

La comunidad como respuesta ante el reto de la diversidad

The community as a response to the challenge of diversity

Francisco José Vivo Fernández, educador social

Resumen

La adecuada atención a la diversidad del alumnado y la construcción de la inclusión educativa requiere del desarrollo de espacios comunes de colaboración y entendimiento entre los diferentes agentes que participan en el proceso educativo. El objetivo general del presente trabajo, enmarcado en un TFM realizado en 2022 en la Universidad de Murcia, es analizar el modelo de relaciones que se dan entre diferentes agentes socioeducativos situados en un contexto de alta vulnerabilidad social del municipio de Murcia. Bajo un diseño cualitativo de carácter descriptivo, a través de una investigación documental se han analizado diferentes planes, programas y proyectos educativos desarrollados en ese territorio por la Administración Local y por entidades sociales, así como documentos institucionales de los centros educativos de la zona. Los resultados muestran que los diferentes agentes educativos sitúan la colaboración con otros actores como principio y objetivo prioritario, que los procedimientos establecidos actúan como complemento y apoyo a la labor de los centros para tratar cuestiones puntuales y no como espacio de construcción y toma de decisiones compartida. Finalmente se concluye que las relaciones estudiadas reflejan un modelo de colaboración ciertamente limitado, aunque las bases institucionales están dispuestas para seguir avanzando en el desarrollo de una cultura colaborativa que facilite la mejora educativa y comunitaria del territorio.

Palabras clave: Relación escuela-comunidad, educación inclusiva, colaboración, agentes socioeducativos.

Abstract

Adequate attention to the diversity of students and the construction of educational inclusion requires the development of commonplace for collaboration and understanding between different agents involved in educational process. The general objective of this work, within a TFM completed in 2022 at University of Murcia, is to analyze the relationships model between different socio-educational agents located in a vulnerable social context in Murcia city. Through qualitative design of a descriptive nature, using a documentary analysis we have been analyzed different educational plans, programs and projects developed in that territory by the local government and social organizations, as well as institutional documents of the schools of the area. The results show that the different educational agents understand collaboration with other actors as a priority principle and objective, that the procedures work as a complement and support to educational work for deal with specific problems but it's not a space for collective construction and shared decision-making. Finally, it is concluded that the



relationships studied reflect a limited collaboration model, although the institutional bases are ready to continue advancing in development of a collaborative culture that promote the educational and community improvement of the territory.

Key words: School-community relationship, inclusive education, collaboration, socio-educational agents

Fecha de recepción: 20/02/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023

13

1. Introducción

Son multitud los retos a los que nos enfrentamos como sociedad en la actualidad y, por tanto, los retos que debe abordar la institución escolar (Arnaiz, 2019). A medida que nuestra sociedad se ha ido transformando, logrando mayores cotas de igualdad de género, recibiendo a población de culturas y costumbres diferentes, incluyendo la diversidad de capacidades, normalizando la pluralidad de identidades sexuales y modelos de familia, la escuela ha ido incorporando a pasos forzados y en la medida de sus posibilidades estos cambios, haciendo lo que ha podido con lo que ha tenido y en muchas ocasiones en soledad y sin ayuda (López, 2018).

El concepto de inclusión educativa ha sido ampliamente estudiado y desarrollado en los últimos años. Para Sales et al. (2019), el modelo inclusivo aboga por una educación para todos y todas, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad en todas sus manifestaciones. La inclusión educativa se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel alumnado que está en riesgo de ser excluido o marginado por encontrarse en una situación de vulnerabilidad social (Crisol, 2019). En este sentido, Arnaiz et al. (2018) apuntan que la perspectiva de la inclusión trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. Se entiende, por tanto, como escuela inclusiva aquella en la que todas las personas tienen cabida y pueden desarrollar el máximo de sus capacidades,



independientemente de su condición, de sus particularidades o de su origen (Martínez, 2021). Con ello, la escuela aparece como una herramienta indispensable a la hora de mejorar nuestra sociedad y profundizar en el desarrollo de los derechos de ciudadanía, ya que, como señalan Muñoz y Rodríguez (2013), aunque es necesario asumir que los sistemas educativos nacionales funcionan como reproductores de las desigualdades sociales, también es importante reconocer que ocupan un lugar privilegiado para llevar a cabo acciones compensatorias encaminadas a reducir las desigualdades entre los y las jóvenes de toda clase y condición.

La construcción de una sociedad y una educación más inclusiva se presenta como un reto que demanda la construcción de espacios comunes de reflexión, colaboración y construcción del conocimiento entre instituciones sociales y educativas de origen y naturaleza diversa (Parrilla et al., 2018). Para Civís y Longás (2015), la complejidad de muchos de los desafíos emergentes comentados anteriormente -entre los que destacan según los autores el éxito escolar, la inclusión o la transición escuela y trabajo- requiere articular respuestas desde la suma de las diferentes visiones, conocimientos, capacidades y recursos con los que cuentan las instituciones y profesionales que los abordan. Borg y Drange (2019) recogen en un interesante estudio los efectos positivos de las prácticas de colaboración interprofesional en los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizan un esbozo de las diferentes formas en que docentes y otros profesionales colaboran entre sí. Azorín y Muijs (2018) muestran múltiples estudios que señalan el efecto positivo que tiene el trabajo en red en las aulas. Trabajos como el de Gallego et al. (2019) ejemplifican el beneficio e impacto que supone el abordaje de un fenómeno tan complejo como es el desenganche y abandono escolar desde el trabajo en red de instituciones y organizaciones bajo una misma mirada y distintas posiciones institucionales. Civís y Longás (2015) señalan también diferentes experiencias de trabajo en red a nivel europeo que evidencian la expansión del concepto y la necesidad de buscar respuestas a los retos socioeducativos que plantea nuestra realidad social. López et al. (2015) exponen numerosas investigaciones recientes acerca de cómo el trabajo en red propicia la necesidad de impulsar estrategias colectivas de mejora y facilita procesos de cambio. Todos estos trabajos de investigación demuestran que para abordar el éxito escolar es necesario plantear un enfoque más amplio y global, teniendo en cuenta no solo los condicionantes individuales, familiares o escolares, sino también los factores comunitarios que influyen en los procesos educativos (Díaz et al., 2018). De esta manera, la comunidad escolar, entendida como el



espacio geográfico en el que el centro educativo se encuentra y los diferentes individuos, colectivos, organizaciones e instituciones que en él operan y transitan, aparece como elemento indispensable de la necesaria transformación educativa (Bellido, 2021). Carriego (2006) identifica a los agentes educativos clave de la comunidad: los destinatarios directos del ámbito escolar (alumnado y sus familias), a quienes forman parte del ámbito de influencia de la escuela y otros agentes educativos pertenecientes a organizaciones gubernamentales o no gubernamentales con las que se comparten preocupaciones o intereses (por ejemplo, centros de salud u hospitales, centros culturales, fundaciones), a otras escuelas con las que puede desarrollarse un trabajo colaborativo y de asociación de recursos.

Las experiencias educativas localizadas, contextualizadas y estructuradas desde la participación y la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios), basados en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje, esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales (Lozano et al., 2016). Muñoz (2011) destaca una serie de actuaciones esenciales desde los programas de servicios sociales municipales que complementan la labor realizada por el profesorado en el ámbito educativo y que tienen que ver con la prevención del absentismo escolar o los programas de apoyo a las familias, señalando la importancia de la confluencia entre agentes familiares, sociales y escolares para el desarrollo de grupos y comunidades.

Los modelos y las formas en las que las organizaciones escolares pueden articular la relación con su comunidad son múltiples. Por ejemplo, las relaciones entre centro y familia pueden ir desde la mera participación de representantes de los padres y las madres en órganos institucionales de gestión/representación, como el consejo escolar, hasta otras opciones que van más allá, propiciando una intervención real de la comunidad educativa mediante procesos de participación, negociación y gestión democrática (Traver et al., 2010).

Muñoz y Rodríguez (2013) señalan diferentes herramientas de relación entre los centros y su entorno según el nivel de desarrollo y visibilidad:

- *Las cartas de servicio*, que pretenden dar a conocer los recursos y servicios que el centro pone a disposición de la comunidad sirviendo, a su vez, para que las personas usuarias puedan llevar un control y seguimiento de los compromisos adoptados por la organización.

- *La colaboración entre escuela, municipio y familias*, que incluye el refuerzo por parte de los Ayuntamientos de la tarea de la escuela, facilitando recursos y promoviendo colaboraciones interinstitucionales, la contribución de la escuela para garantizar el derecho a una educación de calidad o su colaboración en programas y planes de concienciación y sensibilización acerca de las problemáticas de la ciudad y el trabajo conjunto de las familias y el profesorado en la gestión de la educación.
- *El trabajo en red*, entendido como un trabajo sistemático de colaboración entre los distintos agentes y organizaciones socioeducativas que actúan en un mismo entorno.
- *La planificación estratégica*, como herramienta de acción participativa que permita reflexionar a todos los agentes implicados y establecer compromisos colectivos en relación a las necesidades educativas.
- *Y el desarrollo de planes educativos de entorno*, sostenidos por la corresponsabilidad de todos los agentes socioeducativos con el liderazgo educativo de los centros y el institucional de los Ayuntamientos y la participación y coordinación de todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

La conexión entre familia-escuela-comunidad es compleja, dificultosa y trae consigo diferentes complicaciones (Štefulj y Kuševič, 2021), pero no es imposible. Arostegui et al. (2013) señalan diferentes investigaciones en torno a los efectos positivos de la participación de la comunidad en el contexto escolar y muestran la existencia de datos científicos que evidencian que la participación de las familias y otros miembros significativos del contexto de una escuela es fundamental, tanto para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, como para lograr mejoras en el rendimiento educativo del alumnado. Otras investigaciones como la de Luzón et al. (2009) muestran la importancia que puede tener la participación familiar y de la comunidad en la vida del centro escolar, especialmente si se trata de centros ubicados en territorios marcados por la exclusión social y las particularidades que ello conlleva. Por su parte, Kim y Gentle (2020) muestran la manera en que la colaboración entre escuela y comunidad puede facilitar la reducción del absentismo escolar, sobre todo, desde un punto de vista preventivo, construyendo estructuras democráticas donde todos los agentes son tenidos en cuenta, favoreciendo un clima escolar positivo.

Un ejemplo paradigmático en nuestro país de los efectos positivos que conlleva la apertura de los centros escolares a su comunidad respecto al éxito escolar es el de las comunidades de aprendizaje (Soriano et al., 2022). Este modelo de transformación lleva años desarrollándose en nuestro país, en muchos casos en centros educativos situados en territorios social y económicamente vulnerables, demostrando de manera fehaciente y práctica cómo la apertura

de la escuela al territorio y el fortalecimiento de los lazos con la comunidad pueden favorecer el proceso educativo (Malagón y González, 2018). Flecha et al. (2003) definen las comunidades de aprendizaje como un modelo orientado a que todo el alumnado tenga la posibilidad de alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas, comparativamente hablando, en situación de privilegio económico o social. Por esa razón, el proyecto se dirige especialmente a aquellos centros con mayor falta de recursos y con mayores problemáticas asociadas a la desigualdad y la pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Díez y Flecha (2010) recogen diferentes artículos e investigaciones en torno a los efectos de la transformación de la escuela tradicional a una comunidad de aprendizaje, señalando que se trata de un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y que las actuaciones contempladas en este modelo de transformación tienen una sólida base científica y que no se trata, por tanto, de actuaciones azarosas o donde se aplique la intuición o la improvisación, sino que hablamos de actuaciones que ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo.

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio, que conjugan el aprendizaje y desarrollo de competencias con el compromiso social (Oria, 2022), siguen esta misma línea y aportan una herramienta metodológica que ha experimentado un importante desarrollo en los últimos años como instrumento de cambio en la escuela.

Junto a estas iniciativas, han ido surgiendo en los últimos años marcos teóricos y prácticas socioeducativas, a mitad de camino entre la pedagogía escolar y la pedagogía social (Ciudades Educadoras, Planes de Desarrollo Comunitario, Investigación-Acción-Participativa, Planes Educativos de Entorno, etc) que ponen sobre la mesa la necesidad de situar la educación en el ámbito comunitario ampliando sus contornos más allá del espacio escolar con el propósito de promover sinergias para aprovechar el potencial educativo que encierran las comunidades físicas y virtuales (Mayor, 2018).

En la línea de las investigaciones en torno a estas nuevas concepciones de la educación, desde un punto de vista comunitario, encontramos el proyecto INCLUD-ED (2011), que investiga qué actuaciones educativas están consiguiendo superar el fracaso escolar, sobre todo en el caso de aquellos grupos sociales que presentan mayor vulnerabilidad como son: las minorías

culturales, los inmigrantes, las personas con discapacidad, los jóvenes y las mujeres. Partiendo de la base de la importancia de la participación de la comunidad en el rendimiento académico, el proyecto ha analizado los diferentes tipos de participación y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. A través de un análisis de los sistemas educativos se establecieron cinco modelos de participación en la comunidad.

Tabla 1. *Tipos de participación de la comunidad*

1. INFORMATIVA	<p>Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.</p> <p>Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.</p> <p>Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.</p>
2. CONSULTIVA	<p>Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.</p> <p>La participación se basa en consultar a las familias.</p> <p>La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.</p>
3. DECISORIA	<p>Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.</p>
4. EVALUATIVA	<p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.</p>
5. EDUCATIVA	<p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.</p> <p>Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.</p>

Fuente: *INCLUD-ED Consortium, 2011, p.84*

- La *relación informativa* consiste en un trasvase de información generalmente unidireccional, desde el centro hacia la familia u otros agentes, mediante reuniones, tutorías u otros mecanismos similares. Estos actores realizan un seguimiento de las actividades del centro, pero no tienen capacidad de decisión, por lo que simplemente reciben información de las actividades y decisiones que se han tomado desde los órganos decisorios del centro.

- En la *relación consultiva* las familias forman parte de los órganos de gobierno del centro, pero esta participación se limita a un papel consultivo y no suelen tener capacidad de decisión sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado.
- En la *relación decisoria* los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisión del centro o en otros creados para ello; en ellos, todas las partes implicadas toman decisiones conjuntamente acerca de aspectos diversos: contenidos de la enseñanza, aspectos evaluativos, presupuesto, política de personal, etc.
- La *relación evaluativa* supone implicar a las familias en los procesos de aprendizaje del alumnado a través de su colaboración en la evaluación del mismo. También comprende la implicación de las familias y otros agentes de la comunidad en la evaluación general del centro.
- Finalmente, la *relación educativa* se puede dar en dos sentidos. Por un lado, implicando a las familias y a otros agentes en el proceso de aprendizaje del alumnado colaborando en el aula o bien en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática), tanto en horario escolar como extraescolar. Por el otro, promoviendo programas educativos que se desarrollen en los mismos espacios educativos y culturales de los centros dirigidos a las familias y a otros agentes de la comunidad y que respondan a sus intereses.

Los estudios realizados por el proyecto señalan que los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa.

Por su parte, las investigaciones realizadas por Štefulj y Kuševič (2021) muestran dos modelos de relaciones entre centros y comunidad:

- a) Un modelo preventivo, que los autores denominan *proactivo*, que incluye actuaciones como el diseño de un plan para la colaboración entre la escuela y la comunidad, la creación de contenido informativo para las familias sobre los recursos de la comunidad, involucrar a las familias y a los miembros de la comunidad en la implementación de programas y proyectos escolares, conectar con otros centros educativos para el desarrollo de proyectos conjuntos, orientar a las familias hacia recursos formativos y de ocio, permitir a los miembros de la comunidad llevar a cabo sus actividades en las instalaciones del centro o intercambiar experiencias con otros docentes de la comunidad.
- b) Y un modelo *reactivo*, que surge como respuesta a los problemas que aparecen, que incluyen actuaciones como el apoyo a las familias mediante la derivación a servicios especializados, la realización de visitas al hogar familiar o la organización de ayuda económica para las familias (becas, ayudas de material y libros...).

Como vemos, son diversas las maneras en las que las escuelas establecen esas relaciones con su entorno más cercano y los cauces que pueden introducirse para la participación de los diferentes actores en la labor educativa de los centros. Contar con la comunidad como agente educativo supone un profundo cambio de perspectiva en la organización escolar tradicional,

pero como se ha apuntado inicialmente, la escuela debe adaptarse a los cambios sociales y responder a una realidad cada vez más diversa y compleja. En este sentido, conocer la manera en la que los centros interactúan actualmente con su entorno más cercano puede darnos pistas que orienten la transformación y mejora de las organizaciones educativas.

2. Diseño y metodología

El objetivo general del trabajo de investigación es analizar el modelo de relaciones que se dan entre los diferentes agentes socioeducativos situados en un contexto de alta vulnerabilidad social. De este objetivo general parten los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los procedimientos que se contemplan en los diferentes planes establecidos en los PEC (Proyectos Educativos de Centro) que puedan favorecer la relación de los centros con su entorno.
2. Estudiar el modo en que la Administración local (a través de los planes y proyectos municipales) colabora con los centros educativos.
3. Describir el tipo de prácticas colaborativas que se dan entre los centros educativos con las entidades sociales del territorio mediante los programas socioeducativos que desarrollan.

Se ha realizado bajo un diseño cualitativo de carácter descriptivo, a través de una investigación documental. Se ha seleccionado este diseño ya que permite la construcción de conocimiento mediante la lectura, análisis, reflexión e interpretación de documentos, pudiendo ofrecer una panorámica general del estado de la cuestión objeto de estudio, abriendo la puerta a futuros trabajos de investigación que puedan realizarse en mayor profundidad de cara a diseñar propuestas de intervención y mejora.

La selección de documentos sobre los que se ha realizado el análisis documental está compuesta por un total de 8 documentos. De ellos, 4 (50%) son Proyectos Educativos de Centro (PEC) de los diferentes centros escolares participantes. Por otra parte, se ha contado con diferentes planes y programas de carácter municipal (37%) liderados por diferentes servicios del Ayuntamiento de Murcia (Plan Municipal de Infancia, Programa de lucha contra el absentismo escolar y Proyecto de intervención socioeducativa 13-17) y un programa socioeducativo desarrollado por diferentes entidades sociales en el territorio estudiado: Programa Caixa Proinfancia (13%).

La información recogida se categorizó respondiendo a tres cuestiones: 1) relación de los centros educativos con su entorno (donde se incluyen la relación con las familias, con otros

centros educativos, con los equipos de Servicios Sociales, con Servicios de Salud, con instituciones y entidades del entorno, colaboración del centro con el Ayuntamiento y participación y organización del centro en actividades junto al entorno), 2) la relación establecida entre la Administración local y los centros educativos a través de sus programas y proyectos (donde se registra la información relativa al apoyo y complementación de la educación formal, el trabajo en red a nivel comunitario, la relación interinstitucional, actuaciones específicas en los centros educativos, apertura de los espacios escolares a la comunidad y la intervención coordinada con los centros educativos), y 3) las relaciones que se dan entre los centros educativos y las entidades sociales del territorio a través de los programas socioeducativos que desarrollan (incluyendo el trabajo conjunto y corresponsabilidad educativa, relación institucional con los centros educativos, interacción con los centros educativos a nivel operativo y trabajo en red).

3. Discusión de los resultados

En los diferentes documentos analizados podemos encontrar a nivel semántico cierta diversidad de palabras que están ligadas con la cuestión objeto de la investigación, como son las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes socioeducativos que se sitúan en un contexto de alta vulnerabilidad social como el estudiado. Coordinación, colaboración, trasvase de información, participación y comunicación son las palabras más recurrentes en todos los documentos seleccionados, especialmente en los Proyectos Educativos de Centro, donde se observan bastantes similitudes entre los proyectos de los diferentes centros. Estas semejanzas entre los centros educativos se evidencian en el número de citas registradas en cada uno de los códigos establecidos en las 3 categorías de análisis. La cantidad de citas obtenidas de los Proyectos Educativos de Centro es bastante parecida, de manera que se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre los diferentes centros analizados, ni en cuanto a los procedimientos de operatividad con el entorno ni respecto a los agentes protagonistas de la interacción.

Durante la realización del análisis de los documentos se ha ido obteniendo información para definir los diferentes actores (agentes socioeducativos) que configuran el llamado entorno -o comunidad- en el que se encuentran los centros educativos. Estos actores se sitúan físicamente en el exterior de los centros, pero necesariamente influyen y son influidos a su vez por las

dinámicas y los procesos que se dan en su interior. Familias, equipos de Servicios Sociales, servicios de Salud, Ayuntamiento, instituciones y entidades del entorno (que engloban a asociaciones, entidades del tercer sector social y ONGs) y otros centros educativos, son los principales actores determinados con quienes los centros mantienen algún tipo de interacción, en correspondencia con los señalados por Carriego (2006) como agentes clave de la comunidad. Es conveniente apuntar que la manera de nombrar a estos agentes del entorno es muy plural, tanto entre los Proyectos Educativos de Centro como dentro de cada uno de los propios documentos. Así, no son escasas las ocasiones en las que se habla en los documentos de instituciones, agentes externos, organizaciones, entidades, asociaciones... para referirse a toda una serie de entes que operan en el territorio y que en muchas ocasiones no son bien definidas por los centros escolares, lo que dificulta la comprensión y clarificación del contenido.

Dentro de todos estos actores o agentes, no debe sorprender que la familia sea el más recurrente. Obviamente la relación entre familia y escuela es esencial y solamente esta relación ya ha sido objeto de numerosas investigaciones (Arostegui et al., 2013) que demuestran la importancia de su implicación en los centros para la mejora de los procesos educativos. Como señalan Muñoz y Rodríguez (2013), buena parte de la efectividad del trabajo escolar depende de cómo se rediseñen las relaciones con las familias, por lo que es importante que la escuela ponga el foco en la participación de las familias, en las formas de comunicación con ellas y en la canalización de sus inquietudes y demandas. En este sentido, la información recabada da cuenta de cómo asumen los centros el modelo de relación que se ha de mantener con las familias, incorporando esa relación tanto a los principios rectores del centro educativo como a sus objetivos prioritarios de funcionamiento, de cómo se configura la participación de las familias en la vida del centro y los aspectos que conciernen a dicha participación, así como la concreción de las formas o procedimientos que tienen los centros educativos para mantener el contacto con las familias para el seguimiento educativo del alumnado.

En todos los documentos de los centros analizados se asume la importancia que han de tener las familias, tanto en los procesos educativos del alumnado como en la propia vida del centro. Se señala de manera generalizada la responsabilidad compartida entre familia y escuela en el fenómeno educativo. La participación de las familias se centra en tres ámbitos: a) los órganos institucionales (Consejo escolar) a través de sus representantes, b) en las asociaciones de

padres y madres y c) en las tutorías y reuniones para el seguimiento educativo de sus hijos e hijas, bien con los tutores/as, bien con el equipo profesional del Departamento de Orientación. En algunos casos se señala también la participación de las familias en actividades propias del centro (representaciones, fiestas, etc.) sin dejar claro si han de participar como meros espectadores o como parte organizadora de dichas actividades. Esto refleja cierta concepción limitada que aún mantienen estos centros educativos respecto a la implicación de las familias, pues más allá de su representación en el Consejo Escolar o a través de las AMPAS no existen canales mediante los cuales las familias tengan capacidad directa de tomar parte activa en las decisiones que se toman en los centros. Su implicación queda un plano meramente pasivo, siendo tan solo receptores de información acerca de las cuestiones académicas de sus hijos e hijas.

Así, se observa cierta incoherencia entre lo reflejado en los principios rectores de los Proyectos Educativos respecto a la necesaria implicación de las familias en la trayectoria escolar del alumnado y en la vida del centro con lo que se refleja a nivel operativo. Los principios declarados no se traducen en mecanismos y procedimientos que faciliten esa participación, más allá de los ya comentados (Consejo escolar, AMPAS y tutorías). Teniendo en cuenta los modelos propuestos por el proyecto INCLUD-ED (2011) reflejados anteriormente (Tabla 1), podríamos situar a los centros estudiados, respecto a la participación de las familias, entre los modelos informativo (las familias no participan en la toma de decisiones y las reuniones consisten en un simple trasvase de información) y el modelo consultivo (ya que la participación se canaliza a través del Consejo Escolar y las AMPAS).

Otras de las cuestiones resaltadas en el análisis de los documentos es la interacción que mantienen los centros educativos con entidades e instituciones que operan en el mismo territorio. Todos los centros incluyen también entre sus principios y objetivos prioritarios este tipo de relación, en sintonía a lo que apunta (López, 2018) respecto a la disposición que han de tener los centros para colaborar con otros profesionales que puedan ayudar en el trabajo educativo. Se puede observar que existe una gran disparidad de entidades e instituciones y las relaciones son de lo más variadas. Desde entidades que llevan a cabo actuaciones dentro de los propios centros como complemento a la labor educativa (talleres y charlas de temáticas diversas, actividades enmarcadas en los planes de acción tutorial o de orientación académica y profesional, apoyos puntuales en cuestiones de atención a la diversidad...) hasta la coordinación que se mantiene con otras entidades que trabajan con el alumnado fuera del



horario escolar. Sí se observan aquí ciertas diferencias entre los centros educativos analizados, ya que en algunos casos se señala en los Proyectos Educativos con qué entidades o instituciones concretas se relacionan y para qué, pero en diferentes ocasiones encontramos que no se especifica exactamente con quién mantiene contacto el centro concretamente, pues esta colaboración se señala de una manera generalista y demasiado abierta.

Los ámbitos en los que se configura esta relación entre centro y entidades e instituciones son también diversos. Absentismo, convivencia y atención a la diversidad son los temas más señalados y en su mayoría apuntan al desarrollo de un trabajo colaborativo en cuestiones puntuales, es decir, la colaboración se da cuando surgen casos que no responden a la “normalidad” educativa, por ejemplo, cuando existen casos graves de absentismo escolar o problema complicados de convivencia, o cuando el centro necesita apoyo respecto a la atención al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje (compensación educativa, refuerzo escolar...). De esta manera, se comparten esfuerzos entre instituciones, tal y como señalan Lozano et al. (2018), pero en cuestiones muy puntuales y de manera un tanto superficial, muy lejos de iniciativas colaborativas como los descritas por Kim y Gentle (2020) que apuestan por introducir en las estructuras democráticas de los centros a todos los agentes implicados en el proceso educativo.

Otro punto es la relación que mantienen los centros con diferentes áreas y servicios de la Administración local, representado a nivel general en el Ayuntamiento. Podemos diferenciar esta relación en tres ámbitos: la colaboración entre centro y equipos de Servicios Sociales Municipales, la colaboración con los servicios de Salud y la interacción que se mantiene con otras áreas del Ayuntamiento (infancia, juventud, deportes, cultura...), todas ellas en sintonía con el aspecto colaborativo que han de tener los poderes públicos con el ámbito educativo descrito por Muñoz y Rodríguez (2013).

Respecto a la relación con Servicios Sociales se encuentra en buena parte de las referencias información acerca de los procedimientos concretos que configuran la colaboración: reuniones, derivación de casos, actuaciones dentro de los centros a través de charlas y talleres...Ocurre algo similar a la relación con las entidades e instituciones del entorno, ya que las temáticas de dicha colaboración suelen centrarse en cuestiones como el absentismo, la convivencia o la intervención con familias con las que surge alguna problemática. Sobre la interacción con los servicios de Salud, en su mayoría suele darse mediante la realización de



charlas y talleres en las aulas sobre todo tipo de cuestiones ligadas a la salud: prevención de drogodependencias, educación afectivo-sexual o alimentación e higiene, son ejemplos de ello. La relación con otras áreas del Ayuntamiento es diversa; desde cuestiones de mantenimiento de infraestructuras, financiación de actividades de las AMPAS y otros proyectos escolares o material escolar para las familias, hasta la realización de actividades puntuales dentro de los centros, pero no se obtiene demasiada información a este respecto dentro de los Proyectos Educativos de Centro y la mayoría de las actuaciones se obtienen de los documentos municipales.

También se encuentra información acerca de la relación intercentros, es decir, aquella que mantienen los centros educativos con otros centros de la zona. En su mayoría, se trata de una relación basada en el intercambio de información centrado en el nuevo alumnado, ya sea el que llega desde la etapa de Primaria o que llega a otros cursos desde otro centro. En este punto es conveniente señalar que no se encuentra ninguna referencia respecto al desarrollo de proyectos conjuntos y sería interesante aprovechar el potencial que las redes de colaboración entre escuelas proporcionan a nivel de aula, escuela y sistema (López, 2018), abriendo la posibilidad al aprendizaje de las organizaciones desde la práctica y el desarrollo de capacidades profesionales mediante la cooperación educativa.

Otro de los puntos identificados es la relación de los centros con el entorno a través de su participación en actividades comunitarias o en la organización de actividades de los propios centros abiertas a la comunidad. No se encuentran muchas referencias sobre este asunto en los documentos institucionales, sin embargo, situando a la escuela como un actor clave del cambio y de la transformación del territorio (Sales et al., 2019), podría ser uno de los puntos más importantes de cara a trabajar las vinculaciones entre los diferentes agentes de la comunidad, por un lado, mediante la organización de actividades (deportivas, festivas, etc.) dentro de los centros en las que se invitara a la participación de los agentes externos o, por otro, a través de la implicación y participación activa de los centros en la vida comunitaria y en aquellas actividades que se organizan fuera del espacio escolar.

Tomando como referencia los modelos propuestos por Štefulj y Kuševič (2021), situaríamos esta relación de los centros educativos con el entorno más cerca del modelo “reactivo”, pues buena parte de las interacciones que se dan entre centros y otros miembros de la comunidad suelen darse una vez aparecida una problemática concreta y no se establecen mecanismos ni



actuaciones orientadas a un verdadero trabajo participativo de la comunidad en los procesos escolares. Por otra parte, las autoras sostienen que este segundo modelo es más habitual que el primero, perdiendo así la oportunidad de construir unas relaciones entre escuela y comunidad que permitan una auténtica convivencia y un apoyo mutuo que contribuya a la mejora de la sociedad en su conjunto.

Partiendo de los ejemplos de relaciones escuela-comunidad expuestos por Traver et al., (2010), situaríamos al contexto estudiado en los menos avanzados, aquellos donde las familias tienen representación en los órganos oficiales de toma de decisiones, pero se encuentran alejados de las fórmulas más desarrolladas que parten de la participación, la negociación y una gestión democrática. Así, nos encontramos muy lejos también de los modelos de comunidades de aprendizaje expuestos por Flecha et al. (2003), García et al., (2013), Díez y Flecha (2010), Malagón y González, (2018) o Soriano et al., (2022).

En lo que respecta a los Planes y Programas Municipales, la información obtenida también es diversa. Buena parte de los datos se centran en propuestas concretas que se planifican para su realización dentro de los centros educativos por parte de las diferentes áreas y servicios del Ayuntamiento, en su mayoría basadas en la realización de charlas y talleres de temática diversa dentro de las aulas (medio ambiente, salud, seguridad vial, consumo sostenible...), la colaboración financiera (subvenciones, proyectos, mantenimiento de infraestructura, etc.), la disposición de diferentes recursos municipales (bibliotecas, museos y centros culturales, etc.) para la visita del alumnado y la disposición de los espacios escolares para el uso de la comunidad. En este sentido se observa que por parte del Ayuntamiento existe una clara disposición de colaboración con los centros a través de múltiples mecanismos que aparecen como elementos de apoyo y complementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se recogen actuaciones de intervención coordinada que se llevan a cabo con los centros educativos, en su mayoría con en los equipos de Servicios Sociales, centrados en el abordaje de la problemática del absentismo o en la derivación de casos individuales o familiares que presenten unas necesidades más específicas. Esto se corresponde con lo que señala Muñoz (2011) en torno a la configuración de los programas sociales municipales como recursos complementarios en la labor realizada por el profesorado del ámbito educativo. Sin embargo, la visión que se obtiene de esta colaboración no va mucho más allá del reto que plantea el absentismo escolar y parece persistir aún la idea que considera la escuela como el principal agente que ha de responder a los retos educativos, mientras que las problemáticas

sociales deben ser resueltas por los servicios profesionales específicos, idea que, como señalan Civís y Longás (2015), debe ser superada.

Respecto a los programas socioeducativos implementados por entidades sociales en el territorio estudiado -centrado en el programa de refuerzo educativo de Caixa Proinfancia-, resulta interesante apuntar que incorpora algunas nuevas ideas en torno a su concepción de la relación entre escuela y entidades, añadiendo a los conceptos recurrentes antes citados (coordinación, colaboración, información, participación y comunicación) otro tipo de palabras como complicidad, corresponsabilidad, reto compartido, confianza, compromiso, interprofesionalidad o complementariedad. El uso de este tipo de conceptos no es una cuestión casual ni que deba pasarse por alto, pues da cuenta de la perspectiva que se mantiene desde el ámbito socioeducativo respecto a la relación que deben mantener con la institución escolar para conseguir sus objetivos, una relación que, dado el uso de esos conceptos, pretende ser más igualitaria y cercana. También se resalta la importancia de la relación a nivel institucional y formal entre las entidades y los centros escolares, y refleja de una manera más detallada cómo ha de configurarse esa relación y a través de qué mecanismos (firmas de acuerdos de colaboración, coordinación entre profesionales educativos de las entidades y tutores/as del centro escolar, reuniones periódicas...). Señala también el concepto de trabajo en red y la importancia que ha de tener para una intervención adecuada y eficaz. Esto se corresponde con lo que señalan López et al. (2015) respecto al proceso de cambio en las relaciones de trabajo que estamos viviendo desde hace años a nivel de comunidad de cara abordar la respuesta a las necesidades que presentan los centros y a combatir los procesos de exclusión y la necesidad de seguir avanzando en esta línea.

Situándonos en los modelos de interacción escuela-comunidad propuestos por el proyecto INCLUD-ED (2011) -reflejados en la Tabla1- podríamos situar las relaciones en el territorio estudiado dentro de los primeros niveles (informativo y consultivo) ciertamente alejados de los modelos que implican un mayor grado de participación (decisorio, evaluativo y educativo) y que, según los resultados del proyecto citado, influyen de manera más positiva sobre el aprendizaje y mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado. Es por ello que el modelo de cultura colaborativa expuesto por Jiménez (2012) o Lozano et al. (2018) está escasamente desarrollado en el contexto estudiado. Dentro de las herramientas de colaboración expuestas por Muñoz y Rodríguez (2013), podríamos situarnos en un primer estadio de colaboración entre escuela, municipio y familias en el que comienzan a verse



algunos elementos de un incipiente modelo de trabajo en red. Esto podemos verlo especialmente en ámbitos como la lucha contra el absentismo, donde este modelo se ha ido desarrollando con mayor celeridad en los últimos años, pero que aún no ha sabido extenderse a otros ámbitos. Siguiendo las cuestiones planteadas por Longás et al. (2008), en el contexto estudiado se van dando los primeros pasos del cambio de enfoque educativo al socioeducativo, ya que poco a poco los centros van incorporando a sus principios y objetivos prioritarios la colaboración con los agentes del entorno, pero aún no se establecen iniciativas de una auténtica corresponsabilidad como principio de acción.

4. Conclusiones

De acuerdo a los objetivos propuestos y a los resultados obtenidos, así como a la discusión de los mismos, se pueden establecer algunas conclusiones:

Respecto al primer objetivo, los Proyectos Educativos de Centro de los diferentes centros estudiados reconocen en sus principios y objetivos organizativos la importancia de la colaboración con otros actores para el buen funcionamiento del centro y el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; aunque en ocasiones de manera difusa, se identifican los diferentes agentes con los que los centros mantienen relación: familias, entidades e instituciones diversas del entorno, equipos de Servicios Sociales, servicios de Salud, otras áreas del Ayuntamiento y otros centros educativos; se señalan temáticas concretas sobre las que se da esa colaboración, centrada en su mayoría en cuestiones como el absentismo, los problemas de convivencia, el apoyo respecto a la atención a la diversidad o la intervención con familias que presenten necesidades de intervención específicas. Los procedimientos de relación más habituales van desde la realización de actividades puntuales dentro de las aulas, como charlas y talleres diversos, llevadas a cabo por agentes externos, hasta la realización de reuniones de coordinación y trasvase de información para el seguimiento educativo del alumnado que presenta algún tipo de dificultad (absentismo, necesidades educativas especiales...).

En cuanto al segundo objetivo, se observa que la Administración Local, a través de sus Planes y Programas de intervención, entiende su rol en la relación con los centros educativos como un apoyo y complemento al trabajo que la escuela realiza, bien poniendo a disposición de la misma diferentes recursos públicos que pueden tomar forma diversa como la financiación de

proyectos e infraestructuras o como aprovechamiento por parte de los centros de los espacios culturales y educativos de la ciudad para el apoyo en el proceso de enseñanza, o bien interviniendo en cuestiones concretas donde la escuela no puede llegar por la complejidad de la problemática, como puede ser el abordaje de los casos de absentismo grave.

Por último, referente al tercer objetivo, la relación entre los centros educativos y las entidades sociales de la zona es entendida por estas últimas como elemento indispensable en su labor socioeducativa y para una intervención con los y las menores eficaz. Generalmente, la relación se basa en el trasvase de información académica del alumnado que presenta algún tipo de problemática (situación social, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales...) y participa en los programas de intervención socioeducativa que se realizan fuera del centro en horario extraescolar para intentar solucionar esas dificultades que presenta.

De manera general, se podría considerar por tanto que la colaboración entre los diferentes agentes del entorno estudiado se da, en la mayoría de ocasiones, desde el punto de vista del “déficit”, es decir, cuando aparecen situaciones, alumnos/as o familias sobre quienes hay que implementar algún tipo de intervención específica por profesionales externos (ya sea de Servicios Sociales o de entidades sociales de la zona) porque el centro educativo no cuenta con las herramientas, profesionales o mecanismos para abordar la problemática, como pueden ser los casos graves de absentismo, problemas de convivencia o comportamentales de ciertos alumnos/as, o la atención al alumnado que presenta problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales o una situación social multiproblemática y necesita algún tipo de ayuda para un adecuado desarrollo educativo; o bien esa relación se da desde un punto de vista ajeno y externo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la realización de charlas y talleres puntuales enmarcados en los planes de acción tutorial o de orientación académica y profesional.

La información obtenida en la presente investigación ofrece un primer esbozo de la situación actual en cuanto al desarrollo de la perspectiva comunitaria en el ámbito escolar. Se observa que, desde los centros educativos, desde la Administración local y desde las entidades y organizaciones sociales del territorio, se contempla la relación entre todos los agentes como elemento destacable y necesario para el buen funcionamiento de los centros y para el adecuado desarrollo de las comunidades. Sin embargo, la concepción que cada actor tiene acerca de esa relación es diferente, tanto desde el punto de vista conceptual (qué se entiende

por colaboración, por trabajo en red, por coordinación...) como desde la manera en la que articular esa relación (mecanismos de participación, trasvase de información, proyectos conjuntos, etc.). En este punto, se podría afirmar que queda mucho camino por recorrer para afianzar unas relaciones comunitarias auténticas y eficaces que ayuden a los procesos educativos que se dan dentro de los centros escolares y fuera de ellos, aunque las bases y la disposición, al menos desde el punto de vista institucional, parecen estar dispuestas. Para ello, falta quizás un liderazgo claro, ya sea por parte de la Administración Local o por parte de los centros educativos, que ponga sobre la mesa estas cuestiones y plantee la puesta en marcha de actuaciones participativas, democráticas y abiertas a una verdadera corresponsabilidad educativa. En este sentido, son muchas las aportaciones que pueden hacerse desde el ámbito de la educación social y es necesario seguir avanzando en la construcción de una visión educativa compartida entre los diferentes actores clave de la comunidad que favorezca la mejora de los centros educativos y la respuesta que se da a la diversidad del alumnado, a la inclusión educativa y a la igualdad real y efectiva como derecho.

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 29-49. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7713>
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3412>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7845>
- Bellido, J. (2021). Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(31), 9-25. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-284>
- Borg, E. y Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 0(00), 1-16. <https://doi.org/10.1177/13654802198648>



- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(2), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3922587>
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*. 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Díaz, J., Longás, J., Prats, M., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 185- 205. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7847>
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. https://www.researchgate.net/publication/39206657_Comunidades_de_Aprendizaje_transformar_la_Organizacion_Escolar_al_servicio_de_la_Comunidad
- Gallego, C., Cotrina, M. y García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427), 320-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817145>
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios CREADE, 9). Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Kim, J. y Gentle, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal Community Psychol*, 48(8), 1-14. <https://doi.org/10.1002/jcop.22444>
- López, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/26837>
- López, A., Navarro, M. y Hernández, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 751-778. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18570>
- Lozano, J., Ballesta, F., Castillo, I. y Cerezo, M. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>
- Lozano, M., Traver, J. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Revista Aularia*, 2, 13-20. <http://hdl.handle.net/10234/160082>
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada



- desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 217-238. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20721>
- Malagón, J. y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie7602847>.
- Muñoz, D. (2011). El valor de lo educativo desde el plano de actuación municipal: una apuesta de futuro para el crecimiento de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-2. <https://doi.org/10.35362/rie5511635>.
- Muñoz, J. y Rodríguez, D. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva educativa*, 52(1), 97-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328169005>
- Oria, S. (2022). Orientación educativa y aprendizaje-servicio. *Educación y Orientación. La Revista de COPOE*, 16, 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8437197>
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Sales, A., Traver, J. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Soriano C., Tárraga, R., Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social: Una revisión sistemática. *Revista Educación y Sociedad*, 43, 1-15. <https://roderic.uv.es/handle/10550/81999>
- Štefluj, L. y Kuševič, B. (2021). Family, school and community collaboration-school pedagogues caught in double binds. *Šk. vjesnik*, 1, 413-428. <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.13>
- Traver, J., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4746>

Para contactar:

Francisco José Vivo Fernández. Email: fjvivo@cbarriosmurcia.org

