovechamientos de los recursos destinados a educación, así como postergando la iniciativa de toma de medidas contra una situación en ocasiones esperpéntica. Sirva, a modo de ejemplo la situación de la zona urbana de Valladolid situada en el entorno de barrio España y barrio Belén. En esta llegamos a encontrar (en el mismo radio de menos de un kilómetro) hasta tres centros concertados (de ideario católico) dos de ellos con una sola línea en Educación Primaria, el tercero, con dos, con una creciente matriculación de alumnado inmigrante. Además, en la misma zona, encontramos cuatro centros públicos, de los cuales uno no alcanza el total de 50 matrículas, absolutamente *guetificado*; de los demás, solo uno alcanza la doble línea (Consejería de Educación de Castilla y León, 2018).

Se evidencia, por tanto, la necesidad de que las propias administraciones tomen medidas respecto a la homogeneidad en algunos centros, bien mediante cuotas o mediante otras medidas que garanticen, sea cual sea el centro en que se matricule el alumnado, en defensa de la equidad e igualdad de oportunidades que el sistema educativo tiene como deber preceptivo. Junto a la actuación administrativa deben desarrollarse campañas de información y eliminación del prejuicio y desprestigio de determinados centros, así como reforzar la actividad profesional y humana que en ellos se desarrolla, por supuesto, priorizando la potenciación de la escolaridad pública y extremando la supervisión y renovación de conciertos educativos.

1.3. CONSECUENCIAS DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

El fenómeno de la segregación escolar no solo afecta al alumnado usuario de los centros en que concentran minorías o grupos socioeconómicos homogéneos, sino que repercute a medio y largo plazo en el entramado social, ya que, las relaciones, la percepción del mundo y las competencias que se adquieran en la vida escolar, serán las guías del ejercicio ciudadano e individual del alumnado. Se está construyendo en la

infancia la sociedad del futuro, sus pautas relacionales y sus oportunidades de éxito y participación social. “El sistema educativo supone el elemento básico con el que cuentan las sociedades para transmitir los valores democráticos, facilitar el diálogo intercultural y promover la igualdad de oportunidades” (García-Santesmases y Herrero, 2014, p.6), por lo que existe la responsabilidad social de hacer efectiva esta premisa.

La falta de equidad respecto a las clases más deprimidas repercutirá en su capacidad de progreso económico y social, pero no solo sobre ellas repercute directamente la segregación, sino que provoca un *prejuicio étnico*, una “predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto dado (objeto físico, personas, grupos, etc.)” (Ovejero, 2007, p.193) que se incrementa por el efecto segregador de manera bidireccional; esto es, los prejuicios y las actitudes de rechazo se incrementan proporcionalmente en ambos grupos, las minorías no integradas y el grupo mayoritario, por lo que se está influyendo directamente sobre las bases de la convivencia, presente y futura de nuestra infancia (Retortillo y Rodríguez, 2008). Estos prejuicios y rechazo hacia colectivos como las personas inmigrantes y gitanas se acentúan de manera exagerada cuanto menor es su representación en los grupos escolares, dándose en mayor medida hacia el colectivo gitano y entre el inmigrante marroquí (Rodríguez, García y Retortillo, 2010).

Por otro lado, aquel alumnado cuya realidad está sesgada por una percepción social homogénea, de necesidades cubiertas, itinerarios formativos prediseñados para el éxito laboral y la intuición de que es su estatus social y económico el que le garantiza el itinerario hacia el éxito, marcará una identificación de clase cuyos derechos primarán sobre aquellos que no lo han alcanzado, generando ciudadanía de primera, segunda e, incluso, tercera clase. Esta percepción desigual por parte de su conciudadanía desvirtuará su capacidad de empatía, solidaridad e igualdad, cuestión que será reflejo de la sociedad de la que forme parte.

Asimismo, la creencia en que el éxito socioeconómico le será garantizado por las posibilidades de acceso, así como por sus características socioeconómicas, contribuirá de forma negativa a la capacidad de resiliencia y resistencia a la frustración en el caso de que, esa proyección vital exitosa no se adecue a sus pretensiones. El determinismo marcado por el origen social no tiene una base firme sobre la que sustentarse, sin embargo, es una creencia social que determina gran parte del comportamiento y proyección de futuro (Beltrán, 2014).

Mención aparte debemos hacer a la segregación por sexos. Si nuestra sociedad, en continuo avance hacia la igualdad de oportunidades, que proyecta una ciudadanía basada en la capacidad del individuo, sin distinción por cuestiones de “nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (CE 1978, p.29318), vierte estas desigualdades en el desarrollo escolar y formación de nuestra futura ciudadanía, estará incurriendo en una práctica que contraviene los derechos de nuestra carta magna.

Solo manteniendo una doble estrategia de respeto y reconocimiento de los derechos tanto individuales como colectivos, así como una doble perspectiva de la realidad -interna al propio grupo social pero también externa a este, consciente de la existencia de otros grupos

que junto al nuestro constituyen la sociedad en la que vivimos- se podrá garantizar la convivencia democrática. (Boccardi, 2014, p.50)

Cualquier percepción sesgada del mundo que nos rodea consistirá en una merma en las capacidades críticas y de ejercicio de la libertad, una inmersión en la caverna platónica, influyendo directamente en las competencias básicas. Por tanto, no se trata de una cuestión exclusivamente escolar o de desarrollo académico, sino de una cuestión que arraiga en lo profundo de la sociedad que, mediante relevo generacional, pretendemos sea mejor.

2. PEDAGOGÍAS FAVORECEDORAS DE LA INCLUSIÓN

Para encontrar ciertas claves orientadas a la atención a la diversidad mediante prácticas inclusivas, se toma el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 como guía y marco de la intervención en esta comunidad, ya que “es resultado del compromiso de la Administración Educativa actuar desde su esfera de responsabilidad, tomando las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todas y todos, [...] hacia la construcción de una educación equitativa y de alta calidad” (Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, p.23119).

En este documento se plantean las siguientes claves educativas que “potencian tanto la interacción como la creación, la metacognición y el compromiso de toda la comunidad educativa. Estas metodologías, entre otras, invitan y facilitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, p.23130):

- Aprendizaje cooperativo, ligado a las metodologías de trabajo por proyectos y los proyectos de comprensión inteligente, fundamentados en el trabajo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.
- Los grupos interactivos, técnica principal en las comunidades de aprendizaje; y el Aprendizaje Servicio.

Las metodologías propuestas parten de una educación basada en el discente, sus intereses y necesidades, así como su contexto en lo más amplio. Por otro lado, todas ellas parten de la necesidad de la interrelación y la cooperación, bien entre el propio alumnado o con otros agentes en relación a su práctica educativa y cotidiana. Este proceso cooperativo de enseñanza-aprendizaje podría fundamentarse en, al menos, las siguientes teorías (Vera, 2009):

- Teoría Sociocultural de Vygotsky (1896-1934), en tanto en cuanto el alumnado realiza un aprendizaje basado en los andamiajes que le otorgan tanto los docentes, como el contexto y sus compañeros, así como, partir de su experiencia y sus intereses, es decir, su zona de desarrollo próximo, fomentará un aprendizaje significativo y potenciará su desarrollo desde el aprendizaje autónomo.

- Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1896-1980), puesto que el alumnado partirá de sus propios esquemas para la realización de las tareas que mediante el aprendizaje por la experiencia le proporcionará desequilibrios cognitivos (problemas, nuevas situaciones...) que deberá solucionar de manera activa,

organizando la información y creando nuevos esquemas, que desarrollarán su capacidad cognitiva y su maduración.

- Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1994/1999), quienes basan el trabajo en equipo y el aprendizaje desde la Interdependencia Positiva (cooperación), que deriva en una interacción promotora, en la que el alumnado anima y facilita los esfuerzos de los demás, aportando al aula una Dinámica Cooperativa, en que existe una correlación positiva entre las metas del alumnado a nivel individual: uno alcanza su objetivo si, y solo si, los otros alcanzan el suyo, y, como consecuencia, cooperan entre sí de cara a conseguir sus objetivos.

- Aprendizaje Significativo de Ausubel (1918-2008), puesto que partimos de los conocimientos previos del alumnado y su motivación, ampliados mediante la experiencia, pero, mediante el trabajo en grupo, deberá trasponer, explicar y mostrar al exterior, produciendo diferentes tipos de aprendizaje significativo (representacional, conceptual y proposicional) desde un aprendizaje deductivo y de interacción continuada entre docentes y discentes. Se apoya, nuevamente, en la vivencia real, cercana a la experiencia cotidiana, produciendo esquemas ordenados con facilidad de trasposición, tanto del aula a fuera como de los distintos contextos al aula.

- Psicología Humanista de Rogers (1902-1987), el aprendizaje y la meta están centradas en los intereses del alumnado, quien debe adentrarse por sí mismo en la consecución de los objetivos prefijados, mediante la experiencia y la motivación por aprender. Debe, por tanto, el papel docente, en similitud al terapeuta, ser empático hacia sus necesidades, aportándole los apoyos necesarios para su “autorrealización”, potenciando, mediante la focalización en tareas ajustadas y el trabajo cooperativo, la autorrealización necesaria para un desarrollo ajustado, en que las personalidades individuales tengan una relevancia imprescindible para la realización del proyecto, enriqueciéndolo y llevándolo al éxito.

- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, desarrollando específicamente la inteligencia lingüística, dado el carácter democrático y de consenso de esta metodología, la inteligencia interpersonal, puesto que se trabaja junto a otras personas que se relacionan en diferentes contextos, y la intrapersonal, ya que el autocontrol, autoconocimiento y autoevaluación, estarán presentes durante todo el proceso de aprendizaje (Ander-Egg, 2006). Se suma el desarrollo que, en *La enseñanza para la comprensión* (Wiske, 1998), junto con Perkins, Perrone y Wiske, se realiza sobre el trabajo por proyectos como método para la comprensión y optimización de las inteligencias en el alumnado.

A continuación, se presenta el análisis de las metodologías de: trabajo por proyectos, comunidades de aprendizaje, aprendizaje servicio, relacionadas con las perspectivas de educación democrática y equitativa objeto de este estudio.

2.1. TRABAJO POR PROYECTOS

Un proyecto se podría definir como un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el objetivo de resolver un problema predeterminado (Tobón, 2006). Así, un trabajo por

proyectos aunaría diferentes actividades, que, dentro del aula, serían llevadas a cabo con un mismo propósito por los diferentes alumnos y alumnas de forma cooperativa.

Se toman las teorías de Dewey y Kilpatrick para la definición de este trabajo cooperativo, quienes basaban en el aprendizaje vivencial (aprendizaje de la experiencia), enraizado a los intereses del alumnado, para justificar, no solo la práctica educativa, sino la educación en sí misma, como herramienta de construcción personal. Dewey (1859-1952) diseñó una enseñanza basada en la idea de que el conocimiento solo adquiere significado en la mente del alumnado si está conectado a su experiencia. Es necesario, por tanto, un aprendizaje (y enseñanza) inter y multidisciplinar, en que el propio alumnado demande sus necesidades a fin de llegar a su propia meta.

Kilpatrick desarrolla el método y sus postulados en *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process* [El método de Proyectos: el uso del acto intencionado en el proceso educativo] (1921). Es una metodología de trabajo cooperativo en que todo el grupo interactúa y trabaja en pro de un interés común, y, es por ello que, las particularidades de cada miembro del grupo se convierten en una herramienta de enriquecimiento, dado que la variabilidad de perspectivas y de intereses se convierte en suma y se verá traducido en el resultado final. No es necesario que todos los participantes sigan el mismo ritmo ni trabajen sobre la misma tarea, dando cabida a todo tipo de personas, siendo esta cuestión la base de la atención a la diversidad, sobre todo, en el aula y en el desarrollo curricular.

El trabajo por proyectos es un método de aprendizaje y, por ende, un método didáctico, en que el alumnado es el actor y promotor de la acción. Desde un interés común, consensuado, se fija un objetivo (bien en forma de tarea-resultado, concepto o experticia de aprendizaje sumativo) y las pautas para su realización. Tras ello, se realiza el reparto de funciones dentro del equipo (intercambio de ayuda), con la convicción en que el producto final será más rico que si se hubiese hecho de manera individual.

El papel docente pasa a ser asesor y acompañante del proceso, además de estimular el desarrollo de competencias que lleven a la consecución de resultados que puedan ser comparados (y evaluados) respecto a la evolución durante el proceso.

Habrà de fomentar el desarrollo crítico y creativo que responda a los intereses del alumnado, partiendo de premisas como: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿cómo queremos aprenderlo?

Según Kilpatrick (1921), cuatro son las fases de elaboración de un proyecto: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación; y, todas ellas, deben ser llevadas a cabo por el alumnado. Especifica cuatro tipos de proyectos según el desarrollo o el objeto del mismo, así, encontramos proyectos:

- De producción o elaboración: el fin de este tipo de proyectos es realizar una producción en la que se sintetice el trabajo elaborado.
- De utilización: cuando el objetivo es la utilización y la valoración de algún producto, aparato o instrumento ya elaborado.
- Resolución de problemas: se trata de la resolución de una dificultad o de una pregunta mediante el

estudio de ciertas situaciones, recogida de datos, etc.

- De carácter técnico o científico, con el fin de mejorar técnicas de estudio o de trabajo. Se trata de un aprendizaje científico cuyo objetivo es la adquisición de una técnica.

Como docentes, a la hora de emplear esta metodología, debemos marcarnos ciertas premisas sobre el proyecto (Miró y Horch, 2012):

- Autenticidad: el proyecto se desarrolla en un contexto del mundo real y/o temas significativos para el alumnado.
- Rigor académico: tiene en cuenta objetivos curriculares y competencias en las diversas disciplinas.
- Aprendizaje aplicado: se involucra al alumnado en problemas semi-estructurados que exigen competencias de trabajo en equipo, resolución de problemas, comunicación, etc.
- Exploración activa: va más allá del aula e implica prácticas, trabajos de campo, exploraciones en la comunidad, etc.
- Implicación de agentes: conecta al alumnado con personas de la comunidad.

La metodología de trabajo por proyectos, como fuente de innovación educativa es muy atractiva, pero, además, se tiene constancia de su efectividad como aprendizaje cooperativo y activo que se produce de forma más significativa. Así bien, para que esto sea real, es necesario cumplir algunas pautas (Domínguez, 2004):

- Que el aprendizaje tenga sentido para el alumnado.
- Que la información que se presenta esté estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica).
- Que los contenidos se relacionen con lo que el alumnado ya sabe (significatividad psicológica).
- Que el alumnado disponga de las estrategias necesarias tanto para el procesamiento de la nueva información, como para la activación de sus conocimientos previos.

Y, así, las ventajas de esta metodología a destacar serían que:

- Contribuye al desarrollo cognitivo.
- Reduce la ansiedad.
- Fomenta la interacción, la autonomía e independencia.
- Permite la adecuación de los contenidos al nivel del alumnado, atendiendo su diversidad y NEE de manera efectiva.
- Promueve el desarrollo de destrezas complejas y de pensamiento crítico.
- Favorece la integración y la comprensión intercultural.
- Potencia el desarrollo socioafectivo.
- Aumenta la motivación hacia el aprendizaje escolar y mejora el rendimiento académico.
- Contribuye a reducir la violencia en la escuela.

2.1.1. Experiencias de Trabajo por Proyectos

Existen diferentes estudios de caso sobre experiencias de práctica educativa de trabajo por proyectos en diferentes contextos. Dentro de la práctica escolar en centros en su mayoría guetificados o en entornos en riesgo de exclusión, los recogidos por Pozuelos (2007), focalizan en el análisis de resultados sobre la incidencia en cuestiones de inclusión. Por ejemplo, en la experiencia “¿De verdad somos tan (des)iguales?” llevada a cabo en el IES María Moliner de Sevilla, dada la diversidad del alumnado (grandes distancias en los niveles curriculares), el equipo docente concluye en dos grandes focos a tener en cuenta en la práctica por proyectos, como son la adaptabilidad de los materiales a los niveles del alumnado y la oferta optativa entre diferentes actividades, claves para la motivación y el interés en el trabajo colaborativo. Por otro lado, respecto a la organización, se hace una importante reflexión sobre lo imprescindible de la implicación y colaboración estrecha de los equipos de orientación y pedagogía terapéutica en la atención al alumnado de manera integrada, asesorando y apoyando la práctica docente en el aula. Respecto a la experiencia, la reflexión es clara:

[...] destacar la posibilidad que ofrece esta opción didáctica para atender a la diversidad de alumnado de forma razonable e integradora. Significa, en realidad, una modalidad al alcance de cualquier centro educativo. [...] la experiencia hace más fácil la focalización de la atención del alumnado en el aula y, en consecuencia, la mejora del clima de convivencia en el grupo-clase, sobre todo en las exposiciones ante sus iguales. Quizás lo más significativo para ellos, haya sido trabajar de manera cooperativa. No se trata pues solo de un método, sino de mucho más, [...] en definitiva, una posibilidad de promover el cambio conceptual. (Díaz y Campillo, 2007, p.230)

En la experiencia “SOS, salvar el planeta”, del CEIP Andalucía de Sevilla, en el Polígono Sur (Tres Mil Viviendas), se destaca la necesidad de la flexibilidad en los objetivos y la planificación, ya que el propio proyecto y la demanda del alumnado (con un alto grado de absentismo y desfase curricular importante en muchos casos) obligan a modificar “sobre la marcha” el proceder y las actividades planificadas. A su vez, se resalta, del trabajo cooperativo, la buena influencia que tiene sobre el clima de aula, así como el aprendizaje guiado entre iguales, que refuerza lazos sociales además de curriculares. La realización de actividades relacionadas con la recogida de información del entorno (el barrio, las familias...) también ha motivado que el trabajo por proyectos del curso se ampliase más allá del entorno educativo, implicando en la labor escolar a un gran número de personas, que, dada la situación del colegio y las características, han aumentado la implicación escolar y la valoración de la labor docente (diálogo escuela familia, colaboración con asociaciones y voluntarios de barrio, respeto hacia la institución y el profesorado, etc.). El centro está inmerso en la conversión a Comunidad de Aprendizaje, por lo que estas mejoras con respecto a la vecindad son muy necesarias. Como explican Benítez, Del Peral, y Molina (2007), es una metodología que va a prestar atención a la diversidad y la interculturalidad, favoreciendo la colaboración y el trabajo en grupo, eliminando los prejuicios. Es el complemento para la construcción de una escuela que quiere transformar el barrio y la vida de sus habitantes, para conseguir que la exclusión social en la que se hallan desaparezca progresivamente

y que la relación con el resto de la sociedad civil los integre como parte integrante de la ciudad que habitan.

La investigación realizada por Pere Pujolás en 2010, en un centro de Educación Primaria de Andalucía, recogido por Moriña (2011), hace hincapié en la inclusión de todo el alumnado de la actividad formativa, siendo las salidas del aula para su atención por especialistas menos necesarias, resultando como conclusión, que, en la medida que las programaciones se hacen más inclusivas y se tienen en cuenta en ellas a todo el alumnado, son menos necesarias las respuestas especiales o segregadoras.

2.2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Una comunidad de aprendizaje [CAp] es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno a fin de conseguir: la eliminación del fracaso escolar, la eliminación de conflictos y una *sociedad de la Información* más justa y dirigida a todas las personas. Está basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Además, una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural sustentada en la cooperación, la solidaridad y el diagnóstico de sus fortalezas para superar debilidades. Así pues, el principio básico que desarrolla es la *transformación* (Elboj, Puigdel·l·vol, Soler y Valls, 2003).

La transformación hace referencia al centro educativo en cuanto a que modifica las bases de la organización escolar a través de los aprendizajes dialógicos y la mejora de aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo y desigualdades sociales muy prominentes, ya que el cambio que se propone está planteado como una forma de erradicación de actitudes negativas y potenciación de las positivas, de manera proactiva, aumentando, no sólo el rendimiento, sino también, la relación con el entorno y el progreso educativo.

Una comunidad de aprendizaje pretende aunar los diferentes elementos que tienen cierta influencia sobre el entramado educativo, dándoles lugar para poner en común conocimientos, cultura o diferentes puntos de vista sobre la vida y el mundo, dentro de un contexto escolar alejado de la estructura de aula, desde la perspectiva de que “escuela” es todo lugar en que se produce el proceso de aprendizaje, siendo “enseñante” cualquier persona que lo facilite, flexibilizando e intercambiando roles y espacios (Flecha, Padrós y Puigdel·l·vol, 2003).

Los principios de este aprendizaje dialógico son:

- Diálogo igualitario.
- Inteligencia cultural.
- Transformación (no adaptación).
- Dimensión instrumental (desde la estimulación, no “adiestramiento”).
- Creación de sentido (de la vida, de la utilidad...).
- Solidaridad.
- Igualdad de diferencias (igualdad, no homogeneidad).

Una comunidad de aprendizaje no puede desarrollarse de un día para otro, ya que la transformación debe desarrollarse de manera natural y paulatina. Para ello se contemplan dos fases de desarrollo en la conversión marcadas por ocho etapas de progreso. La primera fase correspondería a la puesta en marcha inicial, mediante: 1º, sensibilización; 2º, toma de decisión; 3º, sueño; 4º, selección de prioridades y 5º, Planificación. Se llegaría, entonces, a la segunda fase, de consolidación, siguiendo con los pasos: 6º, investigación; 7º, formación, y, finalmente, 8º, evaluación (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2003).

2.2.1. Experiencias de Comunidad de aprendizaje

Son muchas las comunidades de aprendizaje que se están desarrollando en el territorio estatal, 224 según los datos del proyecto Comunidad de Aprendizaje (School as 'learning communities', 2018), que han completado el ciclo de transformación, al igual que son otras muchas las que no han podido verlo culminado dadas las características de nuestro sistema educativo en la formación de equipos escolares, contratación y movimiento de personal docente, cuestión que, aún, supone un hándicap en la aplicación de pedagogías activas en los centros de titularidad pública.

La conversión en CAp en el estado español va en aumento, si bien esta metodología tuvo, en inicio, mayor calado en comunidades como Cataluña o el País Vasco, actualmente hay experiencias en todo el territorio. En Castilla y León, actualmente son tres CAp activas en centros públicos: CEIP La Pradera, en Valsain (Segovia); CEIP Las Rozas, en Guardo (Palencia) y CEIP Martín Chico, en Segovia (School as 'learning communities', 2018). Las tres incorporan una serie de características comunes, si bien las primeras se desarrollan en un entorno rural que atiende a alumnado de diversos municipios, todas se encuentran en contextos de baja población con un numeroso alumnado proveniente de minorías y familias inmigrantes. Ciertamente que no conocemos los porcentajes, pero sí que la motivación para la transformación fue la búsqueda de estrategias docentes que facilitaran la integración y el desarrollo escolar del alumnado.

Fernández-Antón (2014) recoge como la gran fortaleza de la CAp La Pradera los grupos interactivos. A través de ellos, el alumnado de diversos niveles académicos en inicio, aquel proveniente de minorías y entornos no integrados, trabaja en total coordinación con los otros componentes del grupo aula. La clave del trabajo a través de estos grupos interactivos es la necesidad de diálogo y consenso para la resolución de los problemas propuestos por el profesorado, para lo que prima la capacidad de la escucha y las habilidades sociales sobre el punto de partida curricular que, durante la práctica se ve igualado, es decir, que mediante el trabajo dialógico se incentiva y motiva al alumnado de manera tal que el aprendizaje curricular, se produce de forma “acelerada” incorporando otro aprendizaje competencial, lo que Fernández-Antón (2014) manifiesta como *inteligencia cultural*, aprendizaje que es compartido e incentivado por la presencia de voluntarios provenientes de la comunidad y el entorno familiar del alumnado.

Los grupos interactivos como célula básica de CAp están presentes en cada centro. Otra de las estrategias de las CAp, que vemos en el CEIP Las Rozas, es la articulación de la biblioteca tutorizada y las tertulias literarias dialógicas. La biblioteca permanece accesible en horario extraescolar a disposición del alumnado y con presencia de profesorado que asesora y apoya el estudio y las demandas del alumnado que

acude de manera voluntaria. Especial atención requieren las tertulias literarias, que, desde la selección de lecturas para cada nivel escolar, fomentan el debate dialógico conectando experiencias vitales de alumnado y familias desde un punto de partida común que es la lectura compartida. Desde estos debates, además de fomentarse la expresión cultural y emocional entre personas adultas y escolares, se refuerza la estructura escolar mediante la participación (Ortoll, 2012).

Desde la experiencia del CEIP Martín Chico se destaca la importancia de la participación comunitaria a través de las comisiones que se conforman, con base cooperativa, en torno a diferentes focos de interés para la comunidad. En esta CAp existen las comisiones de (CEIP Martín Chico, 2015):

- Voluntariado, que se encarga de gestionar a las personas que de una u otra manera tienen interés en participar de la CAp y, de manera especial, la gestión de voluntariado que participará en los grupos interactivos.
- Infraestructuras, que atiende a aquellos recursos materiales que requieren revisión, actualización y control (señalización, recursos, mobiliario...).
- Divulgación y difusión, que, además de informar sobre el proyecto en sí, se encarga de coordinar la comunicación entre los diferentes agentes involucrados en la CAp.
- Aprender más, con un propósito orientado a la educación permanente de la comunidad, atendiendo a las demandas de familias y necesidades escolares. Entre algunas actividades se cuenta con enseñanza de idiomas o apoyo curricular al alumnado en horario extraescolar.
- Convivencia, como apoyo al plan de convivencia del propio centro más allá del contexto escolar.
- Camino escolar, que refuerza la educación vial y de seguridad urbana en el alumnado (en colaboración con la Policía Municipal), así como revisa y reivindica las medidas de seguridad y accesibilidad del espacio público transitado de camino al centro.

Las comisiones que se crean en cada CAp responden a las necesidades de cada contexto. No existe un número prefijado de mínimos o máximos, así como no hay un patrón acerca de los ámbitos que se deben desarrollar, sin embargo, sí es imprescindible el compromiso firme por parte de la comunidad para que toda la estructura funcione. Para ello se acude a instrumentos como el “contrato dialógico”. Este contrato, presentado a todas las personas que toman parte en el desarrollo del proceso (alumnado, familias, voluntariado, etc.), es un documento flexible que se basa en el consenso de sus condiciones y el compromiso de cumplimiento por las partes que se ha constatado como un elemento básico de la implicación y desarrollo de los aprendizajes (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

2.3. APRENDIZAJE SERVICIO

El desarrollo en España del Aprendizaje Servicio [ApS] surge en la primera década del 2000, con el impulso de la Asociación Española de Voluntariado [AEVOL] y el refuerzo, mediante la firma de convenio, en 2003, con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, certificando la formación del profesorado en esta metodología (Lucas y Martínez, 2012). En Castilla y León, cabe destacar la labor de Henar Herrero

Suárez, impulsora y desarrolladora del Aprendizaje Servicio en nuestra comunidad.

La metodología de Aprendizaje Servicio pretende conectar el sistema educativo y el sistema de los servicios sociales, con el fin de promover diversos tipos de proyectos que tengan una presencia e implicación en la comunidad, facilitando la educación de los ciudadanos activos y que estén implicados con los problemas sociales que se generan y que persisten a su alrededor, puede darse en la educación reglada o no reglada. En definitiva, se basa en que las personas, sea cual sea su edad o procedencia, trabajen y aprendan teniendo en cuenta las necesidades reales del entorno o de la comunidad, con el fin de conseguir una mejora del bienestar.

Martín, Rubio, Batlle y Puig, como representantes y divulgadores del ApS en España, lo definen así: “es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (2010, p.15).

Asimismo, indican que, para que una propuesta educativa de desarrolle en relación al ApS, deberá tenerse en cuenta:

- Que se den aprendizajes relacionados con el currículum que el alumnado está trabajando.
- Que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario, en un servicio que se da a la comunidad y que este servicio sea de calidad.
- Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participa en dicho proceso.

Robert Sigmon, (citado en Butin, 2010) enuncia tres principios para el aprendizaje-servicio:

1. Quienes reciben el servicio controlan el servicio que se proporciona.
2. Quienes reciben el servicio llegan a ser más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones.
3. Quienes sirven son también sujetos que aprenden y que tienen un control significativo sobre lo que se espera que aprendan.

Como metodología activa, centrada en los intereses del discente y basada en el aprender mediante la práctica, tiene sus orígenes en los inicios de las pedagogías transformadoras del siglo XIX, desde que se concibe la educación como un motor de cambio social. Estos orígenes, que beben de la Ilustración y autores como Rousseau o Pestalozzi, se refuerzan con la aparición de la Escuela Nueva y las pedagogías activas. Representativos de esta etapa de finales del S. XIX, en personas como Jon Dewey (1859-1952) o William James (1842-1910), quien describe una pedagogía ligada a la responsabilidad social y el servicio a la comunidad.

En el año 1969, se celebra en EEUU la 1º Conferencia Nacional sobre el Aprendizaje Servicio, referenciando esta metodología como una actividad o proceso necesario para el crecimiento y el desarrollo del proceso educativo. Los pedagogos norteamericanos Robert Sigmon y William Ramsey acuñan el término de Aprendizaje Servicio (*Service Learning*), definiéndolo como la realización de tareas que reúnen auténticas

necesidades humanas con la intención de crecimiento educativo.

Tiene, también, un peso y desarrollo importante en Suramérica. En el año 2000, se crea en Argentina el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS]. Es necesario destacar la influencia en el desarrollo americano de esta metodología la figura de Paulo Freire como pedagogo de la educación vinculada al desarrollo social. A través de la “Pedagogía del oprimido” (1968) y el desarrollo de las propuestas basadas en la *teología de la liberación*, defiende y lleva al máximo la responsabilidad social de la educación y el imperativo docente de la construcción de una sociedad funcional y de desarrollo lo más óptimo posible, cuestiones que servirán de base al ApS.

La pedagogía de Aprendizaje Servicio se basa en (Martín y Rubio, 2010):

- La detección de las necesidades presentes en el entorno.
- El trabajo conjunto en colaboración con asociaciones e instituciones de diversa índole, como: centros educativos, entorno social, familias, medios de comunicación, empresas y diferentes administraciones públicas.
- El principio de “reciprocidad”, es decir, que todas las personas colaboran y participan desarrollando un enriquecimiento mutuo.
- La satisfacción de diferentes problemáticas sociales y la superación de retos.
- La participación activa y solidaria por parte de la sociedad.

Las diferentes fases de las que está compuesto el aprendizaje servicio:

- a. El aprendizaje: es un espacio de formación, que puede estar comprendido tanto en educación formal o no formal.
- b. La planificación: donde se procede a un diseño de la actividad o servicio que se va a prestar y se crea una conexión con los agentes necesarios para el desarrollo de la misma.
- c. La actividad: es la propia acción que se lleva a cabo y en la que hay que tener en cuenta múltiples aspectos, como: los recursos materiales, espaciales, profesionales, sociales, las infraestructuras, la organización, los procesos, etc.
- d. La evaluación: en la que se realiza una valoración de las acciones o del proceso de aprendizaje servicio realizado y se proponen diferentes ideas a mejorar para posibles acciones y/o experiencias en el futuro.

2.3.1. Experiencias de Aprendizaje Servicio

Dentro de la literatura que analiza el desarrollo de experiencias de ApS, en “Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio” (Martín y Rubio, 2010) las coordinadoras del proyecto nos presentan una selección de experiencias educativas tanto en el ámbito escolar como social. Un ejemplo es la experiencia “Hagamos un jardín” (Camps, 2010). Un programa de cooperación entre algunos centros de EP y el Ayuntamiento de Granollers (Barcelona) que, desde la articulación de actividades programadas en

los centros, involucra al alumnado en la urbanización de espacios públicos municipales, implicándolos en todo el proceso, desde el diseño de la intervención a la gestión técnica y administrativa. Mediante el proyecto se potencian vínculos entre alumnado de diferentes puntos urbanos, así como se crea un sentimiento de responsabilidad ciudadana sobre el patrimonio urbano, tanto material, de que toman parte, e inmaterial, dado que en él han vertido sus ilusiones y esfuerzos. Igualmente, han desarrollado competencias y contenidos curriculares, “una serie de capacidades, como la producción de textos de tipología diversa [...]. Les ha permitido trabajar la expresión verbal, [...] formulando mensajes orales, [...] y cuestionar, pedir aclaraciones hacer sugerencias... Había que saber explicarse, pero también saber escuchar [...]” (Camps, 2010, p.44).

En “Los jóvenes y la recuperación de la memoria histórica” (Casas, 2010), un proyecto de ESO, el alumnado gestiona un proyecto de recuperación y visibilización de la memoria histórica en la ciudad de Terrassa desde el desarrollo curricular de la asignatura de Historia Contemporánea. Para llevar a cabo el proyecto han de acudir a las fuentes primarias a las que tienen acceso mediante la cooperación intergeneracional, generando, de nuevo, un arraigo al municipio y su comunidad a través del patrimonio no material.

Los puntos en común de las experiencias descritas son, principalmente, el vínculo y la generación de pertenencia (social y urbana) que se desarrolla a través de la práctica, y la asunción consciente del compromiso, no solo en hacia el trabajo, sino hacia el grupo y la comunidad.

3. PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA EL BARRIO ESPAÑA DE VALLADOLID

“El corazón del barrio”

3.1. JUSTIFICACIÓN

La realización de una propuesta de intervención socioeducativa en un contexto de segregación, como se da en el barrio España de Valladolid, a través de las experiencias estudiadas, debe atender a una intervención a diferentes niveles de manera convergente. Sería limitado ceñirse a un diseño acotado a un entorno escolar formal, sin atender a la comunidad, las necesidades extraescolares y extracurriculares y, por supuesto, las necesidades de la propia comunidad educadora. Por tanto, mediante la siguiente propuesta, pretendemos realizar una intervención coordinada, tanto en el ámbito escolar como social, sobre:

- Alumnado: interviniendo tanto en el contexto escolar como en el ámbito social.
- Comunidad: actuando en el barrio como lugar en el que se desarrolla la acción, con la ciudadanía y las familias de escolares, mediante y a través de redes colaborativas, en comunicación y coordinación con instituciones y entidades, y ofreciendo y facilitando formación, información y difusión
- Centros escolares: mediante acciones directas e indirectas de formación e información, así como indirectas mediante la difusión de sus programas, planes y acciones educativas.
- Profesionales/ educadores: tanto el personal docente como aquel que, por su labor, encaja dentro de la definición de agente educativo (personal de asociaciones, voluntariado, acción social...).

En lo escolar se centra en las edades vinculadas a Educación Primaria, como puente entre la educación Infantil (donde los índices de escolarización son máximos) y la educación Secundaria, donde se produce el mayor abandono. Será en la etapa de Primaria donde se pueda reforzar y construir los cimientos de la valorización de la educación y la autoestima respecto a las capacidades y posibilidades del alumnado, para extender un seguimiento y refuerzo de las etapas posteriores.

La inquietud y las motivaciones de esta propuesta parten de la necesidad de mejorar la realidad educativa y contribuir, en la medida de lo posible, a una mejora social y humana. Es necesario tomar conciencia de la responsabilidad que como conciudadanía tenemos para con nuestra población escolar sin condicionantes de estatus de ningún tipo, y, más aún, desde la perspectiva de la profesión de la psicopedagogía social y educativa. Como se ha podido constatar, existe una necesidad de información y concienciación en uno de los principales pilares educativos que son las familias y, por ende, la comunidad que inconscientemente influye sobre las condiciones de escolaridad, posibilidades de integración, y valoración del sistema educativo. Es este el motor de cambio principal, ya que un cambio real de las políticas educativas, desde las instituciones, será posible y más cercano en cuanto mayor sea la demanda social que se produzca.

Por otro lado, desde el análisis de diferentes prácticas educativas y sus agentes, se evidencia la riqueza y vocación de profesionales que asumen como una responsabilidad y con mucho esfuerzo, la tarea hercúlea de desdibujar las brechas de desigualdad de la que es víctima involuntaria su alumnado, tanto en ámbitos formales de educación como fuera de ellos. Es necesario que su labor se conozca y valore, así como es necesario aportar medios para su formación y creación de redes que potencien su labor y autoestima, como generatrices de recursos y energía para el impulso de su imprescindible labor dentro del desarrollo cívico y social.

Necesariamente, se contempla el imperativo de intervenir directamente sobre la población escolar afectada por esta segregación. Como protagonistas y agentes de cambio que son y por la obligación que, desde los derechos de la infancia que se han de preservar, tiene la sociedad. Como se recoge en los Objetivos para 2020:

La educación de las futuras generaciones necesita de la implicación de todos los sectores de la sociedad. Obviamente el sistema educativo tiene una responsabilidad primordial promoviendo sistemas escolares de alta calidad, pero no es el único agente comprometido. La disminución del abandono temprano de la educación y la formación requiere la participación y corresponsabilidad de los agentes sociales y económicos, de las familias y de la sociedad civil. (MECD, 2011, p.100)

Será, por tanto justificación inequívoca de esta intervención, el contribuir a la preservación de los Derechos del Niño y de la Niña (ONU, 1924) y los diferentes pactos internacionales para su cumplimiento; los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, asumidos por el estado español tanto para 2020 como 2030, así como contribuir al cumplimiento de las diferentes normativas estatales y de la comunidad de Castilla y León referentes a educación, interculturalidad, equidad e igualdad de oportunidades.

3.1.1. Claves para el éxito educativo

Es evidente que no existe una *fórmula mágica* que dé como resultado directo el éxito en materia de educación, así como no es fácil definir cuándo se considera alcanzado un éxito absoluto a través de una práctica educativa, pero sí se asume que el éxito, necesariamente, pasa por la satisfacción académica y su continuidad, de manera que se generen estrategias para desarrollar una vida plena y de posibilidades de elección en el desarrollo personal y profesional del alumnado.

Para procurar una serie de focos en torno a los que articular las claves del éxito educativo se ha tomado como referencia el estudio realizado por el Equipo de Investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano (Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE] e Instituto de la Mujer, 2004) en el que se aúna el estudio empírico de casos para la extracción de variables que inciden en el éxito escolar, con la propuesta de actuaciones basadas en el estudio previo, que se toma como fundamentación relevante y objetiva.

El estudio parte de dos hipótesis como origen o raíz del éxito y la continuidad escolar que, no solo serán refrendadas, sino ampliadas por el estudio.

La primera de las hipótesis es que, cuando se dan unas condiciones favorables sostenidas en el tiempo, existen mayores posibilidades de éxito y continuidad educativa y se hace más improbable el fracaso y el abandono. Estas condiciones favorables son:

- Socioeconómicas: como vivir en un barrio no segregado, poseer una posición socioeconómica integrada y disponer de unos recursos sociales o redes de apoyo no segregados
- Educativas y afectivo-relacionales: la experiencia de valoración, afecto y altas expectativas académicas mantenidas en el tiempo por parte del profesorado, así como la existencia de un clima de afectividad y cooperación en el grupo clase.
- Familiares y comunitarias: que haya una valoración positiva de la escolarización en la familia, considerando la vía académica como medio de realización personal, promoción socioeconómica y prestigio. Asimismo, consideran la necesidad de redes de apoyo desde el asociacionismo y la participación activa de la familia en el mismo. Y, especialmente, respecto a la educación femenina, que exista, valoración y/o apoyo explícito del éxito, y un reparto de tareas y responsabilidades familiares equilibrado dentro de la familia, puesto que existe un obstáculo doblemente fuerte, ya que la continuidad educativa de las chicas gitanas vendrá condicionada por el avance del grupo familiar en la ocupación de posiciones integradas a nivel socioeconómico.

La segunda de las hipótesis es que, aunque se den las condiciones adecuadas, debe existir una valoración positiva de la vía académica en el grupo de iguales para mayor probabilidad de éxito y continuidad. Pero, desde el análisis de resultados, se añaden a estas claves otras tres: la toma de conciencia de los éxitos escolares iniciales, la posesión de habilidades sociales y comunicativas, y el propio empeño de la persona en su proyecto de seguir estudiando.

Deben atenderse, por tanto, tres dimensiones: socioeconómica, contexto y clima, y afectivo-relacional. Para la primera es fundamental, a través del análisis de los casos con trayectorias de éxito, que la familia no se encuentre en situaciones de marginalidad (en lo relativo a vivienda, trabajo, relaciones sociales y expectativas educativas). Respecto al clima y el contexto en que se produce el aprendizaje, lo óptimo es estudiar en una clase ordinaria con el currículo ordinario, lo que fortalece la continuidad.

Así pues, evitar la segregación étnica en la escuela y el tratamiento segregado de las necesidades educativas son factores básicos de normalización educativa y, por lo tanto, mayores probabilidades de éxito y continuidad. [...] La implicación y la relación afectiva del profesorado con el alumnado gitano es más necesaria cuanto menos integrada socialmente se encuentre la situación familiar y cuanto más segregado sea el barrio del que procede el alumnado gitano. (CIDE e Instituto de la Mujer, 2004, p.129)

En cuanto a la dimensión afectivo-relacional, se muestra determinante el factor de integración urbanística y social que propicie relaciones positivas entre los grupos sociales, así como, en el entorno escolar, se localizan las actividades extraescolares como un factor primordial de integración y “anclaje”, generadoras de relaciones de pertenencia posibilitadoras de *feedback* socioemocional positivo. Pero, a través del estudio, podemos ir más allá, focalizando dos tipos de factores facilitadores (CIDE e Instituto de la Mujer, 2004):

- Los que dependen de la personalidad individual: el proyecto personal asociado al éxito académico, la capacidad de desempeño y compromiso con el mismo, las habilidades sociales y capacidad de resiliencia.
- Los que tienen que ver con el papel que juegan las instituciones sociales: entre los que influye la actitud del profesorado, las relaciones en el aula y el centro, el apoyo familiar, la ampliación de expectativas respecto del éxito escolar y el acceso a recursos.

En definitiva, la mejor garantía de éxito escolar viene dada por la no segregación y el fomento de relaciones heterogéneas y ese deberá de ser objetivo primordial. Las claves están entroncadas con las expectativas, tanto del alumnado como de la comunidad, acerca de su capacidad, siendo necesario un refuerzo positivo desde todos los ámbitos, no sólo respecto al logro académico. Será igualmente necesario trabajar las cualidades emocionales y sociales del alumnado, de manera que sea capaz de comunicarse de manera acorde a sus deseos y necesidades, así como desarrollar una resiliencia que le permita huir de los *lastres* y *profecías* asociados al prejuicio urbano, étnico, económico y sociocultural.

3.1.3. Recomendaciones de actuación

Diferentes organismos nacionales e internacionales han procurado atender a la problemática de la inequidad en educación desarrollando diferentes programas, proyectos e informes en los que se ha pretendido recoger y aunar una serie de criterios básicos para paliar este problema y así mejorar la situación global hacia sociedades más justas y libres. A continuación, se muestran algunas de las recomendaciones de actuación que, junto a la información previamente expuesta, conforma la estructura de la propuesta de intervención.

El informe de OCDE “Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja” publicado a principios de 2012 expone que los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos suelen fracasar más en sus estudios, debido a la falta de equidad e inclusión y que las medidas que se toman al respecto para la disminución de este fracaso aportarían grandes beneficios sociales, contribuyendo al crecimiento económico y social. Ofrece para ello tres recomendaciones de actuación:

1. Invertir en una educación infantil, primaria y secundaria universal, es justo y económicamente eficiente; y establecer un punto de partida basado en la equidad que debe de ir acompañado por la calidad en educación.
2. Es necesario hacer frente a las políticas que impiden la equidad en la educación. Para lo que

propone: la eliminación de la repetición de grados; retardar la diversificación del currículo especializado; administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades; procurar que las estrategias de financiación respondan a las necesidades de estudiantes y escuelas; y, finalmente, diseñar trayectorias equivalentes de educación media superior para garantizar su finalización.

3. Apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja, fortaleciendo la dirección escolar y fomentando un clima y ambientes escolares propicios para el aprendizaje, garantizando estrategias de aprendizaje eficaces en las aulas y, finalmente, dando prioridad a la vinculación entre las escuelas y las familias y comunidades.

Por otra parte, la investigación enmarcada en el Proyecto INCLUD-ED (Olaja y Padrós, 2012), ofrece una serie de pautas de actuación encaminadas al éxito en educación, por un lado, respecto a la inclusión educativa, reclaman la importancia de diseñar acciones basadas en agrupaciones heterogéneas, una mayor atención sobre la organización de recursos humanos, incluyendo aquí no solo al sector docente, sino a las familias y la comunidad, y, como última premisa en lo escolar, inciden en la necesidad de evitar las adaptaciones curriculares a niveles inferiores a los alcanzados por el alumnado. Dado que en el estudio se refleja como premisa básica de garantía de éxito la participación familiar y comunitaria, son en este sentido las recomendaciones que nos ofrece, mediante una participación educativa directa, con educadores y educadoras provenientes de la comunidad y el entorno familiar en diferentes entornos, a los que podemos aportar un mayor reconocimiento de funciones y representación, dándoles oportunidad de participar en la toma de decisiones y la evaluación.

En la “Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020” del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012), se recogen también una serie de líneas estratégicas en la acción educativa de los centros escolares, comprometida y coherente con la inclusión y la continuidad académica del alumnado gitano. Estas se distribuyen en diferentes niveles de igual importancia. Destacan en el ámbito escolar, para la etapa de educación obligatoria:

- Refuerzo en la escolarización temprana (0 a 3 años), focalizando especialmente en las familias en riesgo y exclusión.
- Concienciación familiar y fomento de la participación de las familias en la escuela, así como a la formación de personas jóvenes como educadoras.
- Apoyo a la conciliación laboral, familiar y personal.
- Impulso de programas de mediación.
- Fomento de la incorporación de profesionales gitanas y gitanos a la acción escolar.
- Programas de refuerzo, orientación y apoyo, contra el absentismo y el abandono.
- Refuerzo del acompañamiento en la transición entre etapas.
- Facilitar la participación de alumnado gitano con dificultades de aprendizaje o ACNEAE en programas de cualificación profesional.

- Fomento de medidas que eviten la concentración del alumnado gitano en determinados centros educativos o aulas.

En el texto se realiza una especial atención, fuera del entorno escolar pero directamente relacionado con las oportunidades del alumnado, la necesidad de pautar fórmulas de conciliación entre contextos (escolar, social, familiar, comunitario, urbano, etc.), reforzando la dimensión comunitaria y prestando especial atención a la alfabetización digital. Para ello contempla la promoción del uso de infraestructuras y medios de que disponen los centros de Educación Primaria y Secundaria.

Dedica también, una atención destacada a la necesidad de formación del profesorado en la educación intercultural, mediante la incorporación, en los Centros de Recursos y Formación del Profesorado, de cursos específicos sobre la cultura gitana y atención a la diversidad, así como la necesidad de incorporar estos contenidos, mediante de módulos sobre diversidad cultural e interculturalidad, en la formación del profesorado y aquellas carreras universitarias especialmente ligadas a la atención social, así como en el desarrollo curricular de todas las etapas educativas.

3.3. CONTEXTO

3.3.1. El barrio España

El barrio España de la ciudad de Valladolid ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo de su historia. Situado al norte de la ciudad y delimitado de norte a sur por los ríos Pisuegra y Esgueva, se establece a partir de 1915, en un terreno planificado para la construcción de cuadras y huertas, que es poblado de manera espontánea por emigrantes de origen rural de forma precaria (chabolas, casas molineras...), “emigrantes del campo que al llegar a la ciudad solo podían optar por un alojamiento suburbial y autoconstruido, con carácter marginal. La canalización del Esgueva a finales del siglo XIX contribuyó a establecer una nueva frontera con respecto al resto de la ciudad, facilitando el surgimiento de este núcleo suburbial” (Ayuntamiento de Valladolid, 2017, p.106). Hasta los años sesenta no se califica la zona como urbana, por lo que carece de alcantarillado, luz y agua potable.

En el desarrollo urbano de los sesenta y setenta, se comienzan a edificar diferentes viviendas de iniciativa patronal o protegida, como son el poblado de la Empresa Nacional del Aluminio [ENDASA] (en la linde con el río Esgueva, destinadas a los trabajadores) y los “Bloques nuevos” junto con otras viviendas sociales sufragadas por el ayuntamiento.

En 1992, cuando se aprueba el plan parcial Soto de Medinilla, promovido por entonces PRYCA, hoy Carrefour, se erigió el centro comercial en el límite norte del barrio y motivando la construcción y renovación de viviendas en la zona colindante. No es hasta 1996, mediante la Iniciativa Comunitaria Urban, que se inicia una mejora en la red de alcantarillado, alumbrado, asfaltado y adoquinado de las calles principales. Se impulsa, además, la mejora de las viviendas, en un intento por el desarrollo, saneamiento y fomento de la creación de empresas.

Pocos cambios ha sufrido el barrio en los últimos años. Sigue contando con viviendas muy antiguas con problemas de deterioro y déficits en servicios básicos.

La marginalidad y deterioro de las casas más antiguas, que conforman la zona norte, contrastan con las edificaciones de bloques del límite sur, así como la variedad de recursos y diversidad de habitantes. Si bien la zona norte está poblada en su mayoría por personas de origen gitano, con un rango de edades muy variado, las viviendas de la zona sur, del originario “barrio obrero”, actualmente están pobladas por personas de avanzada edad. Están censadas en el barrio 2800 personas, con un índice de envejecimiento del 18%, por debajo de la media de la ciudad, así como unos índices de infancia y juventud por encima de la media urbana (3% y 25%, respectivamente). La Revisión del Plan General de Ordenación Urbana de Valladolid [PGOU] (Ayuntamiento de Valladolid, 2017) también desvela que en el 25% de las viviendas ocupadas viven más de cuatro personas. Otro dato que se nos aporta es la baja cualificación en el desempeño laboral. La mayor parte de las ocupaciones empresariales son en los campos de servicios y construcción (prácticamente el 50%). Esta configuración de los barrios nos obliga a la reflexión sobre cómo la diferenciación socioespacial se proyecta en la relación vecinal.

El sesgo de su estructura socioprofesional y las sensibles limitaciones de su poder adquisitivo se encuentran, asimismo, estrechamente asociadas al bajo nivel cultura y a la frecuencia de deficientes condiciones de habitabilidad, factores que determinan, a la postre, la persistencia de una situación de marginalidad en la que se hace difícil tanto la promoción en la escala social como la renovación urbana. (Calderón y Pastor, 1994, p.72)

El espacio público disponible es de baja calidad (Ayuntamiento Valladolid, 2017), cuatro plazuelas en el interior del barrio y un jardín en el extremo sur, poco aprovechado. En cuanto a los equipamientos, son escasos y algo deteriorados, con poca interacción con el resto del espacio público, en especial, el Punto Limpio, Centro cívico y la Cámara de Contratistas de Castilla y León. Cuenta a su vez con un colegio público, el CEIP Miguel Íscar, cuyas instalaciones se han modificado para la apertura de una escuela infantil municipal independiente del centro, la escuela infantil “El Globo”; un centro de acción social [CEAS], un centro de salud, una biblioteca municipal y, una parcela destinada al desarrollo de huertos urbanos municipales.

3.3.2. El centro

El centro de educación Infantil y Primaria Miguel Íscar se encuentra emplazado en el ecuador nortesur del barrio, en la calle Cantabria. Cuenta con un gran edificio de dos alturas, distribuido en dos áreas. La planta inferior de una de ellas se desvinculó mediante obra para el establecimiento de la escuela infantil.

La descripción que aquí se presenta se elabora desde los testimonios de algunas personas trabajadoras del centro (anexo I). No existen datos públicos que avalen los datos aquí vertidos, pero se les otorga credibilidad en la medida de consenso que se dan entre los diversos informantes. La descripción no se centra en las características extrínsecas, sino en una descripción más bien orgánica y funcional que sirva de base

para la posterior propuesta de intervención.

Para el próximo curso 2018-2019, cuenta con 49 matrículas que se distribuirán en dos unidades de EP y tres de EP. La agrupación, además de por conveniencia numérica, procura hacerse en base a los niveles curriculares, aunque se procure atender de forma individualizada a cada uno de ellos. Todo el alumnado es de origen gitano y residente en el barrio.

La singularidad del centro ha motivado el desarrollo de diferentes prácticas educativas con objeto de paliar las desigualdades educativas. Sirva de ejemplo la reconversión en comunidad de aprendizaje [CAp] durante los años 2011 a 2016. La implantación de este tipo de proyectos y las características del centro y alumnado, lo convirtieron durante muchos años en objeto de diversas prácticas e investigaciones, cuestión que enriquecía las prácticas del centro y reforzaba la acción docente. A raíz del abandono de la metodología de CAp por motivos diversos, la asistencia de personas externas al centro se ha visto prácticamente eliminada. Por otro lado, cuenta con muy poca estabilidad en el personal docente, pocos de ellos continúan durante más de un curso ya que el contexto y la relación con el alumnado es complicada. Se suma, además, que a raíz de los resultados presentados de la actividad de CAp, se ha retirado al centro la denominación de “difícil desempeño”, cuestión que no refuerza la función de la docencia, ya que los datos de optimización escolar y convivencia actualmente responderían a dicho perfil.

La experiencia como CAp repercutió en diversas situaciones que, con el cambio de metodología y de equipo directivo, han desembocado en problemáticas que demandan actuación directa. Por ejemplo, la desarticulación de la biblioteca del centro para su conversión en Biblioteca interactiva ha dado como resultado su desaparición, si bien existe la dotación de libros inicial que, en palabras del personal docente, no se adecuan al nivel lector del alumnado, el espacio se encuentra vacío. Otra de las cuestiones más importantes ha sido la desvinculación de algunas familias y algunos enfrentamientos, que con el cambio en la dinámica de participación y de seguimiento de asistencia del alumnado, ha supuesto el foco de diversos conflictos.

El centro, actualmente cuenta con una variada dotación: pizarras digitales, PC, tabletas para el alumnado, un aula completa de música con diversos instrumentos, material deportivo, etc. Sin embargo, muestra un agudo deterioro y poca adaptación a las normas de seguridad: cambios de nivel no señalizados, ventanas y lámparas sin protección, graves humedades, paneles sueltos en los techos, un pavimento de terrazo muy resbaladizo y un sinfín de pequeños detalles. Es cierto que el reducido número de alumnos y alumnas permite la utilización del espacio en relación a las necesidades que se presentan, procurando eludir cualquier riesgo, pero es imperativo crear un foco de atención sobre las necesidades que estas instalaciones presentan, ya que el espacio tiene un gran potencial y está muy desaprovechado.

El nivel socioeconómico del alumnado y sus familias es de un perfil bajo, así como el nivel educativo, ya que muchos de los padres y madres no terminaron la educación obligatoria, resultando en una gran mayoría de analfabetismo funcional, aspecto que repercute en la comunicación con las familias, así como en la falta de formación en competencias básicas de rutinas, higiene o trámites administrativos habituales, como

el hecho de que la formalización de matrículas y becas es un proceso que hace el centro, dado que algunas familias no tienen la capacidad de realizarlo adecuadamente.

El actual equipo educativo se mantendrá durante el próximo curso y en su mayoría está muy comprometido con cualquier iniciativa que contribuya al desarrollo y empoderamiento de su alumnado y las familias.

3.4. OBJETIVOS

El objetivo general de la propuesta socioeducativa, como se exponía en la justificación de este TFM, pretende construir un marco de acción fundamentado que genere estrategias psicopedagógicas sobre la segregación escolar hacia una educación inclusiva. La redacción del mismo es la siguiente:

- Desarrollar un programa de intervención psicopedagógica coordinada sobre factores que potencian la segregación escolar que contribuya al desarrollo de la equidad educativa tanto en el ámbito escolar como social.

En consecuencia, para abordar, dentro de las limitaciones de toda nueva empresa, por motivadora o comprometida que sea, y lo amplio de nuestro objetivo, planteamos otros objetivos específicos, más concretos y acotados a la práctica que, en su desarrollo, deberán concretarse sobre el contexto de la intervención. Estos son:

1. Proponer y coordinar actividades interculturales en diferentes contextos que contribuyan a la eliminación de prejuicios y la concepción de la pluralidad como fuente de enriquecimiento social, cultural y político.
2. Investigar e informar prácticas educativas de éxito orientadas a la eliminación de barreras y desarrollar en el alumnado confianza en la vía académica para su continuidad formativa.
3. Concienciar y sensibilizar a familias y comunidades acerca de su responsabilidad educativa, promoviendo la conceptualización de la educación como patrimonio inmaterial mediante creación de vínculos comunidad escuela.
4. Facilitar la comunicación, intercambio, y encuentros entre comunidad, profesionales y organismos ligados a la educación, tanto en el ámbito escolar como social.
5. Reforzar el valor social de la educación y escolarización pública mediante actividades de información y difusión que palien la segregación escolar.
6. Reforzar la educación del alumnado mediante pedagogías activas que fomenten la continuidad formativa y su desarrollo cívico y ciudadano.

3.5. DESARROLLO

La intervención psicopedagógica, entendida desde una perspectiva global, debe de atender a diferentes ámbitos de desarrollo, así como atender a la diversidad de las personas que conforman el núcleo y contextos a intervenir (Bisquerra, 2005). Este programa de intervención se plantea desde la atención a dos niveles, escolar y social, considerando el centro educativo como lugar de referencia para llegar a gran parte de la población del barrio. El colegio se muestra como un hábitat imprescindible del tejido social del barrio, como punto de formación y de encuentro social. Tomando como centro de actividades las instalaciones del colegio, se puede atender al colectivo ciudadano desde una plataforma familiar y con cierto sentido de pertenencia para las personas del barrio, ofreciendo, además, un espacio público que pueda ser escenario de actividades de participación y relación.

La revalorización del espacio estaría ligada, así, a la revalorización de su valor simbólico, como propiedad colectiva y fomento de la valoración de sus funciones y personal laboral, así como proporciona unas instalaciones de servicio público al alcance de la comunidad.

Los niveles de intervención y la planificación para cada uno de ellos serán:

- **Escolar:**

Es necesaria una intervención directa con el alumnado en torno a dos objetivos básicos: fortalecer el hábito académico y de continuidad escolar (prevención del absentismo, motivación por el estudio...); y dotar de herramientas para el ejercicio de la ciudadanía, paliando las desventajas derivadas de sus características socioeconómicas.

Dadas las necesidades detectadas en el centro y entorno y en base a las pedagogías de referencia se contemplan las siguientes actuaciones:

- a. Introducción de la metodología de proyectos en las aulas con base ApS.

Dado el reducido número de personas por aula, es relativamente sencillo crear grupos de trabajo coordinados y cooperativos. Dado el perfil del alumnado que tiene intereses semejantes y necesidad de ver ligado su aprendizaje a sí mismo y sus posibilidades de progreso, su entorno y sus rasgos culturales, estos proyectos estarán ligados al barrio y las demandas del alumnado. Forma parte del compromiso del cuerpo docente ofrecer momentos y opciones para consensuar los objetivos apropiados, así como encontrar las estrategias para introducir los contenidos curriculares en el desarrollo de proyectos.

La realización de un proyecto con resultados visibles y con carácter de servicio en el barrio y contexto cercano, será una gran oportunidad de fomentar el refuerzo social de los logros del alumnado y equipo docente, así como permitirá trabajar el desarrollo emocional y la adquisición de competencias.

- b. Optimización de la infraestructura escolar:

De un tiempo a esta parte, las instalaciones escolares se han visto deterioradas y con carencias de

material. Entre todas ellas se focaliza sobre una que destaca entre las demás: la falta de una biblioteca escolar que se adapte a las necesidades del alumnado. Para ello, además de renovar el espacio es necesario recopilar una adecuada dotación de libros, así como diseñar un sistema de organización, gestión y préstamo que pueda incentivar al alumnado para asumirla como un bien común.

Por otro lado, el centro tiene una excelente dotación de herramienta interactivas y de tecnologías para la educación (pizarras interactivas, tabletas, PC...), por lo que será necesario formar y apoyar al personal docente y alumnado en el aprovechamiento de los mismos.

Finalmente, la gran superficie del centro hace que numerosas aulas y espacios estén infrautilizados o desaprovechados. Coordinar actividades y encuentros que puedan desarrollarse en estos espacios será una oportunidad de, por un lado, revalorizar el espacio y, por otro, una oportunidad de aperturismo al barrio y a la ciudad que contribuya a mejorar la imagen del centro y del barrio. Una de las posibles ventanas para ello es una correcta gestión de actividades y talleres vinculados a la biblioteca, así como la intervención y colaboración en las acciones del alumnado.

Haciendo formar parte al alumnado de estas transformaciones y situándolo en el papel de responsable y anfitrión, se pretende reforzar su relación de apego a las estructuras, pero sobre todo a la actividad desarrollada en el centro, creando sentimientos de pertenencia y motivación para su desarrollo escolar y personal.

c. Apoyo y refuerzo de la acción docente:

Cualquier actividad escolar y extraescolar, debe atender las necesidades de su personal docente, ya que su implicación es imprescindible para un correcto desarrollo de las mismas. Más aún en centros con características que generan situaciones de estrés o de desmotivación, dado el continuo desgaste emocional que centros como este (y este en concreto) requieren. Se hace pues necesario reforzar su profesionalidad, mediante reconocimiento social y refuerzo directo, así como es necesario generar oportunidades para su intercambio de opiniones, preocupaciones y demandas. Atender de manera adecuada las necesidades que se les puedan plantear, así como fortalecer la confianza en su labor profesional, será una estrategia de motivación y refuerzo de sus expectativas y compromisos para la continuidad de su labor en el centro, cuestión altamente necesaria para el progreso de cualquier programa a medio o largo plazo que se pretenda implantar.

- **Social:**

La intervención en el ámbito social se plantea a tres niveles:

a. Familias del alumnado.

Principalmente, con las familias del alumnado se quiere conseguir una mejora en la comunicación y un aumento en la participación de la vida escolar. A través del trabajo de proyectos se abrirán las puertas de las aulas a la participación como colaboradores y fuente de información directa del alumnado. Además, dado el perfil cultural y formativo de estas, se aprecia la necesidad de implementar actividades de formación

funcional que contribuyan al desarrollo de la calidad de vida del alumnado y su posibilidad de progreso. La integración de las familias en la actividad escolar es, además, un refuerzo a la figura y la acción docente, así como aporta valor a la educación.

b. Habitantes del barrio y alrededores.

La realización de proyectos vinculados al servicio a la comunidad comienza con la localización de necesidades en el entorno inmediato. El compromiso del centro como eje vertebrador de actividades que contribuyan a la mejora del barrio en cualquiera de sus niveles es una oportunidad para crear comunidad y revalorizar la figura central de la escuela, como riqueza y recurso que revaloriza el barrio y facilita la convivencia y desarrollo de los y las habitantes del barrio. El barrio es, además, una fuente de recursos que, integrados en el proceso de aprendizaje, enriquecerá la experiencia formativa.

No menos importante es la contribución a la mejora de la imagen de la zona, necesaria y parte importante del refuerzo integral que se pretende desarrollar en el alumnado.

c. Ciudadanía.

Los prejuicios, la invisibilidad de entornos menos favorecidos y la falta de conocimiento, provocan una serie de barreras multidireccionales a la hora de desarrollar mejoras y proyectos en barrios marginales. Las actividades que contribuyan a dar visibilidad y revalorizar la imagen del barrio, que fomenten la participación de personas de cualquier punto de la ciudad y a las personas del barrio, dar a conocer su realidad, aportarán momentos propicios para el intercambio, conocimiento y refuerzo de la multiculturalidad, diversidad y fomento de la tolerancia en la ciudadanía en general.

Y, ¿cuál es la propuesta para el barrio España y el CEIP Miguel Íscar?

“El corazón del barrio”. Esta propuesta está planificada para su implementación en el próximo curso 2018-2019 desde el centro escolar, como una instalación que, como bien público, tiene la capacidad de ser el motor de un sinfín de iniciativas, como un corazón que irriga los órganos que lo completan. Se articula a partir de tres vías de intervención:

1. “Balhogar”.
2. “Amaró”.
3. “Suetí”.

Cada línea de acción está designada con una palabra de origen caló, cuyos significados se han tomado de las referencias aportadas por Miguel Roperó (1991). A través de ellas, además de proporcionar un acercamiento a la cultura gitana, se busca un nexo de conexión simbólica con la población con la que se quiere construir esta propuesta hacia el cambio. Estas tres líneas de acción, cuya descripción se desarrolla en adelante, no pueden concebirse de manera independiente, ya que están interrelacionadas y se

retroalimentan para enriquecer el proceso desde un prisma escolar y social.

3.5.1. “Balhogar”

La palabra “Balhogar” es resultado de la unión entre la palabra castellana *hogar* y la palabra caló *balogar* (volar). Este es el nombre elegido para el proyecto de desarrollo de la biblioteca escolar del centro ya que recoge lo que podría ser una descripción abstracta de lo que una biblioteca escolar debería provocar: la sensación de arroje y bienestar que incorpora el *hogar* y una oportunidad para *volar* a través de la narrativa y el conocimiento, más allá de las cuatro paredes que la limitan.

La recuperación de la biblioteca de centro se plantea como una necesidad prioritaria dentro de esta propuesta de intervención, no solo por ser un elemento imprescindible en cualquier centro escolar, ya que, además, es un requisito esencial contemplado por la ley de educación (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, art. 113), así como está vinculada a la adquisición de contenidos y estándares curriculares, sino como espacio potencial generador de experiencias.

Actualmente, en el centro hay habilitada una sala destinada a biblioteca con necesidad de pintura, mobiliario y dotación de lecturas atractivas y adaptadas al alumnado, por lo que esta propuesta está orientada a impulsar la revitalización de ese espacio y lo que puede comportar.

Objetivos concretos:

- Realizar una actividad de “reimpulso” de la biblioteca de la que participen alumnado, familias y personas voluntarias del ámbito artístico de la ciudad mediante la que se decore y adecue el espacio.
- Valorar y crear interés por las infraestructuras del centro, tanto de cara al alumnado como a la comunidad.
- Potenciar la apertura de las instalaciones del centro hacia la comunidad como recurso para el desarrollo comunitario y de encuentro intercultural.

Descripción:

Esta línea de acción pretende llevarse a cabo desde tres fases. El acondicionamiento de la biblioteca escolar, su diseño de gestión y organización, y el desarrollo de actividades que la incorporen como recurso de acción en el barrio. Tras una descripción breve de los pasos que se llevarán a cabo, se desarrolla la programación y planificación de las diversas fases de actuación dentro de “Balhogar”.

En previsión al inicio de curso 2018-2019, cuando se pretende poner en marcha esta propuesta, mediante redes, se contactará con profesionales de la ilustración y personas voluntarias que quieran participar de la actividad que estará coordinada por el equipo docente, ya que, durante la primera semana, en la actividad de aula, se realizará un sondeo y bocetaje de ideas para la decoración de la que el alumnado desea sea su biblioteca de centro. A su vez, durante estos primeros días de curso, se irá contactando a las

familias para solicitar su colaboración.

Durante el segundo mes del curso, con todas las personas interesadas, se llevará a cabo el mural y la pintura que se hayan proyectado mediante diversas actividades dentro del aula. Para ello se organizarán y desarrollarán diferentes actividades abiertas al público que, junto al alumnado, llevará a cabo la pintura de paredes y muebles. Una vez acondicionado el espacio, comenzará la fase de organización y dotación.

Para la recogida de lecturas y materiales textuales, previamente, se contactará con diferentes editoriales, bibliotecas y librerías, así como se promocionarán puntos de recogida de libros en diferentes lugares públicos de la ciudad, informando del proyecto.

Tras la recogida de materiales, a nivel de centro, se comenzará la organización de la gestión de la biblioteca. Todo el proceso se hará con el compromiso y participación del equipo docente, además de contar con las familias como colaboradoras de apoyo a la realización del proyecto.

Los grupos de Infantil y primero y segundo de EP, se encargarán de la realización de la cartelería y panelado informativo de la biblioteca, vinculando el proyecto a su aprendizaje curricular, ya que, además de realizar ilustraciones o composiciones creativas para señalar cada sección, también podrán desarrollar la lectoescritura aplicada a la señalización.

Los grupos de tercero y cuarto se encargarán de la distribución de los espacios por temas de interés, teniendo, para ello, que realizar primeras aproximaciones a los libros donados, lo que pretende generar interés por el capital cultural que van a gestionar. Será muy importante en esta fase que tanto el equipo docente como el voluntariado que participe de este momento del proceso, genere actividades y expectativas motivadoras hacia este proceso. En base a la clasificación, serán los encargados de realizar el etiquetado y ordenación de cada material en el espacio.

Los grupos de quinto y sexto serán los responsables de diseñar el sistema de préstamo y mantenimiento, lo que implica generar el reglamento de funcionamiento de la biblioteca escolar. Se contempla que, en función de la gestión e implicación del alumnado en este proceso, la organización de la biblioteca pueda reforzarse mediante la herramienta de software libre “Biblioteca 2000”, apoyado en la formación en tecnologías de la información y la comunicación [TIC].

El reglamento diseñado habrá de ser debatido en diferentes asambleas para que sea aceptado de manera consensuada por todos los niveles y etapas, reforzando su validez y necesidad de cumplimiento para un funcionamiento satisfactorio que preserve la biblioteca escolar.

En todo momento se procurará que las decisiones y el desarrollo del proyecto de biblioteca escolar sea una introducción a la interacción cívica y ciudadana, aplicando principios democráticos a la toma de decisiones y partiendo de una perspectiva dialógica de la relación entre las personas que harán uso de la biblioteca como propiedad colectiva (entendiendo este concepto como algo más allá de lo material). Además, este debe de ser un espacio que incentive planes de desarrollo lector y actividades vinculadas a la práctica literaria, así como, la creación de la biblioteca será el germen de actividades que contribuyan al

desarrollo comunicativo y comprensivo del alumnado y la comunidad como un centro de gestión y actividad cultural, en el que se habilitará una zona a modo de “sala de exposiciones”, así como se dispondrá de la configuración del espacio como un entorno flexible en el que desarrollar otras propuestas, como podrían ser la ampliación del espacio con una biblioteca adulta y hemeroteca o la configuración de tertulias dialógicas.

Programación:

Como se indicaba al inicio de la descripción, la programación de esta línea de actuación está marcada por tres fases: la fase inicial, de “fantasía”, una fase intermedia, de “compromiso” y la fase final, de “gozo”.

1. Fase de fantasía

Como fase inicial con ella se asentarán las bases sobre la que se gestará todo el proceso, por lo que debe sustentarse en unos principios fuertes de comunicación, compromiso y confianza.

Durante esta fase tendrán lugar las siguientes acciones:

- Reuniones y asambleas iniciales y de organización de recursos, de las que tomarán parte el equipo docente, las familias, el alumnado y el voluntariado que se implique en las diferentes actividades del proyecto.

En estas reuniones se comunicarán las diferentes fases y propósitos del proyecto y deberán tomarse las decisiones en cuanto a gestión de recursos, reparto de responsabilidades y fijación de plazos para las consiguientes acciones.

- Gestión de recursos. A través de la gestión de materiales y presupuesto del centro y diferentes campañas de difusión se formarán los bancos de recursos (materiales y personales) así como se entablarán diferentes relaciones con otros agentes externos al centro. Será imprescindible generar un listado de voluntariado y los diferentes niveles de compromiso para cada actividad.
- Diseño de la fantasía. A través de diferentes actividades dentro del horario escolar se harán las primeras lluvias de ideas con el alumnado a fin de realizar un diseño conjunto que será plasmado en la decoración y configuración del espacio de la biblioteca. Estas ideas serán plasmadas en diferentes producciones del alumnado mediante la guía del personal docente y el voluntariado que participe de estas actividades que, ante todo, procurarán generar la motivación e implicación del alumnado. Desde los trabajos realizados, con la colaboración de profesionales de la ilustración de la ciudad, se creará un diseño que sea representativo de las proyecciones del alumnado.
- Construcción de Balhogar. Durante los días que sea necesario para concluir con el proyecto diseñado, alumnado, familias, docentes y voluntariado trabajarán en la decoración, limpieza y acondicionamiento del espacio.

Se recogerán imágenes de todo el proceso a fin de conservar un archivo de las diferentes transformaciones que se darán en el espacio.

2. Fase de compromiso

Esta segunda fase tiene la misión de afianzar los compromisos e implicaciones necesarias para el correcto funcionamiento del espacio proyectado. Las siguientes acciones, en relación al nivel del alumnado, necesitan de la implicación de las familias y personas voluntarias de la comunidad para reforzar su valor y motivar la implicación del alumnado.

- Gestión y clasificación de la dotación de la biblioteca. Es necesario clasificar los textos en cuanto a niveles y revisar las condiciones en que se encuentra, así como tomar medidas orientadas a prolongar su durabilidad (forrado, encolado, etc.).
- Realización de paneles informativos, cartelas y carteles. Los grupos de los primeros niveles (EI y 1º y 2º de EP), de manera cooperativa, serán los encargados de realizar los diferentes carteles para las secciones en que se dividirá la biblioteca. Cada grupo, con la guía de su docente y acorde a su nivel, realizará esta tarea en coordinación con los otros niveles que, paralelamente estarán desarrollando otras tareas relacionadas con la organización.
- Distribución de secciones y etiquetado de materiales. Los grupos de 3º y 4º de EP serán los responsables de la clasificación de los textos según temática, así como de su distribución por el espacio. Para ello, además, estarán encargados de realizar las etiquetas de identificación para el registro. Tendrán que comunicar los criterios de clasificación a los cursos inferiores para la realización de las cartelas, así como tendrán que explicar y comunicar a los grupos mayores dicha organización para la construcción del sistema de registro de préstamo. Será nuevamente necesaria la implicación de profesorado y voluntariado para el desarrollo de la tarea mediante actividades de trabajo en equipo y cooperación, motivadoras y que aporten un fuerte apoyo socioemocional que reconforte la tarea.
- Normativa y funcionamiento. Los grupos de 5º y 6º de EP serán los encargados de generar el sistema de préstamo y normas de la biblioteca. Las normas de funcionamiento estarán relacionadas con el cuidado de los materiales y las pautas de comportamiento en la actividad dentro del espacio de la biblioteca. Igualmente, deberán diseñar un sistema de registro de usuarios y de préstamos que puedan ser incorporados de algún modo a un fichero que sea práctico y susceptible de ser usado por personas no implicadas en el diseño de este. Gestionarán además el sistema y reparto de carnés. Si es posible, en relación al nivel de trabajo y las destrezas en el manejo de la información, se incorporarán los datos a la plataforma Biblioteca2000 como herramienta de gestión bibliotecaria. En este proceso es elemental la implicación de familias y voluntariado, ya que se solicitará su apoyo en el desarrollo del día a día de la biblioteca.
- Asambleas de consenso y acuerdos. Todos los procesos, previos a la inauguración del Balhogar, serán comunicados y compartidos con todas las partes implicadas a lo largo de diferentes reuniones y asambleas en que se describa el trabajo realizado, para su reconocimiento social y

afectivo, así como para su valoración como esfuerzo compartido. Asimismo, las normas se informarán y habrán de ser refrendadas en asamblea por el alumnado. Serán estas reuniones, por tanto, el punto de partida de relaciones de compromiso y puesta en valor del Balhogar como un bien común que deberá contribuir a un clima de democracia y profundo respeto por el esfuerzo colectivo.

3. Fase de gozo

Con el espacio y los recursos ya a disposición, esta última fase corresponde al disfrute y apropiación del Balhogar como lo que se pretende que sea, un refugio para volar a través de la literatura y el arte, dentro del calor de un hogar en el que caben muchas personas. Se plantean por tanto las siguientes acciones a modo de propuesta inicial, pero estas tendrán que multiplicarse y mejorarse con el tiempo para la pervivencia del significado que se le quiere aportar al Balhogar.

- Gran apertura de puertas. La primera de las actividades, orientada a la difusión del proyecto y la apertura del espacio a la comunidad, consistirá en un gran acto inaugural para el que se habrá organizado, en el espacio del Balhogar, una exposición de los trabajos de propuesta inicial del alumnado. Para acompañar esta exposición y presentar el espacio a la comunidad como un bien común, el alumnado ofrecerá una serie de presentaciones relacionadas con lo que es para ellos el Balhogar, qué ha supuesto su proyección, el trabajo que se ha vertido y los proyectos de futuro que desean para él.

Se presenta, desde este acto, el espacio como espacio para compartir. El espacio de exposiciones será susceptible de ser utilizado por cualquier persona que lo solicite y considere que la propuesta que presenta contribuirá al desarrollo del Balhogar. De igual modo, el espacio se presta para la realización de coloquios, presentaciones o muestras públicas que se consideren apropiadas para el afianzamiento del proyecto.

- Día a día del Balhogar. Con el diseño en la fase anterior del sistema de funcionamiento, será necesario que se fomente el uso de la biblioteca, así como de su sistema de préstamo. La propuesta inicial, condicionada a las decisiones docentes y de organización del centro, es la fijación de un día semanal para visitar y gestionar devoluciones y préstamos dentro del horario escolar. Para ello se solicitará la colaboración de familias y voluntarios, como facilitadores de esta gestión hacia el alumnado.
- Se plantea, además, como complemento a las actividades que dentro de la programación docente se puedan dar para el fomento de la lectura, la organización de un día semanal de refuerzo al hábito lector y a las lecturas compartidas. Esta actividad, “Cuentos a la lumbre” consistirá en la presentación pública, teatralizada o en forma de crítica literaria, composición artística u otras, del alumnado junto a miembros de su familia, de la lectura llevada a cabo la semana anterior. Estos plazos pueden variar según las previsiones de volumen de lecturas semanales y de la participación

en la actividad.

- Libros cartoneros. Como otra actividad de fomento del sentimiento de pertenencia y valorización de los bienes de la biblioteca, se propone como actividad trimestral (condicionada a decisiones docentes) la realización de talleres de encuadernación artesanal con materiales reutilizados (cartones, imágenes de revistas, papeles estampados...) que den como resultado pequeños relatos o libros con producciones elaboradas por el alumnado que, tras su realización, sean incorporadas al banco de la biblioteca. Para ello será necesario la realización de actividades que estimulen la creatividad y la creación artística, por lo que, aunque la actividad se pueda reforzar por las familias fuera del horario escolar, la labor docente será indispensable.

Las acciones aquí descritas son solo una propuesta inicial como punto de partida para el primer curso de desarrollo del Balhogar y se espera sean ampliadas y adaptadas a las necesidades e inquietudes generadas por la puesta en marcha.

Tabla 1.
Planificación de Balhogar

Balhogar			
Fases	Acciones	Recursos	Temporalización
Fantasia	1. Reuniones y asambleas iniciales y de organización de recursos.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: dotación inicial de libros y otros textos, mobiliario del centro y donaciones.	Septiembre 2018.
	2. Gestión de recursos.	- Personales: equipo docente, familias, voluntariado, otros agentes involucrados en el proyecto (librerías, bibliotecas, CEAS, etc.). - Materiales: cartelera para la difusión, puntos de recogida de materiales.	Septiembre/octubre 2018.
	3. Diseño de la fantasía.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, papel continuo, papel cartón y otros papeles pesados, diversos sistemas de registro como grabadoras, cámaras y ordenadores.	Septiembre/octubre 2018.
	4. Construcción de Balhogar.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, material de pintura, protección y limpieza, mobiliario destinado a la biblioteca.	Octubre/noviembre 2018.

Fases	Acciones	Recursos	Temporalización
Compromiso	5. Gestión y clasificación de la dotación de la biblioteca.	- Personales: equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: material fungible adecuado, forro para libros, cajas de DVD y CD, cola e instrumentos para la reparación de materiales.	Noviembre 2018.
	6. Realización de paneles informativos, cartelas y carteles.	- Personales: alumnado de EI, 1º y 2º de EP, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, papel continuo, papel cartón y otros papeles pesados, plastificadora y consumibles.	Octubre/noviembre/diciembre 2018.
	7. Distribución de secciones y etiquetado de materiales.	- Personales: alumnado de 3º y 4º de EP, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, ordenador, impresora.	Octubre/noviembre/diciembre 2018.
	8. Normativa y funcionamiento.	- Personales: alumnado de 5º y 6º de EP, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, ordenador, impresora.	Octubre/noviembre/diciembre 2018.
	9. Asambleas de consenso y acuerdos.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado.	Diciembre 2018.
Gozo	10. Gran apertura de puertas.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, marcos y sistemas de cuelgue para la exposición, diversos sistemas de registro como grabadoras, cámaras y ordenadores.	Diciembre 2018.
	11. Día a día del Balhogar.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, registros y archivo, ordenador. Material necesario para la gestión de exposiciones periódicas (cartelería, sistemas de cuelgue, proyección u otros que requiera la obra expuesta, etc.).	De diciembre de 2018 a junio de 2019 y siguientes.
	12. “Cuentos a la lumbre”.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, recursos para dramatización, soportes audiovisuales, reproductores y todo aquello que sea demandado por las personas que realicen la exposición.	De diciembre de 2018 a junio de 2019 y siguientes.
	13. Libros cartoneros.	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, material susceptible de ser reutilizado (cartones, papel estampado, revistas, periódicos, pegatinas, etc.), cordones, grapas o cola, según el tipo de encuadernación elegido.	De diciembre de 2018 a junio de 2019 y siguientes.

Nota: elaboración propia.

3.5.2. “Amaró”

La palabra caló *amaró* podía traducirse por “nuestro” en castellano, pero asocia un valor relacionado con la pertenencia personal más profunda, interna: “lo nuestro, lo que forma parte de nosotros”. Es la palabra elegida para nombrar este proyecto vinculado a la historia del barrio, sus habitantes y las relaciones que en él se desarrollan.

Mediante este proyecto, que no cuenta con un desarrollo curricular, ya que entendemos que esta función pertenece en exclusiva al ámbito docente y no está vinculada a las competencias del máster, se pretende aportar una opción de enseñanza aprendizaje que vincule los contextos sobre los que se desea intervenir. Incorpora, además, una intención clara de servicio a la comunidad, puesto que, como se recoge en la definición de Martín, Rubio, Batlle y Puig (2010) para ApS, busca que el proyecto dé respuesta a una necesidad detectada en la comunidad de cuya contribución el alumnado sea principal protagonista, vinculando su aprendizaje a la responsabilidad y construcción cívica y social. Asimismo, mediante la metodología basada en proyectos, como metodología cooperativa, se contribuye al desarrollo de las competencias y permite integrar los aprendizajes curriculares en el proceso, pero, sobre todo, permite acercar al aula los intereses y necesidades del alumnado y su interrelación con la comunidad.

El proyecto se presenta como una actividad que puede extender su desarrollo durante todo el curso y reformularse año tras año.

Objetivos concretos:

- Crear un registro vivencial del barrio y su comunidad que pueda recogerse en diferentes productos finales para su difusión.
- Responsabilizar al alumnado, sus familias y conciudadanía de la construcción y revalorización de la imagen del barrio en que se desarrollan sus vidas.
- Conocer, mediante prácticas objetivas vinculadas al currículo, la realidad del barrio en el que se desarrolla el alumnado, aprendiendo a valorar la diferencia y tomando conciencia de su identidad colectiva, pero, sobre todo, individual.
- Ofrecer un medio educativo que integre los diferentes contextos que inciden en el desarrollo del alumnado y la comunidad.
- Abrir los procesos de enseñanza aprendizaje a la opinión pública, para romper estereotipos y prejuicios y fomentar la interacción con el barrio y el centro educativo.

Descripción:

Son varias y diversas las necesidades detectadas en el barrio y en el entorno escolar. Para proponer este proyecto nos centramos en dos de ellas:

- Mejorar la imagen del barrio y su comunidad.
- Crear centros de interés para motivar al alumnado y la implicación de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto se centra en la recopilación de experiencias vinculadas al desarrollo del barrio y las familias que lo habitan. Para incentivar el desarrollo se proponen dos productos finales como objeto de proyecto que cumplan, además, con la función de informar sobre la práctica:

- Desarrollar un registro de experiencias de vida en diferentes formatos que pasen a formar parte del banco de recursos de la biblioteca de centro.
- Diseñar y desarrollar una exposición de algunas de las historias de vida que puedan dar una panorámica sobre la construcción de la identidad del barrio y que pueda ser mostrada en diferentes lugares.

El alumnado, desde la coordinación en la actividad de aula, será el responsable de realizar una investigación acerca de sus familias, para lo que es necesario contar con la implicación de estas en la recopilación de información y documentación. Las investigaciones, según el nivel educativo, se articulan en torno a diferentes preguntas:

- a. ¿Cuándo llegó mi familia al barrio?
- b. ¿Cuántas generaciones han crecido en el barrio?
- c. ¿A qué se dedicaban? ¿Estudiaron en el colegio del barrio? ¿Estudiaron después?
- d. ¿Qué cambios se han dado en el desarrollo del barrio? ¿Han abierto o cerrado establecimientos? ¿Qué servicios hay en él? ¿Qué obras importantes se han realizado? ¿Cuáles no se han llevado a cabo, pero serían importantes en el barrio?

Por otro lado, se realizarán entrevistas a diferentes personas que puedan ser de interés para el alumnado y que estén vinculadas de alguna manera al barrio, como, por ejemplo, el profesor de la extraescolar de boxeo, que ha sido campeón deportivo y es de etnia gitana. Es una persona que llama la atención del alumnado y genera preguntas y entusiasmos. La selección de diferentes personas que puedan acudir a las aulas será un proceso en coordinación con las familias y el centro de acción social del barrio.

De las diversas tareas resultarán diversos productos materiales (posters con infografías, fotografías, entrevistas...) que serán recopilados para su exposición en una de las aulas del centro dedicadas a este fin. Esta exposición general servirá de muestra para seleccionar aquellos textos (de diversa índole) que sean representativos del proyecto y que puedan ser material divulgativo de la realidad del barrio, a fin de crear una exposición que pueda ser mostrada en otros lugares fuera del centro escolar: centros cívicos, salas municipales, otros centros educativos, sedes de asociaciones y fundaciones, etc.

Programación:

Esta línea de acción se articula a lo largo de tres fases. Una fase inicial, de investigación, una segunda fase, intermedia, de producción, y la fase final, de divulgación. A continuación, se desglosan las acciones para el desarrollo de cada fase, así como la planificación de recursos y estimación temporal. Todo el proceso

será recogido en formato de vídeo a modo de memoria que pueda, a posteriori, formar parte del propio archivo. Para todo el proceso, es imprescindible la colaboración de agentes externos al centro y la implicación familiar, ya que pretende ser una experiencia compartida que mitigue los prejuicios vertidos hacia el barrio y sus habitantes, no solo a las personas que no habitan en él, sino, con más interés, hacia las personas que lo habitan, ya que, conociendo las raíces y la verdad sobre lo propio, se comienza la revalorización del autoconcepto, como impulso necesario para el desarrollo.

1. Fase de investigación

Durante esta fase inicial los esfuerzos se dirigen, principalmente, a fomentar la implicación de los potenciales agentes en el desarrollo de las actividades. Como propuesta de aprendizaje servicio, el alumnado ha de asumir su responsabilidad hacia la tarea que se le encomienda: realizar un retrato de la vida del barrio que ayude a su presentación a la comunidad. Las acciones de esta primera fase, que a continuación se describen, implican un esfuerzo por parte del equipo docente y el voluntariado para fomentar la motivación e implicación del alumnado y la comunidad en el proyecto.

- Presentación del proyecto. Se realizan diferentes reuniones y asambleas, inicialmente con profesorado y alumnado, para introducir el proyecto y generar expectativas. La actividad que se propone es un juego de Gymkana/descubierta a través de la cual, mediante pruebas/juegos el alumnado reúna los datos “punto de partida” a los que ya tiene acceso (descripciones del barrio mediante observación, preguntas a la vecindad, anécdotas familiares, etc.). Desde la puesta en común de los datos vertidos en esta actividad se comunicará el proyecto a las familias y se reclamará su soporte y colaboración mediante la búsqueda de documentación e información a la que puedan tener acceso (fotografías, genealogía, etc.).
- Actividades detectivescas. Con la colaboración de las familias, voluntariado y otros agentes colaboradores (comerciantes del barrio, agentes sociales, personas relacionadas de alguna manera con la vida del barrio, etc.) el alumnado, mediante grupos cooperativos, realiza las primeras actividades de investigación sobre el barrio. Según los diferentes niveles y mediante el soporte de la programación docente, son: entrevistas a familiares y diferentes personas vinculadas al barrio, estudio de la documentación disponible en redes y documentos públicos, recopilación de documentos en diferentes soportes y diferentes contrastes de información desde diferentes fuentes.

2. Fase de producción

Esta segunda fase se desarrolla en paralelo a la primera ya que, desde la información que se vaya gestionando se irán produciendo diferentes secciones de interés. La gestión de la información y su comprensión debe hacerse vinculada a las fuentes, por lo que es importante que, paralelamente a la investigación se vayan clasificando. La clasificación irá dando paso al archivo, que será plasmado y recogido en diferentes producciones del alumnado.

- Creación del archivo. Las fuentes, tanto primarias como secundarias, dan lugar a soportes variados (fotografías, textos escritos, vídeos y grabaciones, etc.). Cada grupo aula es el encargado de clasificar los diferentes soportes para su archivo. Se crean para ello álbumes y copias en soporte físico con su correspondiente identificación. La colaboración de familias y voluntariado es imprescindible no solo como apoyo a la actividad, sino como ayuda para la datación e identificación de cada material. A medida que el material sea clasificado e identificado, se realizará copia para su incorporación a la biblioteca del centro.
- Los retratos. A través de esta acción se pretende ampliar el contacto entre personas que tienen algún tipo de relación con el barrio, la escuela y la comunidad, entre ellos, el propio alumnado y el personal docente. Los retratos se realizan a través de visitas a cada aula de personas vinculadas al barrio de alguna manera (familiares, laborales u otras) y la interacción con el alumnado. En este proceso, se toman fotografías, se realizan dibujos y se realizan entrevistas y relatos de vida. El alumnado es el responsable de recoger estas historias que se aportan al archivo clasificados como “retratos de vidas”.
- La línea del tiempo. Con los materiales clasificados comienza la fase de selección de puntos informativos clave. El alumnado tiene que elegir el material que dé información más relevante para realizar un buen retrato del barrio a través de una línea temporal. Esta línea temporal se situará a lo largo del pasillo de la primera planta (donde se encuentra la biblioteca y otras aulas polivalentes) y a lo largo del curso, se completará con la información pertinente.

3. Fase de divulgación

Al igual que la fase anterior, algunas de las acciones que aquí se detallan se llevan a cabo de forma paralela a las de otras fases. Estas actividades tienen por objeto informar y difundir el proceso y los diferentes productos derivados del mismo, así como ser un punto de apoyo para la rotura de prejuicios y desconocimiento sobre el barrio España y sus habitantes.

- Puertas abiertas. A lo largo de toda la línea de acción, se pautarán horarios de visita al desarrollo del proyecto. Cualquier persona u organización (centros escolares, asociaciones, etc.) interesada en el progreso de la generación del archivo es bienvenida a observarlo y hacer colaboraciones. Semanalmente, se establecen turnos entre el alumnado para guiar las visitas al archivo y la línea del tiempo.
- Exposiciones. Del análisis de toda la información recogida y su archivo, como actividad creciente y extensible en el tiempo, se seleccionan en relación a diferentes temáticas aquellos textos (visuales, narrativos y más) que sean representativos o que tengan una temática común, para realizar pequeñas exposiciones que, en inicio sean mostradas en la sala de Balhogar, pero que, igualmente, sean susceptibles de ser mostradas en otros espacios como otros centros educativos, sedes de asociaciones o salas dependientes del ayuntamiento. Junto a la exposición se diseñarán

campañas de difusión que sean llevadas a cabo entre alumnado y comunidad. Estas campañas incluirán información sobre Amaró y su proceso, y una explicación de la exposición que se desarrolle. La primera exposición que se plantea como posible muestra itinerante es la de los “retratos de vidas”, como muestra de las personas que forman parte de la identidad del barrio.

Tabla 2.
Planificación de Amaró

Amaró			
Fases	Acciones	Recursos	Temporalización
Investigación	1. Presentación del proyecto	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad.	Septiembre 2018.
	2. Actividades detectivescas	- Personales: equipo docente, familias, voluntariado, otros agentes involucrados en el proyecto (asociaciones, CEAS, servicios públicos, comerciantes, etc.). - Materiales: fungible adaptado a la actividad, diversos sistemas de registro como grabadoras, cámaras y ordenadores.	Septiembre 2018 a junio de 2019 y siguientes.
Producción	3. Creación del archivo	- Personales: equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, diversos sistemas de registro como grabadoras, cámaras y ordenadores, cajas de DVD y CD.	Septiembre 2018 a junio de 2019 y siguientes.
	4. Los retratos	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado, otros agentes involucrados en el proyecto (asociaciones, CEAS, servicios, comerciantes, etc.). - Materiales: fungible adaptado a la actividad, papel continuo, papel cartón y otros papeles pesados, diversos sistemas de registro como grabadoras, cámaras y ordenadores.	Septiembre 2018 a junio de 2019 y siguientes.
	5. La línea del tiempo	- Personales: equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, papel continuo, papel cartón y otros papeles pesados ordenador, impresora.	Octubre 2018 a junio de 2019 y siguientes.
Divulgación	6. Puertas abiertas	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: los solicitados por los guías como complementarios (disfraces, varitas u otros), diversos sistemas de registro como grabadoras, cámaras y ordenadores.	Octubre 2018 a junio de 2019 y siguientes.
	7. Exposiciones	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: fungible adaptado a la actividad, registros y archivo, ordenador. Material necesario para la gestión de exposiciones periódicas (cartelería, sistemas de cuelgue, proyección u otros que requiera la obra expuesta, etc.).	Diciembre de 2018 y junio de 2019 y siguientes.

Nota: elaboración propia.

3.5.3. “Suetí”

La palabra caló *suetí* tiene diversas acepciones que, aunadas en un mismo concepto, son sugestivas de los procesos y consecuencias que se desprenden de este proyecto. Estas son: gente, familia, generación y universo.

Crear en torno a las instalaciones del centro educativo un punto de encuentro y referencia experiencial para el barrio, facilita el sentimiento de pertenencia y responsabilidad. Es, además, una oportunidad para crear relaciones de intercambio que contribuyan al desarrollo y crecimiento personal. Para garantizar el desarrollo del alumnado, es necesario atender a todos sus contextos, y las familias de este, dadas las características socioeducativas, tienen carencias de formación en áreas de competencia ciudadana. Es necesario crear un lugar de formación competencial que genere confianza y responda a las necesidades del grupo social. Desde esta acción se pretende impulsar la formación de grupos de intercambio de experiencias y talleres de formación funcional, organizados horizontalmente, con respaldo de diferentes entidades que están presentes en la actividad del barrio.

Objetivos concretos:

- Facilitar la organización de grupos interactivos asociados a centros de interés.
- Dar respuesta formativa e informativa a la comunidad que repercuta en el desarrollo de la población escolar.
- Generar redes de apoyo en la población del barrio y la comunidad en general.

Descripción:

Desde la organización en formato asambleario, se propone la apertura de un grupo general y tres específicos. El primero con la intención de intercambio de opinión, intereses y dudas. Un grupo abierto, con programación semanal, en horario extraescolar, dirigido a cualquier persona interesada en el desarrollo de actividades en el barrio, integrado por personal de centro y miembros de diferentes entidades (asociaciones, CEAS...). Los grupos específicos se proponen, inicialmente, en torno a tres ejes principales:

a. Procesos administrativos.

Este grupo se centra en el desarrollo de talleres sobre actividades cotidianas relacionadas con la administración familiar. Por ejemplo, un tema central a inicio de curso será la formalización de matrículas y becas, proceso que se delega en el personal del centro por falta de formación al respecto.

b. Educación saludable.

En este grupo, se busca la formación e intercambio de impresiones sobre hábitos, higiene, educación corporal, normas de convivencia y educación en el hogar, etc.

c. Refuerzo escolar.

Este grupo se centra en el apoyo al alumnado en su estudio fuera del horario escolar. Además de

reforzar un hábito de trabajo, se pretende implicar a la comunidad en el refuerzo de esta tarea como fuente de motivación para el alumnado. Es una prioridad en este grupo el refuerzo socioemocional, realizando actividades vinculadas a la potenciación de la autoestima.

En cualquier momento se pueden formar grupos de intercambio formativo en torno a otros temas de interés que puedan generarse en la asamblea general. Las reuniones tendrán lugar en el centro, en espacios disponibles y cedidos para la ocasión, en horarios acordados por los interesados y con el apoyo y refuerzo de personal educativo.

Programación:

Las fases de esta línea de acción serán dos, de reunión y de proyección, aunque su definición estará entrelazada como procesos interdependientes.

1. Fase de reunión

A lo largo de esta fase se informará acerca de la disposición de espacios y horarios, así como de la intención y objetivos de esta línea de acción. Se pretende la máxima difusión entre las familias y la vecindad, así como la incorporación de diferentes medios para la recogida de propuestas de interés. Las acciones proyectadas son meramente representativas, pudiendo variar adaptándose a las necesidades demandadas.

- Tu centro. A través de reuniones y actividades de participación (charlas, debates, proyecciones, visitas a las exposiciones, etc.) se informa a la comunidad acerca de la disposición de las instalaciones del centro como lugar común y de soporte formativo e informativo. Se comunica la apertura de los grupos específicos iniciales de participación interactiva: procesos administrativos, educación saludable y refuerzo escolar. En estas reuniones se eligen las personas responsables de la coordinación de los grupos, así como las responsables de otras funciones que resulten necesarias (información, difusión, contacto, etc.).
- El tablón. Como medio de comunicación directa con las personas que participen de las actividades, se habilita un gran tablón informativo en la entrada a las instalaciones a fin de plasmar toda la información relevante y actualizada. La difusión se complementa mediante campañas divulgativas en diferentes lugares del barrio (boca a boca, cartelería, etc.).
- El buzón. Además de reuniones y asambleas, se habilita un buzón junto al tablón para recoger las diversas propuestas.
- Los grupos. Los grupos, formados por todas aquellas personas interesadas en la formación y el tema de interés, así como por personas que consideren que tienen qué aportar como formadores y apoyo, establecen en esta fase los días y horarios de aprovechamiento, así como las pautas de comportamiento.

2. Fase de proyección

Esta fase comprende el desarrollo de las actividades propias de cada grupo, así como las medidas de difusión y puesta en común de los procesos que se llevan a cabo. La fuerza de esta línea de acción en esta fase es la asamblea, en que se fomentará la participación democrática y el desarrollo de habilidades para la proyección social mediante la participación de formadores en procesos específicos (asesoría laboral, fiscal, sanitaria, etc.).

Dentro de los grupos, en este diseño inicial, se plantean los ejes temáticos como punto de partida, así como se proponen tres actividades de formación en las asambleas, pero esta es una propuesta que está sujeta a los cambios que sean pertinentes para adaptarse a las demandas de la comunidad.

- Matrículas y becas. En el grupo interactivo dedicado a la formación y comunicación de procesos administrativos, durante los primeros días de curso se incidirá en estos procesos administrativos, se contará con la colaboración de la secretaría del centro para dar instrucciones y modelos. Se pretende que este grupo, mediante la colaboración y el apoyo entre quienes lo conformen, dé respuesta a esta necesidad.
- Me preparo para el “cole”. En el desarrollo del grupo interactivo sobre educación saludable se pretende tratar temas relacionados con estilo educativos e inquietudes relacionadas con las relaciones familiares y filoparentales. Como tema de interés en los primeros días se contempla la participación de personal sanitario procedente de los servicios del barrio, así como con personal del CEAS para informar y dar claves acerca de hábitos y pautas necesarias a tener en cuenta cuando se escolariza al alumnado, por ejemplo, respecto a alimentación y vestimenta, obligatoriedad de asistencia y puntualidad.
- Refuerzo escolar. Este grupo pretende ser un generador de rutinas de estudio para el alumnado, fijando un horario constante de dedicación fuera del horario escolar. Este grupo debe sustentarse en la motivación y fomento de la proyección positiva del alumnado que a él acuda, por lo que se desarrollarán técnicas de refuerzo positivo y desarrollo de la autoestima y autoconcepto. Como punto de partida de la actividad se propone la realización de un contrato dialógico consensuado entre los voluntarios coordinadores de la actividad y el alumnado, así como un sistema de gestión de fichas. La metodología de trabajo en grupo cooperativo y la tutorización entre iguales serán los puntos de apoyo sobre los que se asesorará desde el centro a los participantes en el grupo que, mediante el esfuerzo compartido, deberá ser autosuficiente.
- ¿Quién responde? En relación a las demandas y ofertas recogidas a través de las asambleas y el buzón, mensualmente se programarán ponencias públicas sobre temas de interés. Estas ponencias podrán ser desarrolladas por cualquier persona de la comunidad, incluido el alumnado, así como se procurará, desde el centro, encontrar a personas especializadas en los temas que más demanda hayan generado. Serán momentos para compartir y estarán abiertos al público.

Tabla 3.
Planificación de Suetí

Suetí			
Fases	Acciones	Recursos	Temporalización
Reunión	1. Tu centro	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado.	Septiembre/ octubre 2018.
	2. El tablón	- Personales: equipo docente, familias, voluntariado. - Materiales: cartelería para la difusión, tablón y fungible adaptado.	Todo el curso 2018/19.
	3. El buzón	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: buzón y formularios creados al efecto.	Todo el curso 2018/19.
	4. Los grupos	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: los demandados según la actividad.	Todo el curso 2018/19.
Proyección	5. Matrículas y becas	- Personales: equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: los demandados según la actividad.	Septiembre/ octubre 2018.
	6. Me preparo para el “cole”	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: los demandados según la actividad.	Septiembre/ octubre 2018.
	7. Refuerzo escolar	- Personales: alumnado, equipo docente, familias y voluntariado. - Materiales: los demandados según la actividad.	Todo el curso 2018/19.
	8. ¿Quién responde?	- Personales: alumnado, equipo docente, familias, voluntariado y otros agentes involucrados en el proyecto (CEAS, servicios públicos, expertos, etc.). - Materiales: los demandados según la actividad.	Mensual, todo el curso 2018/19.

Nota: elaboración propia.

3.6. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención socioeducativa que aquí se describe está planificada para su desarrollo a lo largo de todo el curso escolar 2018-2019. Lo que se muestra a continuación es una temporalización aproximada de cada línea de actuación y las acciones que en ellas se proponen.

Tabla 4.
Temporalización de la propuesta de intervención socioeducativa

2018/19	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	En.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	
Balhogar	Fantasía										
	Compromiso										
	Gozo										
	A. 1,2,3	A.2,3, 4,6,7,8	A.4,5,6, 7,8	A.6,7,8, 9,10,11, 12,13	A.11, 12,13	A.11, 12,13	A.11, 12,13	A.11, 12,13	A.11, 12,13	A.11, 12,13	
Amaró	Investigación										
	Producción										
	Divulgación										
	A.1,2, 3,4	A.2,3,4, 5,6	A.2,3,4, 5,6	A.2,3,4, 5,6,7	A.2,3,4, 5,6,7	A.2,3,4, 5,6,7	A.2,3,4, 5,6,7	A.2,3,4, 5,6,7	A.2,3,4, 5,6,7	A.2,3,4, 5,6,7	
Suetí	Reunión										
	Proyección										
	A.1,2, 3,4,5, 6,7,8	A.1,2, 3,4,5, 6,7,8	A.2,3,4, 7,8	A.2,3,4, 7,8	A.2,3, 4,7,8	A.2, 3,4, 7,8					

Nota: la numeración de “A” corresponde a las acciones que se desarrollan en cada línea de acción (Tablas 1, 2 y 3). Elaboración propia.

3.7. EVALUACIÓN

La implementación de la propuesta presentada se plantea para septiembre del próximo curso escolar 2018-2019. Resulta, por tanto, necesaria una buena planificación de la evaluación que nos permita configurar un punto de partida adecuadamente orientado a los resultados que se quieren obtener, así como herramientas que permitan una correcta evaluación del proceso para garantizar un desempeño optimizado hacia los objetivos.

La evaluación de programas como método de valoración de un proceso y sus repercusiones se entiende, además, como un instrumento de formación, mejora y orientación sobre la evolución y dirección hacia la consecución de los objetivos. Es por esta concepción de la evaluación como parte del proceso y no como un resumen de resultados que, para el diseño de evaluación de esta propuesta se opta por el modelo de evaluación de programas.

Plantear y desarrollar la evaluación de un programa supone volver a cuestionar todos los elementos que lo componen, compararlos con lo que en realidad queremos conseguir, con las necesidades que le dieron origen, con el contexto real donde lo estamos desarrollando, que también cambia constantemente. El mayor potencial de la evaluación, en realidad, no es tanto la información final que aporta y las sugerencias de mejora que incorpora, sino la reflexión y análisis que ha supuesto en sí misma. (Perales, Ortega y Jornet, 2012, p.225).

Es preciso, para este diseño de evaluación, atender a diferentes preguntas que guíen este proceso clave, así como de qué manera se va a llevar a la práctica. Tomando como referencia el Modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) de Stufflebeam y Skinfeld (1987), cuyo esquema recoge la figura 1, se dibujan las diferentes características de esta evaluación como guía de mejora del proceso de intervención.

Este modelo de evaluación se plantea a lo largo de cuatro fases que se relaciona con la relevancia de la información que aporta, así como el momento del desarrollo en que tienen lugar:

- Evaluación de contexto: centrada en la descripción de las necesidades y características del contexto en que se pretende influir que fundamenten el programa de intervención.
- Evaluación de entrada: analiza el punto de partida, los recursos al alcance y el diseño inicial de la intervención.
- Evaluación de proceso: atiende a las acciones y las relaciones que se producen entre la intervención y los beneficiarios de la misma con objeto de reajustar la programación, si es necesario, para su optimización.
- Evaluación de producto: presenta resultados finales en base a indicadores para tomar decisiones y realizar conclusiones sobre el efecto real de la intervención sobre el colectivo y contexto objeto.

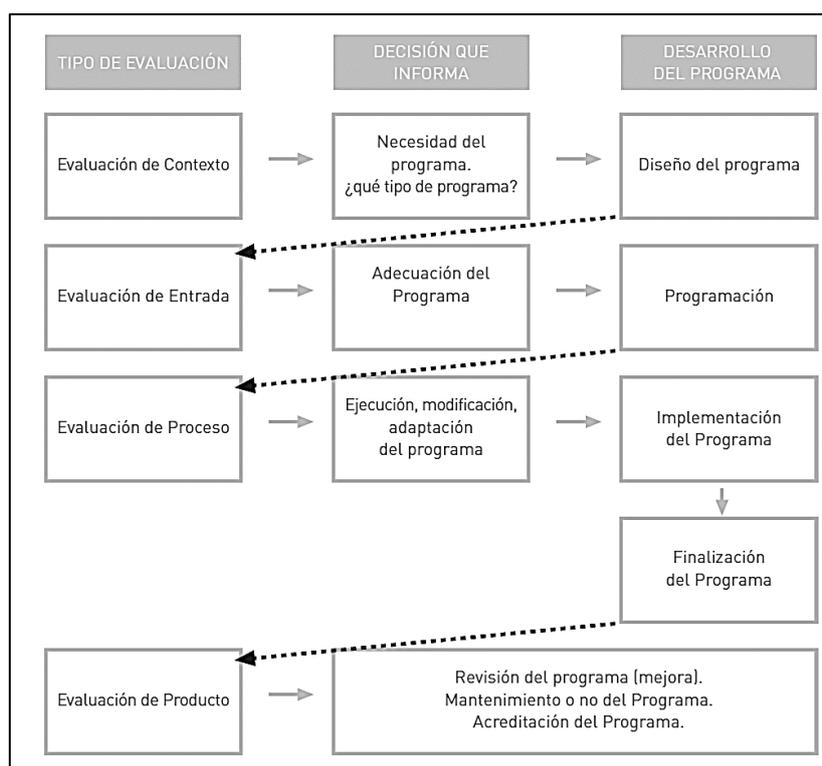


Figura 1. Modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfeld. (Citado en Perales, Ortega y Jornet, 2012, p.227).

Es necesario, por tanto, definir qué se quiere evaluar en cada fase, cómo se va a llevar a cabo esa evaluación, con qué instrumentos, por quién, y cuándo.

A continuación, para comenzar a dar respuestas a estas preguntas, se señalan algunas características

del diseño inicial de esta evaluación. Estas características básicas son (Análisis y Desarrollo Social Consultores, 2003):

- a. Por el momento en que se realiza:
 - Previa: con objeto de realizar una correcta fundamentación sobre si el proyecto debe o no ejecutarse.
 - Intermedia/formativa: para recabar información durante el proceso y poder reacondicionar la validez del proyecto.
 - Final/sumativa: para valorar el desempeño global y extraer conclusiones acerca del grado de consecución de metas a término de cada fase del proyecto.
 - Posterior: que se realizará tiempo después de la ejecución de cada fase para evaluar la repercusión del proyecto.
- b. Por el objeto de estudio, y de forma combinada, atendiendo al propósito y niveles de alcance, esta evaluación será, en inicio, descriptiva. Quizá, tras el recabado de información, permita ser explicativa con un adecuado estudio, pero no es el objetivo *a priori*. Será, además, una evaluación:
 - De resultados, valorando la adecuación y calidad de los productos generados por el proyecto.
 - De objetivos, valorando, mediante indicadores, en qué medida el proyecto ha contribuido a alcanzar los objetivos propuestos.
 - De procesos, ya que se realizará de manera continuada para comprobar la estructuración del proyecto y las reacciones en el contexto.
- c. Por quién la lleva a cabo: se procurará que la evaluación sea desarrollada de manera interna y externa, es decir, por los mismos agentes del proyecto y de manera participativa, y por personas ajenas al mismo. Es, por tanto, necesario que la recopilación de datos sea precisa y lo más objetiva posible para que el contraste externo sea factible.
- d. Por los instrumentos: dada la diversidad de fuentes, se pretende hacer uso de instrumentos tanto cuantitativos (encuestas e indicadores cuantificables) como cualitativos. Es cierto que, al incorporar gran parte de resultados de tipo emocional, relacional y de opinión, la recogida de datos de tipo cualitativo son los que presentan mayor versatilidad a la variedad de resultados, por lo que será este tipo de instrumentos los que se utilicen de forma mayoritaria. Principalmente la observación y el cuaderno de campo, la entrevista y los cuestionarios.
- e. Por el enfoque metodológico: esta será una evaluación de enfoque participativo, ya que el equipo evaluador estará formado conjuntamente por agentes organizadores y las personas implicadas con cualquier fase del proyecto, utilizando lenguajes tanto numéricos como verbales, para facilitar esta colaboración.

Una vez delimitadas las características que definen este plan de evaluación se define qué se evalúa en cada fase, en base a qué criterios y mediante qué instrumentos. Los criterios de evaluación suponen la célula imprescindible para la valoración ya que deben proporcionar datos relevantes sobre las intervenciones que se llevan o pretenden llevar a cabo. Para realizar la valoración de estos criterios se fijan una serie de indicadores, recogidos mediante instrumentos específicos, que, de manera sistemática, permitan conocer el grado de consecución de cada criterio. Se muestra, así detallada, la información para cada una de las fases.

1. Evaluación de contexto

Esta evaluación refiere a la investigación previa y justificación de la propuesta, recogida en los primeros capítulos de este trabajo. Desde la investigación sobre la literatura previa y el análisis de necesidades a través de entrevistas y síntesis de otras investigaciones que han generado los pilares de esta propuesta.

2. Evaluación de entrada

En esta fase de la evaluación se atiende a los indicadores pertinencia, suficiencia, calidad técnica y viabilidad del programa.

- **Pertinencia:** refiere a la medida en que el programa se ajusta a las necesidades del contexto y sus beneficiarios. Se debe hacer un contraste entre las necesidades vertidas en la justificación de la propuesta y las necesidades percibidas por los beneficiarios de la misma. Esto se realiza al inicio de la intervención mediante entrevistas y formularios de valoración a todas las personas que de un modo u otro participen de la intervención.
- **Suficiencia:** contempla si es el proyecto potencialmente viable respecto a los objetivos que pretende y en relación a los recursos con que cuenta. Los indicadores están vinculados a las posibilidades objetivas de acción: ¿se puede hacer?, ¿se cuenta con los medios necesarios? Los instrumentos que se utilizarán para evaluarlo serán los registros e inventarios contrastados con la programación.
- **Calidad técnica del programa:** hace referencia al nivel en que el diseño del programa es coherente con su estructura y en relación a sus bases teóricas y pedagógicas.
- **Viabilidad del programa:** el diseño de la propuesta se corresponde con los objetivos y posibilidades al alcance en relación a las acciones, recursos y compromisos de los agentes, siendo realista y objetivo en cuanto a su puesta en funcionamiento. Serán indicadores de este criterio la correspondencia de necesidades y recursos que se plantean de manera inicial, así como los compromisos ya adquiridos por las personas necesarias para el cumplimiento de la propuesta. Serán instrumentos para llevar a cabo esta evaluación un inventario de recursos e instalaciones que contemplará su estado, así como entrevistas y formularios que recojan la disponibilidad y el grado de implicación de las personas que toman parte de la fase inicial de la propuesta.

3. Evaluación de proceso

Evalúa cada parte de la programación, los cambios o imprevistos o el correcto seguimiento de la planificación, así como todas las relaciones que se producen en el desarrollo de la propuesta en base a cumplimiento y flexibilidad, adecuación y eficacia y satisfacción:

- Cumplimiento y flexibilidad: el desarrollo se ciñe a la programación previa dentro de los márgenes previstos o se reestructura según necesidades (internas o externas al proyecto). Serán indicadores los cambios que se hayan realizado sobre la programación, por lo que será indispensable llevar una memoria diaria que recoja las acciones desarrolladas en el proceso. Esto se hará mediante fichas de evaluación diarias y un diario de campo.
- Adecuación: evalúa el grado de adecuación y ajuste de actividades en relación a los tiempos, recursos materiales y personales, así como la contribución de cada actividad a la consecución de los objetivos concretos planificados. Tanto los tiempos como los recursos y su suficiencia, tendrán que evaluarse mediante contraste entre lo que se planificó, los que se utilizaron en la práctica y los que hubieran sido necesarios para el desarrollo óptimo de cada acción. Los instrumentos serán los inventarios de material, los registros de entrada y salida de material, así como los registros de asistencia. Nuevamente, como para cada criterio, serán necesarias las fichas de evaluación diaria y las memorias recogidas en el diario de campo para poder realizar las apreciaciones. Para la evaluación de objetivos concretos se elaborarán una serie de cuestionarios y matrices de valoración.
- Eficacia y satisfacción parcial: a lo largo de todo el proceso se realizan estas evaluaciones a todas las personas implicadas en el programa. Son indicadores de eficacia la asistencia y motivación, así como el alcance que tiene cada una de las acciones. Serán instrumentos de valoración los registros de asistencia, cuestionarios de valoración, entrevistas personales y el registro de las fichas de evaluación diaria, así como los datos diferenciales de las personas participantes (edad, relación con el centro y el barrio, periodicidad de la asistencia, grado de implicación, etc.).

4. Evaluación de producto.

Valora el proceso en relación a sus resultados con el fin de evaluar la repercusión del programa sobre los contextos y personas beneficiarias y así extraer conclusiones y propuestas. Esta evaluación se realiza en a los indicadores de eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción, impacto y funcionalidad.

- Eficacia: valora el grado de consecución de los objetivos generales, específicos y concretos de la propuesta y las líneas de acción. La consecución de objetivos estará relacionada con el cambio de actitudes, volumen de participación y productos generados por las acciones. Serán evaluados mediante escalas de valoración, encuestas personales, entrevistas, las memorias recogidas en el diario de campo y las hojas de registro diarias, así como en la memoria de cada actividad llevada a cabo en la asamblea final.
- Eficiencia: recoge la adecuación de tiempos y recursos respecto a su uso a lo largo del desarrollo de

la propuesta. Se realizará mediante contraste y análisis de los registros de actividad. Los instrumentos serán los inventarios de material, los registros de entrada y salida de material, las fichas de evaluación diaria y las memorias recogidas en el diario de campo.

- **Efectividad:** evalúa los efectos beneficiosos resultantes de la aplicación del proceso que no habían sido proyectados. Indicadores como la constancia de efectos beneficiosos en el contexto que no se habían contemplado en la propuesta. Como instrumentos se analizarán las entrevistas y cuestionarios realizados a lo largo del proceso, así como a las diferentes anotaciones en el diario de campo.
- **Satisfacción:** recoge la valoración de todas las personas implicadas en algún momento del proceso. Para su evaluación se hará uso de cuestionarios y entrevistas, así como de la memoria de evaluación recogida en la asamblea final.
- **Impacto:** recoge el grado de alcance de la capacidad de transformación de la propuesta. Su análisis atenderá a la diversidad de origen y vínculo de las personas participantes, su cantidad y grado de implicación con el proyecto, así como el alcance de la difusión de las acciones desarrolladas. Se recogerá esta información mediante registros de asistencia, cuestionarios y memorias de la actividad.
- **Funcionalidad:** evalúa el grado en que, a través del programa, se han satisfecho las necesidades previamente detectadas. La consecución de objetivos estará relacionada con el cambio progresivo de actitudes, forma y compromiso de participación, productos generados por las acciones y cambio de percepciones, prejuicios e ideas preconcebidas. Los instrumentos que se utilizarán en diferentes momentos y entre diferentes agentes del programa serán las entrevistas y cuestionarios, el análisis productos resultado de algunas acciones, registros de asistencia y participación, memorias de evaluación diarias y final.

Dado que la propuesta que aquí se presenta, antes de ponerse en práctica, deberá de seguir una serie de revisiones y actualizaciones, se da la misma situación respecto a la evaluación. Para ello, se han realizado unas tablas con los aspectos que se evalúan, indicadores, instrumentos y momento, para la evaluación de entrada (anexo II), proceso (anexo III) y producto (anexo IV). Todo ello, marca las bases para la futura elaboración de los instrumentos que serán diseñados y validados para el momento de su utilización en clave de evaluación de programas.

4. CONCLUSIONES

La segregación escolar es resultado de múltiples factores arraigados en el desarrollo de la escolarización que afecta a todos los sistemas e influye en el desarrollo social, político y económico de toda la comunidad, no solo de los colectivos marginados.

Como se planteaba en los objetivos de este TFM, se ha desarrollado un análisis de la normativa y

evolución de la escolarización en España, así como una aproximación a las posibles causas que perpetúan el modelo de segregación y *guetificación* escolar.

A través del análisis del desarrollo normativo y la escolarización en España, se evidencia que la marginación del colectivo gitano y la falta de preocupación por su formación ha sido un continuo que, hasta que no se ha universalizado la educación como un medio de desarrollo social, político y económico del propio estado, no se ha comenzado a poner en marcha iniciativas que buscaran, mediante la educación, la igualdad social. Actualmente son muchas las iniciativas que contemplan la equidad educativa como una necesidad de progreso y una obligación global de garantía de derechos.

Los estudios en relación a las casusas que fomentan este fenómeno responden a la pregunta inicial que justificaba esta investigación “¿Qué prácticas educativas y pedagógicas contribuyen al desarrollo integral del alumnado en centros gueto?”. La ausencia de currículos que integren educación multicultural como riqueza social y no como algo externo o puntual, la falta de estrategias normativas que intervengan en la dispersión escolar de colectivos en riesgo y minorías y la potenciación de la identificación de clase social a través de la escuela como garantía de éxito sociolaboral, son algunos de los obstáculos hacia la educación en, y para, la igualdad.

La búsqueda de estrategias para avanzar en esta problemática se fundamenta en el análisis de las diferentes pedagogías y recomendaciones de actuación, que constituye el segundo de los objetivos de este trabajo, poniendo de relieve la importancia de la intervención en todos los contextos que repercuten en el éxito educativo. Se evidencia que la segregación escolar está directamente relacionada con la segregación urbana, así como que los bajos resultados académicos están entroncados a la proyección social, expectativas y capacidad de resiliencia del alumnado. Se reclama, por tanto, una educación en lo escolar y lo social, que empodere al alumnado y sus familias en sus fortalezas, así como le haga sentir como propio el proceso educativo, como una fuente de oportunidades.

Desde el diseño de la propuesta socioeducativa, “El corazón del barrio”, se ha pretendido recoger las diferentes estrategias y fortalezas derivadas de la investigación. Una propuesta que pusiera en relieve el valor de la escuela como bien común, y sus instalaciones como un foco de encuentro y desarrollo social. Se ha procurado, atendiendo a las necesidades del contexto, idear un plan de acción que complemente la labor escolar desde la comunidad, en coordinación y colaboración con todos los agentes que, como conciudadanía, son beneficiarios del progreso colectivo.

Esta propuesta, proyectada para implementarse en el próximo curso, cumple con la expectativa de ser un proyecto factible, que, aunque no contase con la colaboración o supervisión directa de quien lo ha diseñado, recoge y detalla el plan de acción, convirtiéndose así en una propuesta funcional y ajustada a los objetivos. Será preciso su desarrollo y evaluación para comprobar su efectividad, pero es sumamente gratificante la expectativa de su implementación.

Desde la evaluación personal, el aprendizaje adquirido en el desarrollo de este TFM, así como la necesidad de integrar los conceptos y estrategias aprehendidas en el desarrollo de la formación del máster,

dan como producto este trabajo, que es un punto de partida para la construcción de un proyecto de vida: el desarrollo profesional de la psicopedagogía como una oportunidad de contribuir a la mejora social.

Este trabajo pretende aportar un pequeño paso en el cumplimiento de ese compromiso social de construir un mundo mejor por y para todas las personas, sea cual sea su origen, edad o condición. Es por esta razón que se aboga por la defensa de la educación y los recursos públicos, ya que es verdaderamente desde donde se puede preservar el derecho básico de acceso a la educación como medio de acceso en igualdad de oportunidades al desarrollo social y, desde las instituciones y poderes públicos, potenciar medidas efectivas en pro del bien común.

Las pedagogías activas, favorecedoras de la inclusión, centradas en los intereses del alumnado, así como programas que aúnen la participación y atención comunitaria se muestran como el camino a seguir para atender a la situación de marginalidad que deriva de la segregación urbana y la guetificación escolar, así como se pone de manifiesto la necesidad de reorganizar los métodos de escolarización, para que estos sean más inclusivos. Para ello, será necesario trabajar con la comunidad en su conjunto, a fin de eliminar prejuicios.

En el desarrollo de este trabajo se han dejado al margen algunos aspectos relacionados por el hecho de que merecen una atención más profunda de la que, desde las pautas de extensión, podrían contemplarse. Es necesario, sin embargo, hacer una leve mención al respecto. Algunos de estos factores que están relacionados con el tema de estudio tienen que ver con el sesgo producido por la ausencia del factor género del estudio de la segregación, cuestión sumamente relevante respecto a la escolarización en nuestro país y, especialmente, entre la población gitana. Otro de los factores que no se han incorporado es el referido a la religión y las creencias. Explicar someramente el desarrollo de los conciertos educativos y algunas modificaciones legislativas obviando la influencia de la Iglesia Católica Española es poco más que imposible. Ocurre algo similar con el análisis de comportamiento de culturas como la gitana y el culto Evangélico. Estos aspectos, entre otros, contribuirían a la riqueza de la fundamentación de este trabajo y se plantean como una tarea que se desarrollará a posteriori, al igual que el desarrollo y registro de la propuesta que aquí se presenta a fin de comprobar si los resultados se corresponden con los propuestos y deseados.

Es un hecho que los diferentes factores que originan la segregación escolar no pueden abordarse desde una perspectiva vertical unidireccional, sino que debe de generarse una estrategia coordinada entre todos agentes organizada horizontalmente, atendiendo a las necesidades reales de cada contexto e incorporando la perspectiva multicultural a toda intervención que se proponga. Los avances sociales y legislativos que se están alcanzando no pueden seguir aplicándose desde la perspectiva de clases o de grupos dominantes.

Las opciones con mayor probabilidad de éxito hacia esta ardua tarea, como se ha analizado, parten de una serie de principios basados en la democracia, el diálogo y la participación consciente en los procesos. Si estos principios, fuente de un sistema garantista de libertades, no son trasladados al primer pilar del constructo social que es nuestra infancia, será muy complicado que formen parte del resultado social futuro.

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

(Freire, 1967/2007, p.14)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Análisis y Desarrollo Social Consultores (2003). *Guía de evaluación de programas y proyectos sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.
- Ander-Egg, E. (2006). *Claves para introducirse en el estudio de las Inteligencias Múltiples*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Ayuntamiento de Valladolid (2017). *Revisión del plan general de ordenación urbana de Valladolid. Los barrios de Valladolid. Barrio de España*. Recuperado de [https://cloud.valladolid.es/index.php/s/mxLyaiqJvh3ySom?path=%2F01_Documentaci%C3%B3n%20Informativa%2F01_Memoria%20Informativa%2FDI-MI%20\(09\)%20Anexo%20V_%20Inventario%20Barrios#pdfviewer](https://cloud.valladolid.es/index.php/s/mxLyaiqJvh3ySom?path=%2F01_Documentaci%C3%B3n%20Informativa%2F01_Memoria%20Informativa%2FDI-MI%20(09)%20Anexo%20V_%20Inventario%20Barrios#pdfviewer)
- Beltrán, J. (2014). Nuestras crisis, la escuela y sus demonios sobre la estructura de la reproducción. En H. Cairo y L. Finkel (Coords.), *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. Actas del XI Congreso Español de Sociología*, 2, (pp. 97-113). Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Benítez, M. C.; Del Peral, M. J.; y Molina, A. (2007). SOS “salvar el planeta”. En F. J. Pozuelos (Coord.), *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*, (pp. 211-219). Morón de la Frontera: Ediciones MCEP: Cooperación Educativa
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Remo*, 3(6), 2-8.
- Boccardi, R. S. (2014). Rompiendo el Binarismo: Coeducando en Diversidad para la Igualdad. En H. Cairo y L. Finkel (Coords.), *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. Actas del XI Congreso Español de Sociología*, 2, (pp. 40-50). Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Bonal, X. (2017). La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos*, (33), 35-39.
- Butin, D. (2010). *Service-learning in theory and practice: the future of community engagement in higher education* [Aprendizaje-servicio en teoría y práctica: el futuro del compromiso con la comunidad en la educación superior]. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Calderón B.; y Pastor L.J. (1994). *Conocer el Barrio de España, un viejo suburbio al norte de Valladolid*. Ayuntamiento de Valladolid. Departamento de Planeamiento y Gestión Urbanística.
- Camps, A. (2010). Hagamos un jardín, un programa de cooperación entre escuela y Ayuntamiento en la urbanización de un espacio público en Granollers. En X. Martín y L. Rubio (Coords), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*, (pp. 27-45). Barcelona: Octaedro.
- Cappelletti, A. (2010). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Madrid: Lamalatesta.

- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 55-85.
- Casas, T. (2010). Los jóvenes y la recuperación de la memoria histórica. En X. Martín y L. Rubio (Coords.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*, (pp. 106-119). Barcelona: Octaedro.
- Centro de Educación Infantil y Primaria Martín Chico (2015). *Proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje del CEIP Martín Chico*. Recuperado de <https://rebeva-5.wixsite.com/comunidadaprendizaje>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Consultado en http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=7820
- Consejería de Educación de Castilla y León (2018). *Directorio de centros*. Consultado en <http://directorio.educa.jcyl.es/>
- Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.
- Díaz Vidal, M.D.; y Campillo Ortiz, D. (2007). ¿De verdad somos tan (des)iguales? En F. J. Pozuelos (Coord.), *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*, (pp. 218-228). Morón de la Frontera: Ediciones MCEP: Cooperación Educativa.
- Díe, L. (Coord.). (2012). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CeiMigra.
- Díez-Palomar, J.; y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Domínguez, G. (2004). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, M.R. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- España. Castilla y León. Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 19 de junio de 2017, núm. 115, pp. 23109-23176.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- España. Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12551-12557.
- España. Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de febrero de 1953, núm. 58, pp. 1119-1130.
- España. Ley de 4 de agosto de 1933 relativa a Vagos y Maleantes. *Gaceta de Madrid*, 5 de agosto de 1933, núm. 217, pp. 874-877.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.

- España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022.
- España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651-33665.
- España. Orden de 18 de marzo de 1939 sobre depuración de Funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Nacional y creación de la Comisión Superior, Dictaminadora de los expedientes de depuración. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 1939, núm.82, pp. 1658-1660.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- España. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. *Boletín Oficial de Estado*, 11 de mayo de 1983, núm. 112, pp. 13109-13110.
- España. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de marzo de 1996, núm. 62, pp. 9902-9909.
- España. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179-16185.
- España. Resolución de 13 de agosto de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan becas de carácter general para el curso académico 2013-2014, para estudiantes que cursen estudios postobligatorios. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de agosto de 2013, núm. 198, pp. 61070-61106.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 259-284.
- Federación de Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores [FesP UGT], (2014). *Guía de buenas prácticas en educación intercultural y escuela inclusiva 2014*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/materiales/experiencias-interculturalidad/>
- Fernández, R.; y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público 67/2012*, 97-118. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Fernández-Antón, E. (2014). La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsain (Segovia). *Aloma*, 32(2), 85-94.
- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdelívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, (5), 4-8.

- Foces, P. (2016). *El sujeto político especialmente desfavorecido. El caso del pueblo gitano*. (Trabajo de fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/20546>
- Folgueiras, P. y Marín, M.A.(2009). Evaluación del proyecto de “mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género” en escuelas de República Dominicana: resultados de su impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 487-508.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad [Educação como Prática de Libertade]* (Lilian Ronzoni, trad.). Méjico D.F.: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1967).
- Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología aplicada [FOESSA], (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Recuperado de http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Subdirección General de documentación y publicaciones. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa [CNIIE] del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD].
- García-Santesmases, A.; y Herrero, C. (2014). *La discriminación en el sistema educativo. Claves para una pedagogía de la no discriminación*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/materiales/propuestas-didacticas/>
- Gutiérrez, J. L. (2006). *Movimiento libertario en Valladolid.1869-1939*. Recuperado de <http://memorialibertaria.org/content/movimiento-libertario-en-valladolid-1869-1936>
- Instituto de Sociología Aplicada (1990). *Estudio sociológico: los gitanos españoles, 1978*. Madrid: Asociación Secretariado Gitano.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta de población activa. Series revisadas 2002-2013*. Consultado en http://www.ine.es/CDINEbase/consultar.do?mes=yoperacion=EPA.+Resultados+trimestrales+yid_oper=Ir
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Población (españoles/ extranjeros) por edad (grupos quinquenales), sexo y año*. Consultado en <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/yfile=03002.px>
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo de expansión influyente*. Madrid: Editorial Complutense.
- Johnson, D.W.; y Johnson, R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula [Cooperatiae Learning in the Classroom]* (Gloria Vitale, trad.). Quilmes: Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1994).
- Junta de Castilla y León (2004). *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/dpzamora/es/informacion-especifica-dp-zamora/area-programas->

educativos/atencion-diversidad/atencion-alumnado-extranjero-minorias.ficheros/58785-resolucion%20alumnado%20extranjero.pdf

- Kilpatrick, W. (1921). *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process* [El método de Proyectos: el uso del acto intencionado en el proceso educativo]. New York: Teachers College Press.
- Lluch, X. (2017). ¿Ciudadanía o clientelismo? La libertad de (s)elección de centro y la segregación escolar. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos*, (33), 53-63.
- Lucas, S.; y Martínez, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1). ISSN: 2385-6203.
- Manzanares, A.; y Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, pp. 89-116.
- Mañoso, F. (2012, 13 de noviembre). Los vecinos reclaman una escuela infantil en el colegio Antonio Machado. *El norte de Castilla. Valladolid*. Recuperado de <https://www.elnortedecastilla.es/20121113/local/valladolid/vecinos-reclaman-escuela-infantil-201211132144.html>
- Martín, X y Rubio, L. (Coords). (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X.; Rubio, L.; Batlle, C.; y Puig, J. M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje servicio? En X. Martín y L. Rubio (Coords), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*, (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Martín-Lagos, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, (380), 186-209.
- Ministerio de Educación y Cultura; Centro de Documentación e Investigación Educativa [CIDE]; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (1997). F. J. Murillo (Coord). *Sistema educativo nacional, España, 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid: MEC/CIIDE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles, Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>
- Ministerio de Fomento (2006). *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España. Informe General Agenda 2006*. Recuperado de http://www.fomento.es/MFOM/LANG_CASTELLANO/DIRECCIONES_GENERALES/ARQ_VIVIENDA/SUELO_Y_POLITICAS/OBSERVATORIO/Analisis_urba_Barrios_Vulnerables/Informes_CCAA.htm
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012/2020*. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacionalEs.pdf>
- Miró, N.; y Horch, M. (2012). *Dando protagonismo a los alumnos: conciencia de aprendizaje y personalización en PBL*. Barcelona: Colegio Montserrat.
- Moreno, I.; García Medina, R.; Salguero, J.M.; Casas, A.; García, M.; Soler, R.; y García, J. A. (2017). *La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-cultura-del-pueblo-gitano-en-el-curriculo-de-la-educacion-obligatoria-a-traves-de-su-presencia-ausencia-y-percepcion-en-los-libros-de-texto/cultura-gitanos/22079>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva. En C. Naval (Dir), *Estudios Sobre Educación*, 21, 199-216.
- Ocón, F.J. (2013). *La crisis económica española a partir de 2007*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad de La Rioja). Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000224.pdf
- Ojala, M.; y Padrós, M. (2012). Acciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 18-19.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], Banco Mundial, Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], Organización de las Naciones Unidas Mujeres [ONUW] y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR] (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012). *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja [Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools]* (Resumen en español). Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf>
- Ortoll, I. (2012). Educación Primaria: aprendizaje y desarrollo emocional. *Escuela. Comunidades de Aprendizaje. Herramientas de trabajo para el profesorado*, (7), 2-4.
- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Padilla, T.; González-Montegudo, J.; y Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, (377), 187-211.
- Perales, M.J.; Ortega, S y Jornet, J.M. (2012). La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. En J. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, (pp. 222-239). Valencia: CeiMigra.
- Pons, M. (2017). El genocidio gitano en la España borbónica. En *Elnacional.cat*. Recuperado de https://www.elnacional.cat/es/cultura-ideas-artes/genocidio-gitano-espana-borbonica_178896_102.html
- Pozuelos, F. J. (2007) *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera: Ediciones MCEP, Cooperación Educativa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Instituto Elcano (2017). *Barómetro de la imagen de España. (BIE). 7ª oleada. Resultados de febrero-marzo 2017*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Retortillo, A.; y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 1-11.
- Rodríguez, H.; García, A.; y Retortillo, A. (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Migraciones*, (27), 111-138.
- Rogero-García, J. (2015). Preferencias e ideas de las familias españolas sobre los centros públicos, privados y concertados. *Escenarios*, (16), 31-52.
- Rogero-García, J.; y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. En H. Cairo y L. Finkel (Coords.), *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. Actas del XI Congreso Español de Sociología*, 2, (pp. 290-298). Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Ropero, M. (1991). *El léxico caló en el lenguaje flamenco*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rothea, X. (2014). Construcción y uso social de la representación de los gitanos por el poder franquista,

- 1936-1975. *Revista andaluza de antropología*, (7), 7-22.
- Rubia, F.A. (2017). El sistema educativo español y el problema de la segregación escolar. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos. Monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos*, (33), 41-51.
- Sáenz, O. (1989). Un error histórico: “Manjón educador de gitanos”. *Cuadernos de pensamiento*, (3), 55-70.
- Salinas, J. (2017). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos*, (33), 127-161.
- Sánchez, M. H. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio, tiempo y forma. Serie IV, Historia moderna*, (7), 319-354.
- Santiago, C.; y Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Sevilla: Fundación Mario Maya y Federación Kamira.
- Santos, M.C. (2017). Los centros educativos gueto en España. Estudio de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos*, (33), 13-33.
- School as 'learning communities'. (2018). CdA en funcionamiento. *Comunidades de aprendizaje*. Disponible en <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/>
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2015-2016*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.
- Universidad de Valladolid. (2017). *Máster en Psicopedagogía. Guía docente TFM*. Recuperado de <http://campusvirtual2017.uva.es/course/view.php?id=3141>
- Vera, M.M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Revista digital de experiencias e innovación educativa* (14), ISSN 1988-6047. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_2.pdf
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos. Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1), 5-19. Recuperado de http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf
- Wiske, M.S. (Coord.). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. [Teaching for understanding. Linking research with practice]* (V. Boix, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1997).

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista con docentes

La siguiente entrevista se ha transcrito procurando omitir datos que identifiquen a los interlocutores, así como opiniones que, por solicitud de los entrevistados, se han elidido. Se adopta el masculino para toda persona. Asimismo, el desarrollo de la misma se hace durante el horario escolar, por lo que las elipsis temporales son debidas a irrupciones del alumnado o fruto de la atención al mismo.

Son tres personas, además de la entrevistadora (E) las que participan de esta conversación, serán identificadas como “docente” (D) 1, 2 y 3.

La primera parte de la entrevista tiene lugar en el aula de Docente 1, posteriormente se deambulará por el patio y las instalaciones del centro. La entrevista finaliza en el despacho de gestión académica.

Entrevistadora: (he tenido que llamar por teléfono para que se me abriera la puerta. Docente 1 viene a abrirme pasado unos minutos).

Docente 1: perdona, siempre está cerrado, pero como estamos con los últimos días de curso están los chicos por todos lados y la conserje está de aquí para allá (...).

(llegamos al aula). Pues esta es mi aula, ya he empezado a recoger y le faltan muchos dibujos y cosas que pongo por ahí.

E.: está muy bien, es grande y entra muchísima luz (una de las paredes del aula está cubierta de ventanas y una puerta acristalada que dan al patio).

D1.: Sí. Aunque tiene la parte mala del ruido y esas cosas. El espacio lo puse yo así. Antes había un montón de mesas y sillas... pero para seis alumnos.... Así nos apañamos mejor y tenemos más espacio para movernos.

E.: sobre eso te quería preguntar. La distribución de los alumnos no es por niveles, ¿No? Tenéis solo dos grupos de Primaria. ¿Cómo es la organización?

D1.: bueno. Por niveles están, pero ocupan la misma aula. Al principio la idea era juntar 1º y 2º, 3º y 4º... pero, por un lado, son pocos... y es que hubo un problemilla a principio de curso (...) y la clase de primero se quedó tal cual. Son difíciles los grupos iniciales... no saben leer, claro. Así que hay que tener paciencia (...).

(El alumnado está en el patio. Al ser los últimos días de curso el horario se ha modificado. En este momento, junto a otros docentes, están realizando juegos. Entran y salen a través del aula en diferentes momentos, en ocasiones solicitando permiso, en otras no, por lo que son reclamados por D1. Se dan diferentes interrupciones).

E.: pues estoy realizando un trabajo acerca de la segregación escolar. Quiero hacer, además una propuesta

de intervención. Algo que se pueda llevar a cabo y que, si os parece bien, lo podamos desarrollar aquí.

D1.: Qué bien. Pues sí. Aquí agradecemos todo lo que sea para ayudar. Es difícil empezar proyectos diferentes. (...) Entre que se nos van los maestros y otros que pasan... a veces te sientes un poco solo. Me parece fenomenal, yo creo que, a no ser que quieras hacer mucha locura, no hay ningún problema, al contrario (...).

E.: quería preguntarte sobre la comunidad de aprendizaje. ¿Qué pasó?

D1.: (risas) pues es complicado. La historia es larga.

E.: Bueno... yo sé de los inicios, que coincidió con mis primeros años de universidad. Entonces no nos hablaban de otra cosa (risas).

D1.: Sí, si hubo un momento en que había más personas de la universidad que alumnos.

El proyecto vino de la universidad. (...) El director de ese momento tenía buena relación con algunos profesores de la universidad y se empezó a mover. Aquí estuvo un montón de gente, además se hizo la formación y todo. Yo en esa época no estaba. Cuando llegué yo solo quedaban tres personas con la formación y que sabían algo de cómo funcionaba. (...) A mí me decían, hay que hacer los grupos interactivos... y yo hacía lo que buenamente podía. A nosotros nadie nos formó. Y es que además fue una época un poco rara. Ya te decía antes. Hubo un día que éramos dos profes, tres estudiantes que habían mandado a hacer observación de la universidad y cuatro alumnos... pues una cosa un poco extraña, con más adultos que niños. (...) Ya ves, ahora no nos los mandan ni de prácticas...

En esa época también empezó a faltar el director. (Tenía un problema de salud). Y ahí empezaron un poco los problemas. (Aparece D2. que se sienta con nosotros. Nos saludamos).

Me está preguntando por la comunidad de aprendizaje (...).

Pues básicamente digamos que el proyecto “murió” solo.

Yo no puedo hablar del primer año. (...) Pero lo que yo he visto, no sé si eran comunidades de aprendizaje o no. (...) Al final a lo que te dedicas es a intentar que los chavales vengan e intentar motivarlos. Conseguir que vengan todos y a la hora, es difícil.

E.: yo he leído algunos trabajos que recogían opiniones de las familias y parece que estaban contentos y que estaban muy integrados en el desarrollo.

D1. Sí, claro. Contentos sí. Uno de los problemas que tuvimos después del cambio de equipo fue a cuenta de la asistencia. Resulta que, durante esa época, las faltas no se controlaban mucho. (...) Así que cuando comenzamos otra vez con el control -vamos, lo normal- algunos se lo tomaron muy mal. Ya sabes... hay que cumplir para que te den las ayudas (...) ... muchas “broncas” ha habido desde entonces.

D2. Si... bueno. Es que la dirección en ese momento hacía un poco lo que le daba la gana. ¿te ha dicho que el director estaba de baja? (...). Bueno, pues a raíz de eso empezó todo. No aparecían papeles y otras cosas. Digamos que no hay mucha información de esa época.

D1. Y luego nos dicen que en la universidad nos echan a nosotros la culpa de que no funcionara y que lo

dejamos morir... y no sé qué más... es que ha habido cosas que no (...).

Pues eso, que parece ser que la comunidad de aprendizaje funcionaba tan bien y era tan bonito todo que el alumnado venía a clase siempre y los resultados eran buenísimos y la convivencia... “lo más”... así estamos... nos quitaron el difícil desempeño... en el último “concurso” me quedé a un punto de poder irme al centro de al lado de mi casa (punto que tendría con el difícil desempeño). Que yo estoy aquí genial, pero con los niños me hubiera venido de perlas.

D2. La cosa al final es esa... que no se hicieron las cosas bien (...). Así que cuando te pones a ver cómo lo solucionas y a buscar los registros y tal... pues la sorpresa nos la llevamos. (...) Y eso ha traído problemas con los padres. También se marcharon dos profesores a raíz de aquello. (...).

D1. Nos mandaron un director nuevo que venía como experto. (...) Y la verdad es que, bien, muy majo y tal... hizo muchas cosas con los chavales (...). Pero no se involucraba mucho más, yo creo que ya sabía que aquí iba a estar un año y después se fue. Ese fue el año de “las movidas”. Hubo un conflicto grave con un profesor y un alumno, que recibía amenazas... el profesor se cogía bajas, pero cada vez que volvía teníamos el mismo problema. (...) Al final explotó todo un día en el patio (...) y se expulsó a dos alumnos. ¡Y felices de no tener que volver! Es complicado.

D2. Es que a veces la gente no sabe muy bien dónde viene. Es duro... se pasan el día poniéndote a prueba. Los primeros meses son los peores... es que tienes a un crío de siete años que te está vacilando y tu te quedas así... como... es que no sabes qué hacer. (...) Claro, y si vienes de nuevas... pues peor. Por eso la gente no dura mucho... es que lo hacen con todo el mundo...

D1. Al de extraescolares lo encerraron en un armario... pues ya ves el plan. A ver, que es que hay que saber... y tener mucha paciencia y ganas. No puedes pretender venir y dar una clase normal... a veces tardas quince minutos en que se sienten. (...).

E.: pero ahora, el equipo lleva ya un tiempo, ¿no siguen el año que viene?

D1. Sí, la verdad es que de los que estamos ahora... si no hay sorpresas en septiembre... nunca se sabe (risas).

D2. De todas formas... yo, por ejemplo... yo estoy aquí por una comisión de servicios. Y aquí estaré sino me echan... es la manera de intentar formar un equipo, que aún así es difícil. También es algo bueno que saquemos de todo eso. La consejería nos apoya un montón. Vamos, el inspector está encantado con casi todo lo que le proponemos.

(aparece D3 cargando un equipo de música, altavoz y micrófono. Hay saludos, presentaciones y algún comentario jocosos con la situación. D2 se va con él para organizar una actividad).

D1. ¿has visto qué equipos tenemos? La verdad es que en eso es un lujo. Tenemos de todo. Pizarras digitales, tablets, ordenadores... en ese sentido, el centro está bien... luego tiene otras cosas... luego veremos el resto del edificio.

E.: bueno, y entonces, la relación con las familias... ¿es buena?

D1.: sí, sí es buena. Bueno, los casos que te he contado, pues no, pero ahora, más o menos bien. En general, las madres son con las que tenemos más contacto (...). Pero claro, también hay que entender que... pues son muy jóvenes la mayoría. Bueno, y la mayoría no ha estudiado mucho... ahí creo yo que es donde más habría que hacer algo... por ejemplo, D3 estaba preparando una reunión a principio de curso, todo preocupado escribiendo una carta en plan “estimados padres, no gustaría poder contar...”. Claro, ya le explicamos. Aquí no puedes hacer eso, a ver, puedes, pero la mayoría o se lo va a leer o no lo va a entender... tienes que ser claro y conciso: “reunión, tal día a tal hora” y en un cartel con letras grandes en la entrada. Y aun así tienes que explicárselo directamente y decirles que tienen que venir... pero claro, de eso no se habla. Y tienen el CEAS, que va allí a clases, pero ... mira, me contaba una madre, que lo pasaba muy mal allí (...) que le estaban poniendo a hacer divisiones y que ella no sabía multiplicar... que no le gustaba ir... pues normal. (...).

Sería más útil que les enseñaran cosas que les valgan para su vida. Que las cojan un día y se las lleven al súper y allí les expliquen... pues eso sí. Les va a ayudar.

E.: así que lo del analfabetismo funcional es así, ¿no?

D1. Funcional y no funcional. Yo estoy seguro de que muchos no saben leer o escribir más allá de lo imprescindible. Si nos pasa aquí, que todos los inicios de curso nos los pasamos haciendo las matrículas... vienen aquí y hay que hacérselas... no saben y, algunos no pueden.

(Salen al patio, que comparten, algunos niños y niñas de la escuela infantil. D2 ha vuelto a sentarse con nosotros).

E.: qué majos. Son un montón. Esto al final os vendrá bien, ¿no? Tener la guardería al lado debería ser una oportunidad para que se matriculen más niños.

D2. Esa es la idea. Pero no es fácil. Este curso casi teníamos convencidos a tres... pero necesitaban “madrugadores”... no tenemos suficientes niños para solicitarlo... así que es la “pescadilla que se muerde la cola”.

E.: pero es que... con tan pocos niños... ¿qué van a hacer? Es una situación un poco ridícula (...). Tenéis aquí al lado otros dos coles con una línea y los privados que tampoco tienen muchos alumnos... no tiene mucho sentido además seguir pasando de esta situación.

D2.: sí, es complicado. No queda bien cerrar un centro, claro... parece que estuvieran esperando a que se solucionase solo y que acabe cerrando porque no venga nadie... pero no tienen en cuenta que se reproducen... el próximo curso entra uno... pero el siguiente siete... vamos, que no van a desaparecer.

E.: y si tampoco se incentiva que vengan los otros niños del barrio... es difícil que cambie mucho la situación. Porque es cien por cien alumnado gitano.

D3. ¡Noventa y nueve coma nueve! Que tenemos uno que no. El año que viene... aunque viene “integrado”

ya... es “absentista”.

(Acaban las actividades en el patio y empieza a haber mucho paso de estudiantes. D1 decide que es mejor que nos vayamos a ver las instalaciones en lo que los alumnos recogen. Me presenta a otros docentes que estaban en el patio y a algunas alumnas. Vemos las aulas de la misma planta -EI y EP- y pasamos al otro cuerpo del edificio).

D1. Aquí ten cuidado con las escaleras. Toda esta zona es un poco “así”. (...). Declararon el centro “de riesgo” (...). Mira el suelo, por ejemplo, resbala mucho. Y aquí –(hemos llegado al gimnasio)- tuvieron que poner esos protectores en las lámparas porque no cumplían las normas de seguridad, ya ves, con los tubos al aire en un gimnasio... y mira cómo está el techo –(está formado por paneles que muestran golpes de balón y roturas)- es que no es muy normal que eso esté así en un sitio que es para hacer deporte... y las humedades son otra... hemos tenido varias goteras, pero esto está así – (se observan diferentes manchas de humedad y moho)- (...) poco a poco vamos arreglando cosas, pero son demasiadas. –(Entramos en el almacén del gimnasio)- como ves tenemos de todo, tenemos la suerte de poder pedir lo que haga falta. (...).

(vamos a la planta de arriba).

D1. Aquí tenemos la biblioteca... como ves necesita de todo –(es una habitación prácticamente vacía. Hay algunos muebles y las paredes están desconchadas)- es una de las “herencias” de la comunidad de aprendizaje. (...) Querían construir la biblioteca nueva y hacer las tertulias literarias y eso... pero se quedó a medias. (...) Yo estoy intentando restaurar esos muebles que ves ahí y la pintura... pues vamos a ver, pero ya para el curso que viene.

E.: ¿Y los libros?

D1.: pues están aquí, guardados en cajas. Tenemos un montón que nos han mandado nuevos, pero son de colecciones tipo “los cinco” y cosas así... (...). Pues para los chavales nuestros no son. Además de ser un poco “tostón” son de texto corrido. (...) La mayoría de los alumnos no lee y la mitad apenas sabe... yo quiero conseguir lecturas que sean más adaptadas a ellos... si no va a ser imposible que lean ni nada. (...) pero vamos, que ¿qué te parece? La biblioteca sin libros...

(Pasamos por la sala de ordenadores, con una dotación completa. -se omiten estos fragmentos por ser descriptivos o poco relevantes- El aula de música que ha sido restaurada, cuenta con ventanas, suelo, pintura y mobiliario nuevos. También tiene una rica dotación de instrumentos musicales y materiales para percusión y expresión corporal. Hay varias salas más que no tienen una función específica y que están vacías. Volvemos a la planta principal).

D1. Pues esto es el centro básicamente. (...) La planta del edificio de enfrente es igual. Como la guardería solo ocupa la de abajo estaría bien aprovechar ese espacio para hacer cosas. (...).

D2. Si es que es enorme, pero entre que está mal cuidado y mal aprovechado... es una pena. Se podrían hacer muchas cosas si se quisiera. (...).

D1. En todos los años que llevo es complicado buscar apoyos para hacer proyectos que duren más allá de un curso. Hay quien prefiere no hacer nada y ya, pero el que viene con ganas tampoco se queda mucho... (...).

E.: bueno, y el alumnado, ¿cómo va?

D2. Pues no te creas que van tan mal. (...) Mira, hace poco hemos tenido las pruebas de tercero y les ha ido muy bien. Lo más flojo la expresión escrita, pero vamos, han aprobado todos y relativamente bien. Los peores resultados son en los primeros cursos, pero bueno... ¡Parece que algo hacemos bien!

D3. Sí, si no son malos chicos, son niños.

(Se omite la parte final dado que su carácter informal. Responde a las despedidas e intercambio de opiniones personales).

ANEXO II

Evaluación de entrada

Aspecto que se evalúa	Indicadores	Instrumentos	Momento
Criterio: Pertinencia			
Adecuación de la propuesta a las necesidades.	Necesidades percibidas por parte de: <ul style="list-style-type: none"> - centro - profesorado - alumnado - comunidad. Necesidades detectadas.	Entrevistas y escalas de valoración a todas las personas vinculadas a la propuesta.	Al inicio de la intervención, previo a las acciones.
Criterio: Suficiencia			
Adecuación de la programación a la consecución de los objetivos marcados	Relación de desarrollo de los objetivos concretos mediante las actividades propuestas: <ul style="list-style-type: none"> - adecuación del espacio - uso social de las instalaciones - número de participantes y descripción - grado de participación - valor otorgado a las infraestructuras. 	Análisis de la programación asociada a los objetivos. Diario de campo. Fichas de registro diarias. Registro de asistencia y formularios de participación. Formulario de valoración sobre infraestructuras.	Previo y posterior a cada fase de intervención.
Criterio: Viabilidad			
Recursos necesarios para el desarrollo programado.	Dotación de recursos del centro: <ul style="list-style-type: none"> - materiales - instalación y mobiliario - personales. Disponibilidad de personas vinculadas al desarrollo de acciones	Registros de voluntariado e inventarios de recursos. Cuestionario de disponibilidad y grado de compromiso.	Al inicio de la intervención, previo a las acciones.

Fuente: elaboración propia desde el modelo utilizado por Folgueiras y Marín (2009).

ANEXO III

Evaluación de proceso

Aspecto que se evalúa	Indicadores	Instrumentos	Momento
Criterio: Cumplimiento/ flexibilidad			
Cumplimiento de actividades programadas. Cumplimientos de horarios programados. Variaciones y condiciones de estas.	Seguimiento de horario (si/no), cambios realizados y justificación. Las actividades se han realizado sin cambio sobre la programación (si/no), cambios realizados y justificación.	Programación, fichas de evaluación diarias y diario de campo.	Durante todo el proceso, al fin de cada acción.
Criterio: Adecuación			
Relación entre tiempos y recursos a disposición y los necesarios para el correcto desarrollo de acciones. Contribución de las acciones a la consecución de objetivos.	Disposición de recursos: - materiales - instalación y mobiliario - personales. Tiempo empleado en la realización de cada acción. Contribución del desarrollo de acciones a la consecución de objetivos	Inventarios de recursos, registros de asistencia, fichas de evaluación diarias, diario de campo, cuestionarios y matriz de valoración.	Durante todo el proceso, al fin de cada acción.
Criterio: Eficacia y satisfacción parcial			
La propuesta atiende las necesidades de las personas beneficiarias. Las personas vinculadas a la propuesta están satisfechas y motivadas en su realización	Número de personas implicadas en cada acción en relación a sus características y vinculación con el centro y el barrio. Grado de satisfacción al cabo de cada acción y respecto al momento en el proceso.	Registros de asistencia, cuestionarios de valoración, entrevistas, fichas de evaluación diaria.	Durante todo el proceso, al fin de cada acción.

Fuente: elaboración propia desde el modelo utilizado por Folgueiras y Marín (2009).

ANEXO IV

Evaluación de producto

Evaluación de producto: Balhogar			
Aspecto que se evalúa	Indicadores	Instrumentos	Momento
Criterio: Eficacia			
Cumplimiento de los objetivos propuestos: - La actividad de “reimpulso” de la biblioteca se ha llevado a cabo con la participación de alumnado, familias y personas voluntarias. - La valoración e interés por las infraestructuras del centro se ha visto incrementada. - Las instalaciones del centro se han abierto a la comunidad. - Se percibe el centro como un recurso de desarrollo comunitario y de encuentro intercultural.	Finalización y características del espacio Balhogar. Número de actividades realizadas en el desarrollo de Balhogar. Número de personas participantes en cada acción en relación a sus características y vinculación con el centro y el barrio. Percepción y valoración del centro y sus recursos.	Escalas de valoración, entrevistas y cuestionarios, registro de asistencia, fichas de evaluación diaria (anexo V) y diario de campo.	A fin de cada acción y a la finalización de la fase.
Criterio: Eficiencia*			
Los recursos disponibles han sido adecuados y han cubierto las necesidades de cada acción.	Uso y disposición de recursos: - materiales - instalaciones y mobiliario - personales.	Fichas de evaluación diaria, inventarios de recursos, diario de campo.	A fin de cada acción y a la finalización de la fase.
Efectividad*			
Se han producido beneficios en el contexto y/o en las personas vinculadas al proyecto que estaban contemplado en la programación.	Resultados no contemplados en la planificación. Expresión de modificaciones en la valoración o conductas no previstos como consecuencias de la propuesta. Actividades complementarias a las programadas en Balhogar (número y características).	Entrevistas y cuestionarios, fichas de evaluación diaria y diario de campo.	A fin de cada acción y a la finalización de la fase.
Criterio: Satisfacción*			
Valoración general del proceso por parte de las personas vinculadas al mismo en relación al cumplimiento de expectativas.	Grado en que las expectativas sobre el proyecto se han cumplido. Grado de satisfacción de las personas vinculadas al proceso.	Cuestionarios de valoración y entrevistas. Fichas de evaluación diaria.	A fin de cada acción y a la finalización de la fase.
Criterio: Impacto*			
Cuánto alcance ha tenido la propuesta y en qué medida ha ampliado su círculo de acción.	Las personas que han participado de las acciones están vinculadas al centro y/o el barrio (sí/no, de qué manera). las exposiciones han sido visitadas y/o realizadas por personas de diferente vinculación con el contexto.	Registros de asistencia, cuestionarios y diario de campo.	A fin de cada acción y a la finalización de la fase.

Aspecto que se evalúa	Indicadores	Instrumentos	Momento
Criterio: Funcionalidad			
<p>Grado en que los objetivos han satisfecho las necesidades demandadas por el contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El centro cuenta con un espacio de biblioteca funcional y adaptado al nivel del alumnado. - El espacio que se ha habilitado recoge actividades de promoción social a personas con diferente vínculo con el contexto. - El alumnado y voluntariado han sido promotores de todos los procesos resultando en un sentimiento de vínculo y valoración. - La toma de decisiones ha reforzado la autoestima y hábitos democráticos del alumnado. - La participación de las familias en las actividades han fomentado la comunicación con el equipo docente, su valoración y revalorización de la educación. - Se percibe el centro como un recurso social. - La participación en actividades y su difusión indican sobre la percepción que se tiene del barrio y sus habitantes. 	<p>La distribución y materiales de la biblioteca son útiles y están bien organizados.</p> <p>Número de actividades realizadas en las instalaciones y relación de participantes.</p> <p>Modificación en la percepción del centro escolar.</p> <p>Cambio en las percepciones sobre las instalaciones, el Balhogar, el equipo docente y la educación como vía de desarrollo.</p> <p>Variaciones en la autoestima y hábitos del alumnado.</p> <p>Valoración del centro como recurso social.</p> <p>Incidencia en el conocimiento e impresiones sobre el barrio y sus habitantes.</p>	<p>Entrevistas y cuestionarios, productos de la actividad, registro de asistencia, fichas de evaluación diaria y diario de campo.</p>	<p>Durante todo el proceso, a fin de cada acción y a la finalización de la fase.</p>

Fuente: elaboración propia desde el modelo utilizado por Folgueiras y Marín (2009).

*En la evaluación de las fases siguientes no se desarrollan en las tablas los criterios de eficiencia, efectividad, satisfacción e impacto (señalados con un asterisco) dado que sería reiterativo. Como se exponía en la presentación del modelo de evaluación, la variación en la evaluación de dichos criterios estará reflejada en los contenidos y desarrollo de los instrumentos de evaluación específicos y diseñados para cada fase. Se centran, por tanto, en la descripción de los criterios de eficacia y funcionalidad.

Evaluación de producto: Amaró

Aspecto que se evalúa	Indicadores	Instrumentos	Momento
Criterio: Eficacia			
<p>Cumplimiento de los objetivos propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ha creado un registro vivencial del barrio y su comunidad. - El alumnado, sus familias y la conciudadanía ha participado en el proceso de construcción y revalorización de la imagen del barrio. - Ampliación del conocimiento sobre el barrio y su vecindad. - Se integran los diferentes contextos que inciden en el desarrollo del alumnado y la comunidad en el desarrollo de propuestas. - Los procesos de enseñanza aprendizaje se han informado, permitido la interacción con el barrio y el centro educativo y han contribuido a romper estereotipos y prejuicios. 	<p>Finalización y características del registro: exposiciones y línea temporal.</p> <p>Número de actividades realizadas en el desarrollo de Amaró.</p> <p>Número de personas participantes en cada acción en relación a sus características y vinculación con el centro y el barrio.</p> <p>Percepción y valoración del centro y sus recursos.</p>	<p>Escalas de valoración, entrevistas y cuestionarios, registro de asistencia, fichas de evaluación diaria y diario de campo.</p>	<p>A fin de cada acción y a la finalización de la fase.</p>
Criterio: Eficiencia*			
Criterio: Efectividad*			
Criterio: Satisfacción*			
Criterio: Impacto*			
Criterio: Funcionalidad			
<p>Grado en que los objetivos han satisfecho las necesidades demandadas por el contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El centro cuenta con un espacio de biblioteca funcional y adaptado al nivel del alumnado. - El espacio que se ha habilitado recoge actividades de promoción social a personas con diferente vínculo con el contexto. - El alumnado y voluntariado han sido promotores de todos los procesos resultando en un sentimiento de vínculo y valoración. - La toma de decisiones ha reforzado la autoestima y hábitos democráticos del alumnado. - La participación de las familias en las actividades han fomentado la comunicación con el equipo docente, su valoración y revalorización de la educación. - Se percibe el centro como un recurso social. - La participación en actividades y su difusión indican sobre la percepción que se tiene del barrio y sus habitantes. 	<p>La selección de recursos y fuentes ha sido variada y numerosa, son útiles y están bien organizados.</p> <p>Número de actividades realizadas en las instalaciones y relación de participantes.</p> <p>Número de actividades realizadas en otras instalaciones y relación de participantes</p> <p>Modificación en la percepción del centro escolar.</p> <p>Cambio en las percepciones sobre las instalaciones, el equipo docente y la educación como vía de desarrollo.</p> <p>Variaciones en la autoestima y hábitos del alumnado.</p> <p>Valoración del centro como recurso social.</p> <p>Incidencia en el conocimiento e impresiones sobre el barrio y sus habitantes.</p>	<p>Entrevistas y cuestionarios, productos de la actividad, registro de asistencia, fichas de evaluación diaria y diario de campo.</p>	<p>Durante todo el proceso, a fin de cada acción y a la finalización de la fase.</p>

Evaluación de producto: Suetí

Aspecto que se evalúa	Indicadores	Instrumentos	Momento
Criterio: Eficacia			
<p>Cumplimiento de los objetivos propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la organización de grupos interactivos asociados a centros de interés. -Dar respuesta formativa e informativa a la comunidad que repercute en el desarrollo de la población escolar. -Generar redes de apoyo en la población del barrio y la comunidad en general. 	<p>Grupos formados, temática y número de participantes.</p> <p>Número de actividades realizadas en el desarrollo de Suetí, periodicidad, asistencia e implicación.</p> <p>Número de personas participantes en cada acción en relación a sus características y vinculación con el centro y el barrio.</p> <p>Percepción y valoración del centro y sus recursos.</p> <p>Percepción y valoración de la formación recibida.</p>	<p>Escalas de valoración, entrevistas y cuestionarios, registro de asistencia, fichas de evaluación diaria y diario de campo.</p>	<p>A fin de cada acción y a la finalización de la fase.</p>
Criterio: Eficiencia*			
Efectividad*			
Criterio: Satisfacción*			
Criterio: Impacto*			
Criterio: Funcionalidad			
<p>Grado en que los objetivos han satisfecho las necesidades demandadas por el contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se han generado grupos interactivos en relación a diversos centros de interés además de los propuesto inicialmente. - La actividad de los grupos responde a las necesidades de formación e información demandada. - La formación de las familias repercute en su participación y responsabilidades escolares. - los grupos interactivos motivan la participación de personas no vinculadas directamente al barrio. - La participación en las actividades interactiva modifica los prejuicios foco de discriminación. - El centro escolar se percibe como un lugar de intercambio de experiencias vinculado a las necesidades del barrio. 	<p>Número de actividades realizadas en las instalaciones y relación de participantes.</p> <p>Modificación en la percepción del centro escolar.</p> <p>Cambio en las percepciones sobre las instalaciones y las relaciones con el equipo docente, la comunidad y personas externas al contexto habitual.</p> <p>Variaciones en la autoestima y hábitos del alumnado, sus familias y habitantes del barrio.</p> <p>Valoración del centro como recurso social.</p> <p>Incidencia en el conocimiento e impresiones sobre el barrio y sus habitantes.</p>	<p>Entrevistas y cuestionarios, productos de la actividad, registro de asistencia, fichas de evaluación diaria y diario de campo.</p>	<p>Durante todo el proceso, a fin de cada acción y a la finalización de la fase.</p>

ANEXO V

Ficha de evaluación diaria

FICHA DE EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

Nombre de la actividad:

Fecha/hora:

Evaluador/a:

Lugar:

Participantes:

Cambios sobre la programación:

Incidencias:

Valoración general (evaluador/participantes):

Descripción del desarrollo: