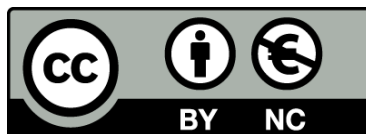




# El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos

Sandra Girbés Peco



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**

Barcelona 2014

**El Contrato de Inclusión Dialógica:**  
Una actuación de éxito en la superación  
de la pobreza y la exclusión social  
en contextos urbanos.



Tesis doctoral presentada por: Sandra Girbés Peco  
Dirigida por: Dra. María Padrós Cuxart y Dra. Rosa Valls Carol

Línea de investigación: Acciones socioeducativas en contextos comunitarios.  
Programa de doctorado: Educación y Sociedad.  
Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.



Universitat  
de Barcelona

---

## AGRADECIMIENTOS

A los vecinos y vecinas del barrio de La Milagrosa y del barrio Montserrat y a aquellas comunidades que luchan desde los contextos más desfavorecidos para salir de la pobreza y la exclusión. A aquellas personas que, desde allá donde están, trabajan con ellas aportando mucha cabeza y mucho corazón.

A Ramón y a Pato, por su amistad y compromiso. Por contagiarnos la fuerza y la ilusión para transformar nuestros mundos. A todos y cada uno de mis compañeras y compañeros de CREA-UB, especialmente a María, Rosa, Rocío y Lena.

A mi madre y a mi padre, por el amor y el apoyo incondicional en cada momento. Sin vosotros esto no hubiera sido posible. A mi familia, a aquellos y aquellas que ya no están y quisieron para mi todo lo que no pudieron tener.

A Guillem y a mi familia de Barcelona. A mis otras familias, mis amigas y amigos que a pesar de la distancia me han acompañado siempre desde Madrid, Suiza, Pamplona, La Rioja, Valencia o Algemés.

A Gaël, por tantos sueños compartidos.

---

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. Educación, superación de la pobreza y desigualdades sociales.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Pobreza y exclusión educativa en contextos urbanos.....</b>	<b>25</b>
1.1.1. Conexión entre las desigualdades educativas y sociales.....	30
<b>1.2. Educación transformadora y superación de las desigualdades.....</b>	<b>33</b>
1.2.1. Inclusión y cohesión social a través de la educación. ....	34
1.2.2. Comunidades de Aprendizaje: transformación educativa y social.....	38
<b>1.3. Acciones integrales en contextos urbanos desfavorecidos.....</b>	<b>41</b>
1.3.1. Actuaciones de éxito integradas: aportaciones desde la investigación europea. ....	42
1.3.2. Civil Rights Project: separados significa desiguales.....	43
1.3.3. El proyecto Harlem Children's Zone. ....	46
<b>CAPÍTULO 2. Participación, comunicación y transformación..</b>	<b>51</b>
<b>2.1. Teoría sociológica sobre acción comunitaria.....</b>	<b>53</b>
2.1.1. Comunidad.....	53
2.1.2. Solidaridad .....	55
2.1.3. Capital social.....	56
<b>2.2. Acción social, democracia deliberativa e igualdad comunicativa...58</b>	
2.2.1. Sociedad de la información y movimientos sociales. ....	58
2.2.2. Sociedad del riesgo y modernización reflexiva.....	59
2.2.3. El giro dialógico y la radicalización de la democracia. ....	61
<b>2.3. Participación educativa contra las desigualdades.....</b>	<b>73</b>
2.3.1. Vínculos entre escuela y comunidad en contextos desfavorecidos. ....	74
2.3.2. ¿Por qué David a veces vence?: Liderazgo comunitario y transformación social. ....	80
2.3.3. Superación de las barreras a través de la participación de éxito.....	82
<b>CAPÍTULO 3. Compromiso e impacto de las ciencias sociales en la superación de las desigualdades. ....</b>	<b>91</b>
<b>3.1. Abandonando la torre de marfil .....</b>	<b>92</b>

<b>3.2. El centro de investigación CREA-UB: investigación para la superación de las desigualdades sociales.....</b>	<b>99</b>
<b>3.3. El Contrato de Inclusión Dialógica (CID). .....</b>	<b>105</b>
<b>3.4. El CID en el barrio de La Milagrosa (Albacete): antecedentes.....</b>	<b>108</b>
3.4.1. Características contextuales .....	108
3.4.2. La aplicación del CID en la escuela La Paz. ....	112
<b>CAPÍTULO 4. Diseño de la investigación .....</b>	<b>119</b>
<b>4.1. Preguntas de investigación y objetivos.....</b>	<b>120</b>
<b>4.2. Metodología Comunicativa.....</b>	<b>121</b>
<b>4.3. Análisis bibliográfico y documental.....</b>	<b>125</b>
<b>4.4. Diseño del trabajo de campo .....</b>	<b>126</b>
4.4.1. Revisión documental.....	127
4.4.2 Selección de la muestra.....	137
4.4.3. Técnicas de recogida de la información. ....	137
4.4.4. Proceso de recogida de la información .....	141
<b>4.5. Análisis de la información.....</b>	<b>148</b>
<b>4.6. Consideraciones éticas de la investigación.....</b>	<b>154</b>
<b>CAPÍTULO 5. Desarrollo e impacto del CID en La Milagrosa..</b>	<b>159</b>
<b>5.1. Contextualización del estudio de caso.....</b>	<b>161</b>
<b>5.2. Proceso de activación del CID en el barrio de La Milagrosa. ....</b>	<b>169</b>
5.2.1. La transformación de la escuela como punto de partida. ....	169
5.2.2. Obstáculos en la transformación del barrio. ....	181
5.2.3. Pasos hacia la aplicación del CID. ....	192
<b>5.3. Participación, diálogo y vínculos personales en el CID.....</b>	<b>208</b>
5.3.1. Participación comunitaria.....	208
5.3.2. Diálogo igualitario e inclusión de todas las voces. ....	220
5.3.3. Liderazgo y vínculos personales .....	223
<b>5.4. Impacto social del CID en el barrio de La Milagrosa .....</b>	<b>237</b>
5.4.1. El modelo comunitario de intervención social. ....	238
5.4.2. Formación para toda la comunidad.....	246
5.4.3. Ámbito laboral .....	264

5.4.4. Ámbito urbanístico. ....	276
5.4.5. Educación no formal y tiempo libre. ....	279
<b>CAPÍTULO 6. Transferibilidad y relevancia científica del CID....</b> .....	<b>291</b>
<b>6.1. El CID: un proceso transferible. ....</b>	<b>292</b>
<b>6.2. Transferibilidad del CID en el barrio Montserrat. ....</b>	<b>294</b>
6.2.1. Características contextuales. ....	294
6.2.2. La transformación de la escuela Mare de Déu de Montserrat.....	296
6.2.3. Proceso de implementación del CID en el barrio Montserrat.....	299
<b>CAPÍTULO 7. Conclusiones .....</b>	<b>329</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>349</b>

---

## INDICE DE GRÁFICOS, IMAGENES Y TABLAS

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Síntesis del capítulo 1. ....	21
Gráfico 2. Personas en riesgo de pobreza o exclusión social, EU-27, 2005-2011 (Millones de personas). ....	23
Gráfico 3. Evolución real de la renta por unidad de consumo (2007=100).....	24
Gráfico 4. Personas en riesgo de pobreza y exclusión social en relación al nivel educativo. EU-27, 2005, 2008 y 2011 (% de población de 18 años o superior). ....	31
Gráfico 5. Tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años). Año 2012. Porcentajes.....	31
Gráfico 6. Estructura del programa Harlem Children's Zone.....	47
Gráfico 7. Síntesis del capítulo 2 .....	52
Gráfico 8. Matriz de análisis de la literatura científica sobre el vínculo escuela-comunidad en contextos desfavorecidos.....	75
Gráfico 9. Síntesis del capítulo 3. ....	92
Gráfico 10. Mapa de las áreas sociales de la ciudad de Albacete. ....	110
Gráfico 11. Evolución de la escuela La Paz desde el curso 2005-2006.....	115
Gráfico 12. Estructura de la tesis doctoral.....	120
Gráfico 13. Síntesis del capítulo 5. ....	160
Gráfico 14 . Evolución de la participación en el Centro Comunitario Finde.....	166
Gráfico 15. Síntesis del capítulo 6. ....	291
Gráfico 16. Evolución de la Escuela Mare de Déu de Montserrat desde 2001. ....	298
Gráfico 17. Fases y ejes del Contrato de Inclusión Dialógica (CID).....	330

### ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Zona de recreo de la escuela La Paz.....	112
Imagen 2. Vecinos e investigador en el sueño de barrio.....	164
imagen 3. Alumnado, profesora y mediador en el aula de educación de personas adultas.....	167
imagen 4. Obras de rehabilitación de los edificios de La Milagrosa. ....	168
imagen 5.Plaza del barrio Montserrat, Terrassa.....	295
imagen 6. Sueños de la Escuela Mare de Déu de Montserrat.....	297
Imagen 7. Reunión inicial del CID en el barrio Montserrat.....	302
Imagen 8. Cartel del sueño de barrio Montserrat. ....	304

imagen 9. Asistentes al sueño de barrio. ....	305
Imagen 10. Sueños del barrio Montserrat.....	306
Imagen 11. Clasificación de los sueños del barrio. ....	306
Imagen 12. Formación sobre cooperativismo de éxito.....	307
Imagen 13. Contraste de las actuaciones de éxito.....	309
Imagen 14. Comisión de costura. ....	311
Imagen 15. Convocatoria de la reunión sobre huertos urbanos.....	313

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de participación de la comunidad en los centros educativos.....	85
Tabla 2. Líneas de investigación desarrolladas por CREA-UB.....	100
Tabla 3 .Características sociodemográficas del barrio La Milagrosa (Albacete). ....	109
Tabla 4. Información contextual del barrio La Milagrosa (Albacete).....	110
Tabla 5. Actuaciones establecidas en el CID para la creación de la escuela La Paz. ....	114
Tabla 6. Dimensiones de la metodología comunicativa crítica.....	122
Tabla 7. Principios de la metodología comunicativa crítica.....	124
Tabla 8. Documentación revisada relacionada con el estudio de caso.....	136
Tabla 9. Técnicas implementadas en el trabajo de campo. ....	138
Tabla 10. Síntesis del proceso de recogida de la información. ....	141
Tabla 11. Desglose de las técnicas implementadas en el trabajo de campo.....	147
Tabla 12. Matriz de análisis de los datos. ....	149
Tabla 13 Cronología del CID en el barrio de La Milagrosa (Albacete). ....	163
Tabla 14. Cronología del CID en el barrio Montserrat (Terrassa).....	300



---

# INTRODUCCIÓN

---

## INTRODUCCIÓN

La crisis financiera que afecta a las economías occidentales desde el año 2008 y las políticas de austeridad aplicadas por algunos gobiernos europeos han acarreado una serie de consecuencias sociales especialmente devastadoras para los segmentos de la población más vulnerable. Entre 2008 y 2010, identificamos en España un aumento de la pobreza relativa sin precedentes, afectando a un 21% de la población total en 2010 (Fundación Foessa, 2013). Ante esta coyuntura extremadamente desfavorable, la presente tesis doctoral pretende identificar mecanismos que nos permitan hacer frente de forma eficiente y urgente al aumento de las desigualdades sociales.

Mi primera aproximación a la idea de desigualdad la vinculo a los primeros recuerdos de mi infancia. La escuela pública donde cursé la educación primaria presentaba un débil equilibrio entre estudiantes de familias con bajos recursos, alumnado gitano, alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) e hijos e hijas de clase media que contemplaban la diversidad como un valor añadido. Las relaciones establecidas con mis compañeros y compañeras y las visitas a sus casas en las tardes de juegos me hicieron comprender que aunque íbamos a la misma escuela, habíamos nacido con distintas oportunidades. Estas diferencias se fueron incrementando con el tiempo. En el momento en que cambié de centro con mis compañeras de clase media para proseguir con la educación secundaria, muchos y muchas de nuestros iguales se quedaron atrás. Años más tarde, además de acoger alumnado gitano y con NEE, la escuela abrió sus puertas al alumnado inmigrante. Las familias de clase media, observando la concentración de este tipo de alumnado, perdieron la confianza en el valor que podía aportar la diversidad y dejaron de matricular a sus hijos e hijas en el centro. De este modo, el que había sido mi colegio se convirtió en una escuela *gueto*.

La educación no formal y la comunicación habían sido dos de mis intereses por lo que al finalizar la educación secundaria decidí iniciar estudios en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Valencia. Gracias a diversas becas internacionales de esta facultad realicé dos estancias en el extranjero, una de ellas en la Universidad de Guadalajara (México). Durante el periodo que permanecí en México y en mis viajes posteriores al país, entré en contacto con situaciones de extrema pobreza y profundicé

en mi comprensión sobre los procesos generadores de las desigualdades internacionales. Durante el voluntariado que realicé en distintas zonas del país, reencontré las lecturas de Paulo Freire, elemento que despertó en mí la inquietud de encontrar una praxis transformadora desde la que hacer frente a las situaciones de exclusión y pobreza que me rodeaban.

Estas experiencias me condujeron a reorientar mi trayectoria profesional hacia el ámbito socioeducativo. En 2009, el Ministerio de Educación de España me concedió una beca en el departamento de Cooperación con Iberoamérica del Instituto de Tecnologías Educativas por lo que me trasladé a Madrid para colaborar con este servicio durante dos años. En este periodo, con el objetivo de seguir encontrando respuestas, realicé un máster en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo en la Universidad Complutense de Madrid.

El segundo punto de inflexión que marcaría mi trayectoria académica, fue el conocimiento de las teorías del aprendizaje dialógico desarrolladas por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA-UB). Una vez finalizado el máster, esta perspectiva me aportó motivación y sentido para iniciar mi tesis doctoral, ya que de ella se desprendían dos ideas esenciales: que la transformación social es posible y que la educación y la comunicación pueden suponer dos potentes herramientas para alcanzar este objetivo.

El siguiente acontecimiento que posibilitó el inicio de mi formación predoctoral fue conocer el compromiso, la ética y la excelencia humana y científica con la que trabajaba este centro de investigación. Gracias al apoyo de las personas de CREA-UB, en 2011 me trasladé a Barcelona para iniciar una beca predoctoral FI concedida por la Generalitat de Catalunya. Durante el periodo comprendido entre 2011 y 2014 he recibido una formación científica de máxima calidad a través de la participación en los proyectos llevados a cabo por los grupos consolidados de CREA-UB Educación Superadora de las Desigualdades (EDS) y Género, Identidad y Sociedad (GIS). De mi trayectoria como investigadora en CREA-UB debo destacar mi participación como miembro del equipo de Comunidades de Aprendizaje. El constante contacto con profesorado, asesores y asesoras, familias e investigadores e investigadoras me ha aportado un conocimiento privilegiado sobre las potencialidades de la ciencias sociales y el papel de las relaciones humanas en los procesos de cambio social. Además, el voluntariado iniciado en 2012 con el objetivo de apoyar la aplicación del Contrato de Inclusión Dialógica (CID) en el barrio Montserrat y el voluntariado en actuaciones

educativas de éxito como los grupos interactivos me han permitido vivir estas transformaciones de primera mano.

Por otro lado, durante estos años he asistido al seminario *Con el libro en la mano* de la Fundación Jesús Gómez donde he participado en tertulias sobre obras clave de autores relevantes en la comunidad científica internacional como Amartya Sen, Karl Marx, Ulrich Beck, Antonio Gramsci, John Dewey, Jürgen Habermas, Simone Weil o Martha Nussbaum. Esta tesis no hubiera sido posible sin el conocimiento obtenido a través de estos debates científicos.

En 2013, con el objetivo de adquirir una perspectiva científica internacional en el ámbito de los procesos de segregación y desegregación urbana realicé una estancia de tres meses en el centro de investigación Civil Rights Project de la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA) en los Estados Unidos bajo la supervisión del profesor Gary Orfield.

Como resultado del trabajo colectivo y solidario realizado en CREA-UB, en el momento de finalización de esta tesis doctoral he sido coautora de 12 comunicaciones en congresos internacionales, un capítulo de un libro y 7 artículos en revistas, de los cuales uno está indexado en el Journal Citation Reports (JCR) of Social Sciences. Además, soy miembro del grupo consolidado Educación Superadora de las Desigualdades (EDS) de CREA-UB y coordinadora del área de Educación Infantil y Primaria en la edición de 2014 del Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE.

Asimismo, como becaria FI vinculada al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, he impartido docencia en el grado de Educación Social y he participado en la formación aportada por la Escuela de Doctorado de dicha facultad como alumna del Doctorado en Educación y Sociedad.

La trayectoria académica y personal descrita, junto a las oportunidades formativas obtenidas durante mi etapa de formación predoctoral, han posibilitado la realización de la presente tesis doctoral. En relación a ésta, a continuación se describe el objeto de investigación, los objetivos, el enfoque aportado así como la estructura adoptada en la investigación.

## Presentación de la investigación

---

Esta tesis doctoral se vincula al Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED, *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (INCLUD-ED, 2006-2011), coordinado por el centro de investigación CREA-UB. INCLUD-ED ha sido seleccionado entre todas las disciplinas científicas de los programas marco de investigación como uno de los 10 proyectos que más éxito ha alcanzado en el contexto europeo en términos de impacto social y político (Comisión Europea, 2011). Entre los proyectos seleccionados, INCLUD-ED ha sido el único en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades.

Uno de los resultados de INCLUD-ED ha sido la identificación de actuaciones integradas entre la política educativa y otras áreas de la política social que están avanzando en la superación de la exclusión social y en la construcción de la cohesión social en Europa. Entre estas, destaca el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) (Aubert, 2011; Flecha, 2008; Padrós, García, de Mello, & Molina, 2011) procedimiento en el que investigadores e investigadoras, *end-users*, profesionales de los ámbitos socioeducativos, responsables políticos y otras personas implicadas en los procesos de transformación social recrean a través del diálogo igualitario las actuaciones de éxito identificadas previamente por la comunidad científica internacional.

La tesis que presentamos parte de uno de los estudios de caso del proyecto INCLUD-ED llevado a cabo en el contexto español, el de la escuela La Paz situada en el barrio de La Milagrosa de Albacete. Mis primeros contactos con esta escuela se remontan al año 2011, cuando entré a formar parte del equipo de coordinación del proyecto Comunidades de Aprendizaje de CREA-UB. A pesar de que esta escuela está situada en uno de los contextos urbanos más desfavorecidos del país, la transformación que había realizado a partir de la aplicación del CID había posibilitado que las personas de La Milagrosa pudieran soñar con un futuro para sus hijos e hijas. De este modo, la escuela de La Paz rompía con los discursos de la imposibilidad y aportaba un potente referente para muchas escuelas que luchaban contra el fracaso y el conflicto desde contextos muy diversos.

Otro de los momentos que inspiraron esta investigación se sitúa en diciembre de 2011, momento en que presencié el testimonio de unos de los vecinos del barrio de La Milagrosa en la conferencia final del proyecto INCLUD-ED en el Parlamento Europeo en Bruselas. Delante de políticos y políticas, europarlamentarios e investigadores de

toda Europa, este vecino que había sufrido las graves consecuencias de la exclusión social relataba cómo las dinámicas transformadoras activadas en la escuela se estaban extendiendo al resto del barrio. Estas palabras llegaron en un momento en que el aumento de las desigualdades y el empeoramiento de las condiciones de vida en muchos barrios europeos se acentuaba como consecuencia de la crisis económica. Tomando como referencia las investigaciones previas sobre el barrio de La Milagrosa, la presente tesis doctoral se planteó como una oportunidad para profundizar en el conocimiento sobre el CID como un mecanismo eficaz para frenar el avance de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos.

Por otro lado, el contacto directo del equipo de Comunidades de Aprendizaje de CREA-UB con los centros educativos me permitió conocer la realidad de la escuela Mare de Déu de Montserrat, situada en un barrio con bajos niveles socioeconómicos y altos índices de población inmigrante en el extrarradio de la ciudad catalana de Terrassa. El funcionamiento de este centro educativo como Comunidad de Aprendizaje desde 2001 había posibilitado romper con el mito que sostiene que las escuelas con una elevada proporción de alumnado inmigrante están condenadas a obtener resultados negativos. Además, la cohesión social generada por la escuela y la larga trayectoria de movilizaciones sociales con la que cuenta el barrio había posibilitado que el Montserrat escapara de los episodios de violencia racista que se habían manifestado en el barrio colindante.

Fue en 2012 cuando, gracias a una de las investigadoras de CREA-UB que colabora en esta escuela desde hace más de 10 años, tuve la posibilidad de participar como voluntaria en el proceso de aplicación del CID que, promovido por el colegio, se estaba activando en el barrio. Durante el periodo que comprende del 2012 al 2014 he estado implicada personal y profesionalmente en este proceso, prestando apoyo en aquellas acciones solicitadas desde la escuela o por parte de los vecinos y vecinas de Montserrat. Entre estas acciones he participado en reuniones con profesionales, he prestado apoyo en la organización del sueño de barrio (fase del CID que analizaremos en esta investigación), en la dinamización de las comisiones mixtas, en los contactos con el Ayuntamiento de Terrassa, en la redacción de los proyectos cooperativos en los ámbitos de costura o agroecología y en la puesta en marcha del huerto urbano. Los constantes diálogos establecidos con las personas implicadas en el CID y la oportunidad de vivir este proceso de primera mano han supuesto una gran fuente de sentido para realizar esta investigación. La motivación ha ido más allá de la realización

de esta tesis doctoral, ya que después de su depósito sigo participando como voluntaria en el desarrollo del CID en el barrio Montserrat y en actuaciones educativas de éxito aplicadas en las Comunidades de Aprendizaje como los grupos interactivos.

A través de las páginas que se presentan a continuación, aportamos los resultados obtenidos en relación al desarrollo, impacto y transferibilidad del CID. Además, la investigación nos ha permitido analizar las implicaciones de este proceso respecto al papel que los investigadores e investigadoras pueden desempeñar en la generación de una ciencia pública al servicio de las problemáticas sociales.

En cuanto a su estructura, la tesis se inicia exponiendo el estado de la cuestión y el marco teórico (capítulos del 1 al 3). El primer capítulo se centra en la definición de la pobreza y la exclusión social y en su relación con los procesos educativos. Una vez expuesto el problema de la investigación, se presentan acciones integrales aportadas desde la investigación europea y norteamericana con el objetivo de superar la pobreza y la segregación urbana. El segundo capítulo expone las bases teóricas sobre participación educativa y social desde diferentes perspectivas, enfatizando los enfoques comunicativos y dialógicos. El tercer capítulo consiste en la aproximación a algunas contribuciones científicas que abordan el papel de las ciencias sociales en la superación de las desigualdades. Con el objetivo de profundizar sobre sus implicaciones en la práctica, se analiza la perspectiva transformadora del centro de investigación CREA-UB y se describe el CID en el barrio de La Milagrosa, un barrio con una alta proporción de población gitana y una de las zonas con mayores índices de pobreza de España, como una de sus contribuciones.

La revisión de la literatura científica incluida en estos tres capítulos se ha llevado a cabo priorizado aquellas publicaciones indexadas en el Journal Citation Reports (JCR)-Social Sciences Edition en ámbitos como la educación, la sociología o las ciencias políticas.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño de la investigación incluyendo las preguntas, objetivos de la investigación y el planteamiento del estudio de caso. Asimismo, se desarrollan las bases de la metodología comunicativa crítica, perspectiva adoptada por la investigación y presente en todas las fases de su desarrollo. En él se presenta la matriz de análisis donde se muestran las categorías y las dimensiones establecidas.

El quinto y sexto capítulo se centran en los resultados cualitativos obtenidos del estudio de caso. El quinto capítulo reconstruye el proceso de desarrollo y el impacto del CID en el barrio de La Milagrosa. Contemplando la escuela de La Paz como un motor de cambio, en este apartado se muestra cómo el CID ha contribuido a generar diversas transformaciones en varios ámbitos sociales.

En el sexto capítulo, se aportan los resultados relacionados con la transferibilidad del CID al Montserrat, barrio donde se ha incrementado gravemente el riesgo de exclusión durante los últimos años. Además, en esta parte de la investigación se exponen las implicaciones del CID en relación con su impacto social, político y científico.

Finalmente, en el séptimo capítulo se exponen las principales conclusiones y se da respuesta a las preguntas y objetivos planteados en el diseño de la investigación. En esta última sección, se hace referencia a las limitaciones identificadas así como a las futuras líneas de investigación planteadas por esta tesis doctoral.



---

## CAPÍTULO 1. Educación, superación de la pobreza y desigualdades sociales.

---

## CAPÍTULO 1. Educación, superación de la pobreza y desigualdades sociales.

En el primer capítulo de esta tesis doctoral realizamos una aproximación a la definición de la pobreza y la exclusión social y a su relación con los procesos educativos. Como se observa el gráfico 1, en el primer apartado exponemos el problema de la investigación y analizamos las relaciones existentes entre las desigualdades educativas y las desigualdades sociales. A continuación, presentamos aquellas teorías que han contemplado la educación como un potente mecanismo para la superación de las desigualdades, ejemplificando cómo estas perspectivas pueden llevarse a la práctica a través de estrategias como las actuaciones educativas de éxito aplicadas en las Comunidades de Aprendizaje. Por último, aportamos actuaciones integrales desde la investigación europea y norteamericana, estrategias que están haciendo frente de forma efectiva a la multidimensionalidad de la pobreza en contextos urbanos.



**Gráfico 1. Síntesis del capítulo 1.**

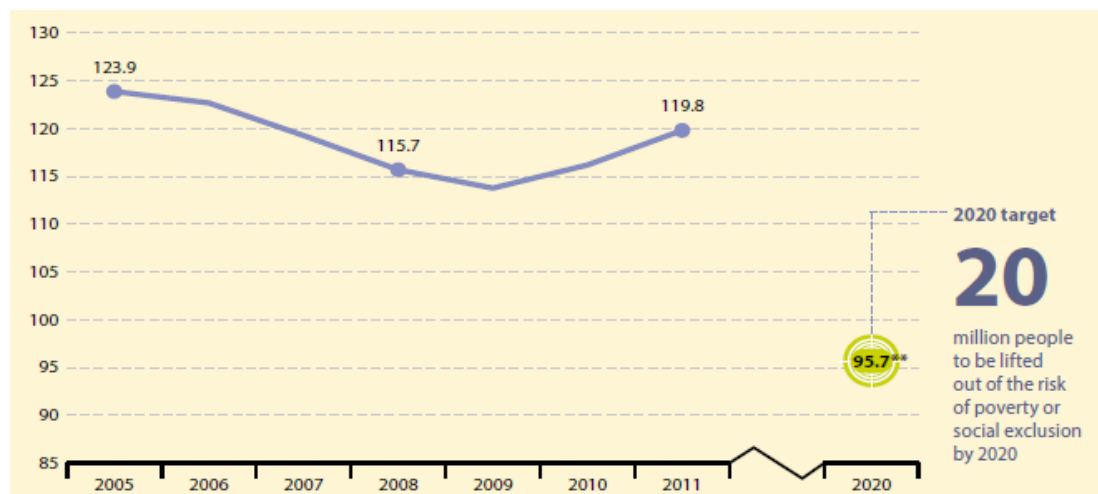
*Fuente: Elaboración propia.*

En 2014, nos encontramos a nivel mundial iniciativas sin precedentes orientadas a la reducción de la pobreza. En ellas, la educación es considerada como uno de los medios más eficaces para contribuir a la superación de las desigualdades. En este sentido, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), establecidos en el año 2000, suponen una de las acciones más ambiciosas. Los ODM presentan importantes implicaciones en relación a la reducción de la pobreza urbana ya que reclaman la aplicación de estrategias efectivas que promuevan un impacto positivo en las condiciones de vida de los colectivos desfavorecidos (Satterthwaite, 2003). En este En 2014, nos encontramos a nivel mundial iniciativas sin precedentes orientadas a la reducción de la pobreza. En ellas, la educación es considerada como uno de los medios más eficaces para contribuir a la superación de las desigualdades. En este sentido, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), establecidos en el año 2000, suponen una de las acciones más ambiciosas. Los ODM presentan importantes implicaciones en relación con la reducción de la pobreza urbana, ya que reclaman la aplicación de estrategias efectivas con el objetivo de impactar positivamente en las condiciones de vida de los colectivos desfavorecidos (Satterthwaite, 2003). En este sentido, algunas de las prioridades de los ODM son reducir a la mitad el hambre y el número de personas que no recibe un salario adecuado, así como lograr la enseñanza primaria universal para el 2015 o mejorar las condiciones de vida de al menos 100 millones de personas que viven en barrio marginales para el 2020.

A pesar de los esfuerzos realizados y los logros alcanzados, en 2010 había 1,200 millones de personas que vivían en pobreza extrema en el planeta y en el año 2011, 57 millones de niños y niñas en edad de recibir enseñanza primaria no estaban escolarizados (Naciones Unidas, 2013). Estas desigualdades persisten entre la población juvenil, ya que 123 millones de jóvenes no contaban con la capacidad básica de leer y escribir.

En el contexto europeo, la Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010) contempla la educación como un sector estratégico desde el que avanzar para conseguir uno de sus objetivos prioritarios: que al menos 20 millones de personas de la Unión Europea puedan salir de la pobreza y la exclusión social durante la década 2010-2020. Como se observa en el gráfico 2, el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión en Europa había descendido progresivamente con anterioridad a la crisis económica, alcanzando su cuota más baja en 2009, con alrededor de 114

millones de personas en riesgo de pobreza o exclusión social. No obstante, el número de personas afectadas se ha ido incrementando en los años posteriores al inicio de la crisis, principalmente a causa del impacto de ésta en los mercados financieros y laborales. En el gráfico se sitúa el ambicioso reto establecido por la Estrategia Europa 2020.

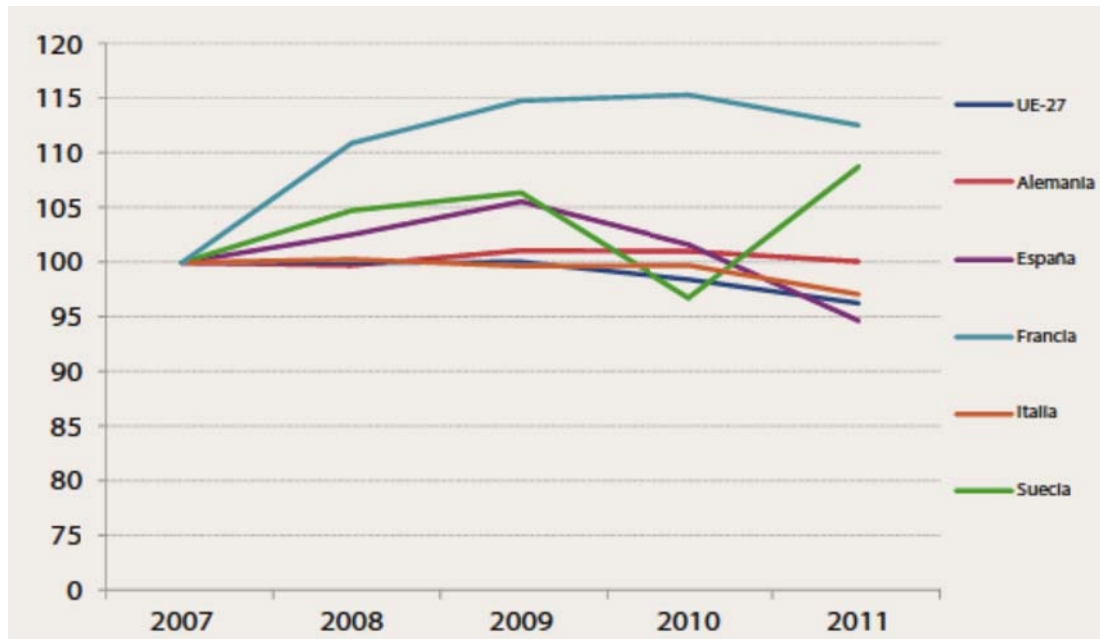


**Gráfico 2. Personas en riesgo de pobreza o exclusión social, EU-27, 2005-2011 (Millones de personas).**

*Fuente: Eurostat, 2013.*

Existen estudios (Cáritas Europa, 2012) que identifican importantes obstáculos para la consecución de esta meta, tales como el agravamiento de los factores relacionados con el aumento de la pobreza y la exclusión social, el impacto negativo de las reformas sociales en la protección de las personas vulnerables o deficiencias en los sistemas educativos.

En el contexto español, la tasa de pobreza relativa ha aumentado en más de dos puntos durante el periodo que comprende 2008 y 2010, afectando en 2010 a un 21% de la población total (Fundación Foessa, 2013). En este contexto no existen precedentes previos de aumento de la pobreza en un intervalo temporal tan breve. El incremento del desempleo y la irrupción de la crisis en un entorno con un sistema de protección social frágil ha causado que España sea una de las zonas más afectadas entre los países pertenecientes a UE-27. Esta situación se refleja por ejemplo, en la evolución de la renta en los hogares (gráfico 3). El descenso de la capacidad adquisitiva de las unidades de consumo, así como la desigualdad en su distribución, ha afectado negativamente al bienestar de una parte significativa de la población.



**Gráfico 3. Evolución real de la renta por unidad de consumo (2007=100).**

*Fuente: Fundació Foessa, 2013, p. 6.*

La situación de crisis económica muestra un impacto especialmente negativo en los colectivos más vulnerables, como demuestra el incremento de las tasas de pobreza infantil y juvenil. Según la Comisión Europea (2010), uno de cada cinco jóvenes europeos se encuentra en riesgo de pobreza, situación que se agrava si se tiene en cuenta que la gran mayoría de los sistemas educativos europeos siguen enfrentándose a la persistencia de problemas como el fracaso escolar o el abandono escolar prematuro.

En el capítulo que se presenta a continuación, profundizamos en esta problemática y analizamos el papel de la educación en las estrategias orientadas a la superación de las desigualdades sociales. En el primer apartado se realiza una aproximación al concepto de pobreza y exclusión social en contextos urbanos desde una perspectiva multidimensional y relacionada con la negación de las libertades básicas. Asimismo, se evidencia la relación entre las desigualdades educativas y las desigualdades en otros ámbitos sociales.

Con el objetivo de ir más allá del diagnóstico de la situación, en el segundo apartado ahondamos en el papel que puede desempeñar la educación frente a las desigualdades. Para ello, se exponen aquellos planteamientos teóricos que han negado la educación como mecanismo de reproducción social y la contemplan como

un espacio privilegiado desde el que articular dinámicas de cambio. Un ejemplo que ilustra la puesta en práctica de este tipo de investigación es el proyecto del 6º Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED. En el marco de este proyecto, nos centramos en el impacto aportado por las actuaciones educativas de éxito (AEE). Estas actuaciones están posibilitando la superación de la pobreza y la exclusión social a través de su aplicación en las Comunidades de Aprendizaje, centros educativos situados en contextos muy diversos que cuentan con la participación de la comunidad para obtener una educación de máxima calidad para todos y todas.

La educación desempeña un papel fundamental en la superación de las desigualdades. No obstante, las políticas y acciones orientadas a la superación de la pobreza y la exclusión no pueden reducirse únicamente al ámbito educativo. Por este motivo, en el tercer apartado se aborda la necesidad de implementar acciones efectivas e integrales, basadas en evidencias científicas y que atiendan al carácter multidimensional de la pobreza. Para fijar la discusión en referentes concretos, se han seleccionado tres investigaciones orientadas a la superación de la pobreza urbana. Por un lado, en el contexto europeo, se exponen las actuaciones de éxito integradas identificadas por el proyecto INCLUD-ED. Por otro lado, se plantean dos aportaciones desde el contexto norteamericano: las del centro de investigación Civil Rights Project (CRP) y las del proyecto Harlem Children's Zone (HCZ). Todas ellas ofrecen directrices sobre la activación de estrategias holísticas que posibilitan la mejora de la calidad de vida de la población que vive en barrios desfavorecidos. En relación al CRP, la doctoranda ha tenido la posibilidad de conocer de primera mano las investigaciones desarrolladas por este centro de investigación internacionalmente reconocido a través de una estancia de tres meses durante el curso académico 2013-2014.

### **1.1. Pobreza y exclusión educativa en contextos urbanos.**

Como se ha indicado anteriormente, el objetivo de esta tesis doctoral se relaciona con la identificación de mecanismos eficaces que permitan detener el avance de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos. En relación al concepto de pobreza, la Unión Europea (Council of the European Communities, 1975) considera que una persona o una familia es pobre cuando los recursos de los que dispone son tan limitados que los excluye de unos estándares de vida mínimamente aceptables en el estado miembro en el que vive. Esta definición contempla la pobreza como una

situación forzada que no responde a la libre elección de los sujetos y que se determina en relación a los contextos específicos en los que se sitúa (Goedemé & Rottiers, 2011). El concepto de pobreza hace referencia a los recursos de los que disponen los sujetos no sólo en términos monetarios o de percepción de ingresos, sino también en función de la capacidad de las personas para estar sanas, obtener un buen trabajo, sentirse seguras, tener un nivel de vida adecuado o poder participar en espacios de la vida pública (Sen, 2000). En este sentido, el enfoque de las capacidades aportado por el economista y premio nobel Amartya Sen (2000) ha sido fundamental para la superación de la concepción economicista y reduccionista de la pobreza. Según el autor, la pobreza es una de las barreras que dificulta la expansión de las libertades de los seres humanos, impidiendo los procesos de desarrollo.

*El desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos. El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de control de los estados represivos (Sen, 2000b, p. 19).*

En las últimas décadas, el concepto de pobreza se ha vinculado al término de exclusión social. Esta noción ha ido ganando presencia en las políticas sociales europeas, poniendo énfasis en las dinámicas estructurales y culturales de la pobreza y en la importancia de los procesos de participación social (Atkinson & Da Voudi, 2000). A pesar de que el concepto de exclusión social se ha considerado ambiguo y en ocasiones equívoco (Decancq, Goedemé, Van den Bosch, & Vanhille, 2013), éste ha sido entendido como la no participación de algunos segmentos de la población en la vida social, económica, política y cultural de sus respectivas sociedades. La dificultad para acceder a los espacios de participación se relaciona con la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas, e imposibilita el acceso a espacios laborales, educativos, comunicativos, sanitarios, a la protección social o a la seguridad ciudadana (Atkinson, Cantillon, Marlier, & Nolan, 2002).

Además, desde 2001 se ha utilizado habitualmente el concepto de *riesgo de pobreza* o *riesgo de exclusión* (Decancq et al., 2013). Según, Decancq et. Al. (2013), este concepto surge del desacuerdo de trasladar el concepto complejo y multidimensional de pobreza a un único indicador. Siguiendo a autores como Daly (2010) que

argumentan que el concepto de riesgo de pobreza puede desvirtuar la propia comprensión de la pobreza, se apuesta por reservar esta expresión para hacer referencia concretamente al indicador oficial establecido por la OCDE. Según este indicador, las situaciones de riesgo de pobreza implican vivir en un hogar en el que la renta disponible se sitúa por debajo del 60% de la media percibida por los hogares situados en el mismo país (Decancq et al., 2013).

Teniendo en cuenta el objeto de investigación de esta tesis doctoral, otra de las concepciones que resulta pertinente abordar es el de *vulnerabilidad urbana*. Ésta contempla situaciones de inseguridad y desprotección relacionadas con indicadores sociodemográficos, socioeconómicos, residenciales y subjetivos (Ministerio de Fomento, 2011). Según Hernández (2007), la vulnerabilidad urbana se define como:

*Proceso de malestar en las ciudades producido por la combinación de múltiples dimensiones de desventaja, en el que toda esperanza de movilidad social ascendente, de superación de su condición social de exclusión o próxima a ella, es contemplada como extremadamente difícil de alcanzar. Por el contrario, conlleva una percepción de inseguridad y miedo a la posibilidad de una movilidad social descendente, de empeoramiento de sus actuales condiciones de vida* (Hernández, 2007, p. 8).

Si las situaciones de pobreza y exclusión son graves, lo es todavía más su concentración en el espacio (Wilson, 2012). En muchos barrios situados en países considerados desarrollados, se observan dinámicas macroeconómicas que han incrementado dramáticamente el desempleo y la segregación. Estos fenómenos afectan especialmente a personas que pertenecen a minorías culturales o con bajos niveles formativos (Wilson, 2003). Además, cuando los mecanismos de planificación urbanística fallan, prevalecen las dinámicas exclusoras del mercado capitalista, elemento que conduce a la segregación urbanística y a la desestabilización de las comunidades multiculturales (Orfield & Eaton, 1996).

El contexto norteamericano ha sido especialmente fructífero en el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la concentración espacial de la pobreza (Jargowsky, 1997). El análisis de la configuración y extensión de los barrios gueto ha posibilitado comprender las dinámicas sociodemográficas que conducen a esta problemática social. El fenómeno conocido como *white flight* hace referencia a la migración a gran escala a mediados del siglo XX de personas blancas desde barrios culturalmente



mixtos a suburbios homogéneos como respuesta al miedo y a la desconfianza generada por el aumento de los habitantes pertenecientes a minorías culturales (Frankenberg & Orfield, 2012). Estos procesos condujeron a una configuración de la ciudad norteamericana basada en centros urbanos donde residían personas negras y suburbios para habitantes blancos. En las últimas décadas, no obstante, estas tendencias se han visto modificadas, identificándose barrios *gueto* en los mismos suburbios situados en la periferia de las ciudades.

La dimensión territorial de la pobreza y la exclusión varía según las dinámicas urbanísticas de cada contexto. En España, su evolución se ha visto afectada por el aumento de la precarización económica, el debilitamiento del tejido asociativo, las políticas sectoriales poco eficaces y las dinámicas demográficas relacionadas con el difícil acceso a la vivienda (Subirats, 2005). Los elevados precios de las viviendas y el predominio del régimen de propiedad dificulta que muchas familias que disponen de una vivienda en un barrio desfavorecido cuente con los recursos para acceder a una residencia en otras zonas de la ciudad. En el contexto español, se han identificado 624 barrios vulnerables localizados en 103 ciudades (Hernández, 2011) situados en mayor medida en Andalucía, Cataluña, Madrid, Canarias y Comunidad Valenciana.

Estos barrios reflejan la naturaleza compleja y multidimensional de la pobreza (Wilson, 2003) a través de círculos de exclusión y vulnerabilidad que interconectan diversas problemáticas sociales como el limitado acceso al mercado laboral, la precariedad en la vivienda, en los servicios sociales, la falta de oportunidades educativas, el aislamiento social, la delincuencia o los embarazos prematuros (Small & Newman, 2001). Asimismo, en la última década se han publicado investigaciones (Cohen, Farley, & Mason, 2003) que ponen de relieve el impacto de la pobreza y la exclusión en la salud, evidenciando una relación entre el hecho de vivir en situaciones de pobreza y una muerte prematura.

Además de los elementos estructurales, es necesario analizar los factores culturales asociados a la pobreza y la exclusión (Wilson, 2010). Estos se traducen en prácticas, interacciones y procesos de socialización que condicionan los planteamientos vitales y las decisiones de las personas que viven en barrios desfavorecidos. Las situaciones de exclusión se relacionan con la estereotipación, la estigmatización y las bajas expectativas hacia el futuro, así como con el surgimiento de actitudes de resignación ante las injusticias. La combinación de los factores estructurales y culturales que operan en este tipo de contextos ha demostrado tener un impacto negativo en

términos de cohesión social (Gereluk & Race, 2007). Por ejemplo, la concentración de minorías culturales en barrios con bajos niveles económicos y altas tasas de desempleo ha provocado problemas de convivencia, violencia y disturbios. Existen abundantes casuísticas que han hecho eco de esta problemática como los disturbios de las *cités* francesas (Gereluk & Race, 2007) o, en el contexto catalán y español, los capítulos de violencia racista identificados en los barrios de Ca n'Anglada en Terrassa (Andreu, 1999; Espada & Marimon, 2003; Heredia, 2003) o El Ejido en Almería (El País, 2000).

Diversos autores han denunciado (Frankenberg & Orfield, 2012; Weil, 2006; Wilson, 2010) que en muchos casos se culpabiliza a los grupos excluidos como responsables de perpetuar la “cultura de la pobreza”, argumentando que estos no quieren poner fin a su situación de dependencia. Estas perspectivas reducen las situaciones de exclusión a una cuestión individual, sin tener en cuenta las complejas dinámicas que operan en las situaciones de pobreza y las oportunidades desiguales con las que cuentan los sujetos (Wilson, 2010). Además, en muchos casos, las situaciones de pobreza y exclusión se han atribuido erróneamente a las características constitutivas de determinados colectivos como la población afroamericana (Wilson, 2003) o las personas gitanas (Flecha & Soler, 2013; Macías & Redondo, 2012) en lugar de prestar atención a la situación de exclusión y opresión que han vivido tradicionalmente estos colectivos. Barreras como el sexismo y el racismo conducen a la interacción de diferentes formas de discriminación y generan una doble o triple discriminación, como la que sufren por ejemplo las mujeres pertenecientes a minorías culturales que viven en barrios *gueto*.

Frente a este debate, autores como Sen (2000b) argumentan que la agencia individual es un elemento clave en el proceso de desarrollo humano. No obstante, los logros de los individuos dependen en gran medida de las oportunidades y libertades que les permiten llevar a cabo sus iniciativas. Este planteamiento rechaza las perspectivas asistencialistas y supone un proceso bidireccional en el que los mecanismos institucionales dependen del ejercicio de las libertades de los individuos y de su participación en las decisiones sociales.

De este modo, Frankenberg & Orfield (2012) apuestan por dejar de lado la consideración individualista de la pobreza para considerarla como un problema que afecta al conjunto de la sociedad, comprometiendo tanto su presente como su futuro:

*Separados significa desiguales por el desequilibrio de poder y de recursos de muchos niños y niñas a través de las líneas raciales, así como por las actitudes profundamente arraigadas que culpan a las víctimas de segregación de las desigualdades que ellas mismas sufren. Si no conseguimos alcanzar la integración allí donde es posible hacerlo, estaremos incrementando la división de nuestra sociedad y estaremos minando el futuro de muchas comunidades<sup>1</sup>* (Frankenberg & Orfield, 2012, p. 217).

### **1.1.1. Conexión entre las desigualdades educativas y sociales.**

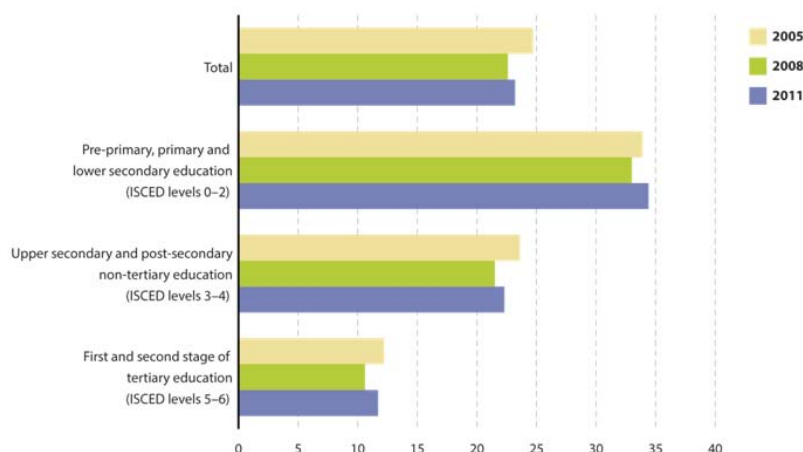
Uno de los elementos analizados en esta tesis doctoral es la potencialidad de la educación y de la escuela como motor de desarrollo humano. Con el objetivo de obtener un marco teórico de referencia, en este capítulo se describen algunas de las aportaciones de estudios previos y de la literatura científica que exponen la relación entre los fenómenos educativos y sociales que operan en la generación y en la superación de las desigualdades.

En este sentido, los datos extraídos de Eurostat en 2013 muestran una fuerte correlación entre el riesgo de sufrir pobreza y exclusión social, por un lado, y el nivel educativo, por el otro (gráfico 4). Mientras que en 2011 alrededor de un 7% de personas con educación superior se vieron afectadas por situaciones de pobreza, aproximadamente un 25% de la población que no había superado el segundo ciclo de la educación secundaria se encontraba afectada por esta situación. Como se observa en el gráfico 4, a medida que aumenta el nivel educativo se reduce el riesgo de pobreza.

---

<sup>1</sup> Traducción propia.

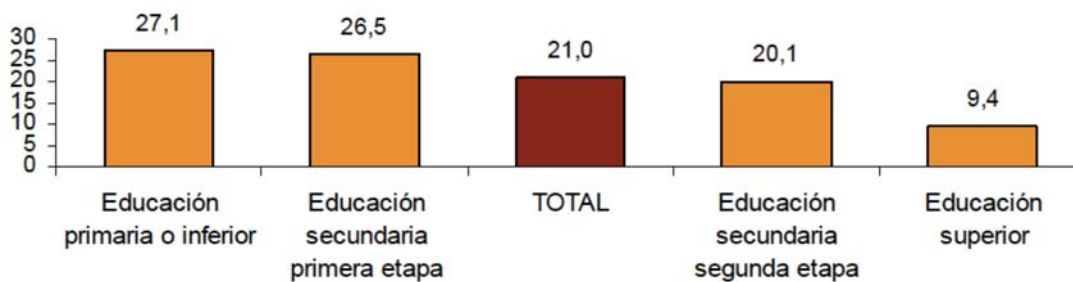
*Separate is unequal because of the imbalance of power and resources of many kids across the racial lines and the deeply rooted attitudes that blame the victims of segregation for the inequalities they face. If we do not achieve integration where it is possible, we will be deeping the division in our society and undermining the future of many communities.* (Frankenberg & Orfield, 2012, p. 217).



**Gráfico 4. Personas en riesgo de pobreza y exclusión social en relación al nivel educativo. EU-27, 2005, 2008 y 2011 (% de población de 18 años o superior).**

*Fuente: Eurostat, 2013.*

Esta tendencia también se identifica en el contexto español. La Encuesta sobre las Condiciones de Vida de 2013 (INE, 2013) apunta a que la tasa de riesgo de pobreza difiere en función del nivel de formación. Así, el 27,1% de la población con un nivel educativo equivalente a la educación primaria o inferior se encuentra en riesgo de pobreza. Cuando el nivel educativo alcanzado es la educación superior, dicha tasa se reduce al 9,4% (gráfico 5).



**Gráfico 5. Tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años). Año 2012. Porcentajes.**

*Fuente: INE, 2013*

Un mayor nivel formativo se relaciona no solo con la obtención de un índice superior de ingresos sino con otros beneficios sociales (OCDE, 2013). A medida que aumenta el grado de formación, se observa un incremento de la esperanza de vida, la participación política, la satisfacción personal y del acceso a recursos y redes sociales. Por ejemplo, según la OCDE (2013), un hombre de 30 años con educación superior

presenta una esperanza de vida 8 años superior a un hombre de la misma edad que no ha superado la educación secundaria. En el caso de las mujeres, la esperanza de vida es 4 años superior para aquellas que han completado la educación secundaria.

Existen evidencias de que la educación de las mujeres y su capacidad de lectura y escritura tienden a reducir las tasas de mortalidad infantil (Sen, 2000). Además del impacto en la salud, se ha indicado el importante rol de la educación en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, tal y como se demuestra, por ejemplo, en la relación entre el nivel educativo de los individuos y el grado de satisfacción vital (OCDE, 2013).

Teniendo en cuenta el rol que puede jugar la educación en la prevención y superación de la pobreza, las cifras de abandono escolar en España (UNESCO, 2012) se consideran alarmantes, situándose en 2012 como el primer país de Europa en términos de abandono escolar (uno de cada tres jóvenes entre 15 y 24 años abandona sus estudios antes de finalizar la educación secundaria). Además, España es uno de los países europeos con mayores índices de desempleo juvenil superando el 56.5% en julio de 2013 (Eurostat, 2013).

A pesar de la potencialidad que encierra la educación, en muchas ocasiones aquellos colectivos que necesitan tener acceso a más oportunidades educativas son los que menos reciben. Este elemento se evidencia, por ejemplo, en las discriminaciones que sufren los niños y niñas que proceden de familias con bajos niveles socioeconómicos o inmigrantes (European Union Agency for Fundamental Rights, 2010). La discriminación implica un tratamiento desigual hacia el alumnado con características sociales específicas ya sea por género, procedencia cultural, religión o nivel socioeconómico y se manifiesta a través de múltiples actitudes y prácticas como la reducción del nivel educativo, la segregación, el abuso de poder, la presión desde los grupos mayoritarios, los prejuicios, las bajas expectativas o la desigualdad informativa (Nicaise, 2012). Como consecuencia de la exclusión y la discriminación, estos y estas jóvenes disfrutan en menor medida de servicios de calidad en educación infantil, son derivados frecuentemente a programas de educación especial y sistemáticamente orientados a cursos de formación profesional de baja calidad. Esto resulta en que gran parte del alumnado que pertenece a colectivos vulnerables abandona la educación de forma prematura y sin ninguna cualificación. Es decir, la discriminación dentro de los sistemas educativos y los comportamientos del profesorado y de las escuelas hacia algunas minorías conduce a oportunidades y resultados educativos desiguales que se

perpetúan desde la infancia a la edad adulta. La persistencia de las desigualdades se ejemplifica con el hecho de que las personas adultas con altos niveles de alfabetización participan entre dos y seis veces más en programas de formación a lo largo de la vida que las personas con bajos niveles (OECD, 2011).

## **1.2. Educación transformadora y superación de las desigualdades.**

Después de exponer el estado de la cuestión en el campo de la pobreza urbana y de establecer su relación con las oportunidades educativas, a continuación presentamos aquellas perspectivas teóricas que contemplan la educación como un potente mecanismo para la superación de las desigualdades sociales. Además, se presenta una de las investigaciones con mayor impacto en lo que atañe a la superación de la exclusión, el proyecto del 6º Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED. Centrándonos en las actuaciones educativas de éxito (AEE) aportadas por esta investigación, se ilustra cómo existen escuelas que están haciendo frente a los procesos de segregación y al incremento de la pobreza apostando por una educación de máximos para todos y todas.

Los posicionamientos de la academia frente a las desigualdades educativas han adoptado posturas divergentes que conducen a planteamientos y acciones con resultados muy diversos. En primer lugar, las teorías de la reproducción (Bane & Jencks, 1985) defendieron que la escuela no era responsable de las desigualdades sociales y que además no las podía superar. Bajo este prisma, la educación se concibe como un sistema que reproduce las desigualdades y la estratificación social. Además, estos enfoques han justificado prácticas y teorías exclusoras (Giroux & Flecha, 1992) e incluso han afirmado que los objetivos igualitarios no eran deseables.

En segundo lugar, existen abundantes investigaciones que analizan las desigualdades, pero son pocas las que presentan alternativas y soluciones (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004). Un cierto número de lo que se ha venido en denominar como corrientes de pensamiento posmodernas (Foucault, 1978), por ejemplo, pone el foco en desvelar las estructuras de poder, pero deja al profesorado, familias, estudiantes y miembros de la comunidad sin alternativas ni herramientas para la transformación. Estas teorías aportan la concepción de que nada se puede cambiar (Flecha, 2011a), ya sea debido a las estructuras de poder o por el hecho de que

cualquier actuación educativa será igualmente negativa. Como resultado, dichas perspectivas favorecen el lenguaje de la imposibilidad y la cultura de la queja, bloqueando las vías de acción social.

Una vez contempladas las limitaciones de las teorías de la reproducción, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se realizan importantes aportaciones en el análisis de las desigualdades educativas y sociales (Castells, Flecha, Freire, Giroux, & Willis, 1994). Como resultado, emerge una nueva pedagogía crítica con el objetivo de combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas transformadoras, reivindicando el papel de los sujetos en la construcción de su propia historia.

En este nuevo marco, la comunidad científica se centra cada vez más en la identificación de soluciones y estrategias para la mejora de la calidad educativa para todo el alumnado y en las contribuciones que estas investigaciones deben aportar a la sociedad. En los inicios del siglo XXI, el proyecto INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (INCLUD-ED, 2006-2011), se plantea como un referente en esta línea (Comisión Europea, 2011).

### **1.2.1. Inclusión y cohesión social a través de la educación.**

En 2011, el proyecto INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (INCLUD-ED, 2006-2011), coordinado por el centro de investigación CREA-UB, fue seleccionado por la Comisión Europea como una de las diez investigaciones que más éxito habían demostrado en los Programas Marco de investigación europea. INCLUD-ED es el único de estos diez proyectos que se inscribe en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades (Comisión Europea, 2011). El objetivo de INCLUD-ED ha sido identificar aquellas actuaciones educativas que han contribuido a la superación de las desigualdades y a la mejora de la cohesión social y aquellas que han conducido a la exclusión. Con este objetivo, la investigación ha aportado elementos y orientaciones claves para mejorar las políticas educativas y sociales europeas. Después de la finalización del proyecto en 2011, INCLUD-ED ha demostrado contribuir a los objetivos Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) a través del incremento de la cohesión social, la reducción de la pobreza o el fortalecimiento de la economía.

A lo largo de los cinco años en los que se ha desarrollado el proyecto, se ha llevado a cabo una intensa investigación que ha incluido un análisis multidimensional de 27 sistemas educativos europeos, teorías y prácticas (INCLUD-ED Consortium, 2012). Asimismo, se han realizado 26 estudios de caso en el contexto europeo en escuelas de educación infantil, primaria y secundaria, formación profesional y programas de educación especial. Un elemento especialmente relevante en relación a los objetivos de esta tesis, es que INCLUD-ED se ha centrado principalmente en los procesos de inclusión y exclusión que afectan a grupos vulnerables como inmigrantes, minorías culturales, mujeres, jóvenes y personas con discapacidades, incluyendo sus voces en todas las fases del proyecto.

De este modo, esta tesis doctoral parte de las contribuciones realizadas por el proyecto INCLUD-ED. Concretamente, se centra en el papel que juegan las actuaciones educativas de éxito (AEE) y las actuaciones integradas (AI) en la superación de la pobreza y la exclusión. En el siguiente apartado se exponen las implicaciones de las AEE mientras que las AI son analizadas en el apartado 1.3.1. de este mismo capítulo.

### Actuaciones educativas de éxito y la superación de las desigualdades

Uno de los principales resultados del proyecto INCLUD-ED han sido las actuaciones educativas de éxito (AEE) (García, Girbés, & Gómez, 2013). Estas actuaciones no pueden reducirse a buenas prácticas con buenos resultados en contextos específicos, sino que han sido transferidas a través del diálogo con la comunidad a diversos contextos y niveles educativos, obteniendo resultados excelentes independientemente de las características contextuales del centro. Como analizaremos a lo largo de esta tesis doctoral, las AEE se relacionan con el objetivo de estudio planteado. A continuación, se sintetizan tres de las AEE aportadas por INCLUD-ED los grupos interactivos, la formación de familiares y las tertulias literarias dialógicas. Además, en el siguiente capítulo nos detendremos en profundidad en las implicaciones de este proyecto en las investigaciones sobre participación de la comunidad en contextos educativos.



- **Grupos interactivos.**

Los grupos interactivos (GI) son una forma de organización del aula identificada por la investigación científica (Valls & Kyriakides, 2013) por aportar excelentes resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los GI, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Estos se caracterizan por ser una organización inclusiva del alumnado en la que, además del profesor o profesora responsable del aula, se cuenta con la ayuda de más personas adultas. De este modo, se logra evitar la segregación generada al sacar al alumnado con necesidades educativas especiales o perteneciente a minorías culturales del aula para aplicarle adaptaciones curriculares. Ello se obtiene a través de agrupaciones heterogéneas en cuanto al nivel de aprendizaje, género o cultura del alumnado.

En cada uno de estos grupos se realiza una actividad concreta corta en el tiempo con la ayuda de una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito). El papel de la persona voluntaria se basa en generar interacciones entre el alumnado (Elboj & Niemelä, 2010), posibilitando la ayuda mutua y la aceleración del aprendizaje de todos y todas. La participación de las personas voluntarias, independientemente de su nivel socioeducativo o procedencia cultural, multiplica los recursos disponibles en las aulas y ofrecen referentes positivos al alumnado. En este sentido, existen investigaciones (Christou & Puigvert, 2011) que han demostrado el impacto que aporta la participación de los colectivos vulnerables como por ejemplo, mujeres no académicas e inmigrantes, en esta actuación de éxito. De este modo, los GI logran en una misma dinámica la aceleración del aprendizaje, una mejora de los ambientes de aprendizaje, el trabajo sobre valores y sentimientos.

- **Formación de familiares y tertulias literarias dialógicas.**

A través de la investigación (INCLUD-ED Consortium, 2012) se ha demostrado que las interacciones del alumnado con el resto de los agentes sociales implicados en su educación influyen directamente sobre su rendimiento escolar. Además, se ha evidenciado que los resultados académicos de los niños y de las niñas no dependen tanto del nivel académico alcanzado por las familias, como del hecho que las familias del alumnado se encuentren en procesos formativos. Por lo tanto, la mejora del rendimiento académico no solo depende de la formación del profesorado sino también de la formación de las familias y de otros miembros de la comunidad.

La modalidad de formación de familiares aportada por INCLUD-ED se basa en aquellas tipologías identificadas por la comunidad científica por aportar los mejores resultados en este ámbito (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Siguiendo estas orientaciones, los centros educativos abren sus puertas no solo al alumnado y profesorado, sino también a la educación de la comunidad. Uno de los requisitos para obtener el éxito de esta iniciativa es poner en el centro de las acciones formativas las necesidades y las decisiones de las personas participantes. En este tipo de programas formativos, colectivos vulnerables como las mujeres árabes y las mujeres gitanas participan tanto en el desarrollo del curso como en el diseño y organización de la actividad (Flecha et al., 2009). De esta manera, al participar y decidir sobre su formación, se están compensando algunas desigualdades de partida relacionadas con la exclusión educativa y la exclusión en la toma de decisiones de las personas que pertenecen a colectivos vulnerables.

Las tertulias literarias dialógicas (Pulido & Zepa, 2010) son un ejemplo de una de las modalidades de formación de familiares de éxito. En ellas, personas de la comunidad con perfiles muy diversos (con o sin titulación académica, de diferentes culturas, edades, procedencias, formas de vida, religión, ideología, etc.) comparten diálogos, desarrollan reflexiones críticas y construyen conocimiento en torno a una obra de la literatura clásica universal. De este modo, personas que no habían tenido acceso a oportunidades educativas entran en contacto con autores como Shakespeare, Cervantes, Lorca, Kafka o Homero. Esta AEE ha aportado resultados positivos en materia de inclusión social a través de su aplicación en diversos niveles educativos (desde educación infantil hasta educación de personas adultas) o de su transferibilidad a otros contextos educativos como parte de la formación impartida en el ámbito penitenciario (Flecha & García, 2013).

El impacto aportado por los resultados de INCLUD-ED ha sido reconocido tanto por la investigación científica como por instituciones políticas a nivel internacional. Por ejemplo, la Comisión Europea destaca a través de unos de sus comunicados (Comisión Europea, 2011) que la participación de los colectivos vulnerables es uno de los factores de éxito del proyecto y hace referencia a la capacidad de transferibilidad de estas actuaciones a escuelas reales en diferentes contextos europeos:

*La clave del éxito ha sido la implicación de las familias, especialmente de las familiares mujeres, y de las comunidades locales, utilizando un nuevo enfoque que vincula la educación a las situaciones familiares. Los resultados de INCLUD-ED están siendo aplicados actualmente en aulas reales. A través del trabajo colaborativo en este proyecto financiado por la UE, los investigadores e investigadoras de INCLUD-ED han sido capaces de compartir el conocimiento y beneficiarse de sus diferentes experiencias y orígenes culturales para obtener soluciones que pueden ser aplicadas en toda Europa, adaptándose a los contextos y costumbres locales<sup>2</sup> (Comisión Europea, 2011a, p. 7).*

En el año 2014, la transferibilidad de las AEE se está llevando a cabo más allá del contexto europeo (De Mello, 2011). Como veremos en el siguiente apartado, existen escuelas en diferentes países que están transformando sus centros en Comunidades de Aprendizaje, demostrando el potencial de las AEE en la superación de las desigualdades educativas y sociales.

### **1.2.2. Comunidades de Aprendizaje: transformación educativa y social.**

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) ilustran el papel que puede jugar la escuela en la promoción de la participación social y en la superación de la exclusión educativa y social (García, Leena, & Petreñas, 2013). Estos centros educativos presentan en su planteamiento una perspectiva transformadora. Por un lado, se vinculan a la concepción vygotskyana que afirma que para promover el aprendizaje y el desarrollo es necesario intervenir en el contexto socio-cultural y transformarlo (García, Duque, & Alexiu, 2010). Por otro, promueven el cambio contextual involucrando a toda la comunidad para transformar las dificultades en posibilidades (Freire, 1997). Como resultado de esta perspectiva y a través de la aplicación de las AEE, las CdA han demostrado contribuir a la superación de las desigualdades tanto en el ámbito escolar como en los contextos donde estas se sitúan:

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

*The key to this success was the involvement of families – especially female relatives - and local communities, using a new approach linking education to family circumstances. The results of INCLUD-ED are now being applied in real classroom settings. Through working in an EU funded collaborative project the researchers in INCLUD-ED were able to share knowledge and draw on their different experiences and cultural backgrounds to arrive at solutions that can be applied across Europe, adapted as necessary for local contexts and customs.*

*Cualquier iniciativa de participación o transformación de una zona rural o urbana tiene en la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje uno de los elementos de éxito más seguro, sin necesidad de recursos públicos o privados adicionales.* (García et al., 2013, p. 1)

El proceso de transformación de un centro en una CdA implica un cambio en la organización educativa pero también en las interacciones interpersonales y de las conexiones entre escuela y entorno. Las dinámicas de cambio de estas escuelas se dan bajo una dinámica *bottom-up*, ya que la participación de la comunidad se ubica en el centro de las acciones emprendidas. En estos centros, la noción de comunidad es entendida desde una perspectiva amplia ya que, a través de las AEE, se implica a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales, personas voluntarias, etc. De este modo, las CdA son un modelo de escuela que está en consonancia con las teorías referenciadas a nivel internacional en la que se destaca que las interacciones y la comunidad son los dos factores más importantes en el aprendizaje en la sociedad actual (Gatt, Ojala, & Soler, 2011).

Desde sus inicios, este proyecto ha partido de una orientación hacia la justicia social y la superación de las desigualdades (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2006) como refleja la creación de la primera CdA en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999). Este centro inició su funcionamiento en 1978 en el barrio obrero de Barcelona como fruto de las movilizaciones vecinales que denunciaban la falta de oportunidades educativas y de servicios en el distrito. A partir de estas demandas, se emprendieron acciones desde la base, contando con los vecinos y vecinas del barrio, personas que participaban en movimientos sociales, profesorado universitario y personas investigadoras del centro CREA-UB (Giner, 2011). La combinación entre la participación social y la aplicación de las AEE ha posibilitado que la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí se haya constituido como un referente educativo a nivel internacional. Como muestra, esta ha sido la primera experiencia educativa española que se ha publicado en la Harvard Educational Review (Sánchez, 1999).

Desde los años 80, el centro de investigación CREA-UB ha ido combinado las bases del proyecto con las evidencias obtenidas por la comunidad científica internacional. Este conocimiento ha sido cedido a los centros educativos que han decidido transformarse en CdA (Flecha & Puigvert, 2004), apostando por la descentralización del proyecto y priorizando en todo momento las necesidades de las comunidades y de sus escuelas. De este modo, en 1995 se creó la primera CdA en educación primaria en el País Vasco (Díez-Palomar & García, 2010).

Las evidencias obtenidas (Díez, Santos, & Álvarez, 2013; Gatt et al., 2011) demuestran que las CdA están incrementando los resultados académicos, reduciendo el abandono escolar prematuro y el absentismo, reduciendo los conflictos y mejorando la convivencia y la cohesión social. Estas mejoras han aumentado el bienestar y la calidad de vida de muchos alumnos y alumnas y de sus familias, aportando un impacto científico y social que a su vez se ha traducido en impacto político a diferentes niveles. Por ejemplo, la Comisión Europea (2011b), gobiernos regionales (BOJA, 2012) o administraciones locales están desarrollando políticas y están creando las condiciones para apoyar y acompañar a aquellas escuelas y comunidades que deciden transformarse en CdA. Además, existen fundaciones privadas (Instituto Natura, 2013) que se han unido a esta iniciativa, uniendo esfuerzos entre entidades públicas y privadas con el objetivo colectivo de obtener una educación de máxima calidad para todos y todas.

Como resultado del impacto de este proyecto, en el periodo que comprende desde 1995 hasta 2014, se ha observado cómo este proyecto que nació en un barrio obrero de Barcelona se está expandiendo a cientos de escuelas (De Mello, 2011). En el momento de finalización de esta tesis doctoral, existen 160 CdA<sup>3</sup> en España y Brasil. Estos son centros públicos y privados desde educación infantil hasta educación de personas adultas, situados en zonas rurales y urbanas, tanto en contextos con altos niveles de pobreza como en zonas donde residen familias de nivel medio-alto.

Por último, las dos escuelas seleccionadas para realizar el trabajo de campo planteado en esta tesis doctoral son CdA y se sitúan en contextos desfavorecidos. La escuela La Paz en Albacete y la Escuela Mare de Déu de Montserrat en Terrassa ilustran cómo las mejoras aportadas por las AEE se obtienen independientemente de que la escuela se ubique en contextos con bajo nivel socioeducativo y con la presencia de minorías

---

<sup>3</sup> Información obtenida de la página web oficial del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Consultada el 22 de marzo de 2014: [http://utopiadream.info/ca/?page\\_id=1645](http://utopiadream.info/ca/?page_id=1645)

culturales como el pueblo gitano en el caso de La Milagrosa o personas de procedencia inmigrante en el caso del Montserrat (Flecha et al., 2009).

### **1.3. Acciones integrales en contextos urbanos desfavorecidos.**

Como se ha apuntado en los apartados anteriores, la educación puede jugar un papel fundamental en la superación de las desigualdades. No obstante, ésta no puede hacer frente de forma aislada a las desigualdades sociales (Orfield & Eaton, 1996). Partiendo de la comprensión holística y multidimensional de la pobreza, es necesario diseñar instrumentos efectivos (Ríos, 2013) y adoptar medidas integrales para lograr su erradicación. Teniendo en cuenta estas necesidades, en este apartado se profundiza sobre la complejidad de los fenómenos de pobreza y exclusión y se aportan acciones diseñadas en este sentido.

En cuanto a la visión integral de la pobreza, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) amplió la concepción de pobreza y ha sido la base para el desarrollo de nuevos indicadores con el objetivo de aportar un conocimiento más preciso de estos fenómenos (Klugman, Rodríguez, & Choi, 2011). Partiendo del IDH, el Índice de Pobreza Multidimensional (MPI) (Alkire & Santos, 2011), incorporado por las Naciones Unidas en 2010, atiende a la interconexión entre las diferentes dimensiones de la pobreza y presenta avances en cuanto a la capacidad de reflejar el impacto de las políticas y actuaciones aplicadas.

Estas mejoras cobran especial relevancia si se tiene en cuenta que una de las barreras que ha dificultado la superación de la pobreza radica en que frecuentemente las políticas e intervenciones no se han basado en evidencias científicas (Ríos, 2013). Como consecuencia, muchas inversiones destinadas a estos fines han sido incapaces de mejorar las condiciones de vida de los colectivos que viven en barrios desfavorecidos y guetizados. En algunos casos, estos fracasos han llevado a culpabilizar a las escuelas y al profesorado generando graves conflictos y problemas de convivencia (Frankenberg & Orfield, 2012).

Por lo tanto, la identificación y el diseño de herramientas basadas en evidencias científicas que permitan desarrollar formas efectivas de intervención supone un elemento crucial para la superación de la pobreza y de la burocratización del bienestar (Brown; González & Pascual, 2013). Además, el conocimiento de las actuaciones de

éxito debe ir acompañada de la inclusión de las voces de las personas implicadas en los problemas sociales (Valls & Padrós, 2011), utilizando actos comunicativos dialógicos (Sordé & Ojala, 2010) para recrear las estrategias que ya han demostrado un impacto positivo en cada contexto.

### **1.3.1. Actuaciones de éxito integradas: aportaciones desde la investigación europea.**

Desde la investigación europea, el Proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2012b) ha identificado actuaciones integradas entre la política educativa y otras áreas de la política social que están avanzando en la superación de la pobreza y la exclusión social. De esta manera, se ha atendido a la multidimensionalidad de la pobreza aportando actuaciones eficaces basadas en evidencias científicas. A continuación se presentan los resultados obtenidos en dos de los ámbitos sociales investigados que se relacionan de forma más directa con los objetivos de esta tesis doctoral:

#### **Empleo**

---

Uno de los elementos clave para el fomento de la inserción laboral de las personas que viven en situaciones de exclusión es la creación de redes que permitan optimizar los recursos existentes. Esto implica el trabajo coordinado entre los diferentes actores que intervienen en un mismo contexto entre lo que se incluyen profesionales de los distintos ámbitos, entidades, diferentes niveles de la administración pública o la iniciativa privada. La participación de los colectivos vulnerables en la toma de decisiones respecto a las acciones emprendidas es otro de los factores que posibilita el éxito de estas iniciativas. En este sentido, la creación de espacio un espacio de diálogo facilita que las personas excluidas y las profesionales que trabajan con ellas puedan obtener soluciones de forma conjunta para superar las barreras del mercado laboral.

Además, se identifica un enfoque integrado en el que las acciones laborales presentan un enfoque educativo permanente. La orientación laboral se combina con actividades educativas y formativas que garantizan que las personas participantes puedan retomar sus estudios o continuar formándose. Una de las actuaciones integradas que mejores resultados ha aportado en el ámbito laboral es la creación de autoempleo a través del

modelo de cooperativismo de éxito (Burgués, Martín, & Santa Cruz, 2013; R Flecha, 2012a).

## Vivienda

---

Este proyecto ha identificado diversas acciones que posibilitan mejores condiciones de vivienda para las personas en situaciones de exclusión. Algunas de estas estrategias se centran en la promoción de la alfabetización financiera (Lusardi, 2008) o la obtención de acuerdos con bancos locales. Además, existen alternativas como la creación de residencias de estudiantes o apartamentos para jóvenes en barrios desfavorecidos que combinan el pago de rentas bajas con el voluntariado a la comunidad. Estas iniciativas posibilitan una implicación hacia la comunidad de los nuevos y nuevas residentes modificando la composición sociodemográfica del barrio y generando nuevos referentes (Brophy & Smith, 1997).

La participación en la toma de decisiones de los colectivos tradicionalmente excluidos también es esencial en este ámbito. Por ejemplo, se han abierto espacios de diálogo entre las personas afectadas por las situaciones de exclusión y los profesionales del ámbito urbanístico para tomar decisiones consensuadas sobre la rehabilitación o reestructuración de los barrios degradados.

Siguiendo esta línea, a continuación se presentan dos iniciativas procedentes del contexto norteamericano que parten de la necesidad de actuar de forma integral para superar de la pobreza y la exclusión social. En primer lugar se exponen las recomendaciones aportadas desde el centro de investigación Civil Rights Project (Orfield, 2010) y el programa Harlem Children's Zone (Dobbie & Fryer, 2011).

### **1.3.2. Civil Rights Project: separados significa desiguales.**

El Civil Rights Project (CRP), centro de investigación situado en la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA), ha supuesto un referente a nivel internacional en el campo de la segregación y ha generado un impacto en las políticas educativas y sociales norteamericanas (Orfield, 2010). Tanto en 2003 como 2007, por ejemplo, sus investigaciones han sido utilizadas por el tribunal supremo de los Estados Unidos para resolver casos relacionados con la exclusión educativa.



## Concienciar, prevenir y actuar

---

Este centro ha analizado la correlación entre las dinámicas demográficas y urbanísticas y la calidad de los centros educativos (Orfield & Eaton, 1996), evidenciando cómo los efectos adversos de la segregación de las minorías culturales y de la concentración de la pobreza urbana se traducen en una baja calidad y en la segregación de los centros educativos. En relación con los objetivos de esta tesis, una de sus aportaciones clave es la consideración de la escuela como un lugar privilegiado para activar dinámicas comunitarias que pongan fin a las situaciones de exclusión (Orfield & Eaton, 1996). Como resultado de la revisión de la literatura científica aportada por el CRP, a continuación se presentan algunas de sus contribuciones para la superación de la segregación urbanística y educativa.

### El desmantelamiento de la segregación partiendo de la educación.

---

El primer elemento hace referencia a la necesidad de adoptar enfoques preventivos, ya que a medida que se incrementan las situaciones de *guetización* y marginación, los esfuerzos necesarios para superar estas problemáticas se van multiplicando (Orfield & Eaton, 1996). Por lo tanto, la urgencia y la intensidad con la que se apliquen las medidas condicionará su efectividad. En este sentido, la investigación científica se presenta como un potente mecanismo para identificar y prevenir las situaciones de vulnerabilidad. Por ejemplo, Frankenberg y Orfield (2012) muestran que, en el contexto norteamericano, los barrios que presentan un 25% de residentes latinos o afroamericanos cuentan con muchas probabilidades de obtener escuelas con un 50% del alumnado pertenecientes a minorías. Para estos autores, la adopción de enfoques preventivos va más allá de esperar la intervención de la administración pública y exige actitudes activas por parte de la comunidad. Para obtener este compromiso es necesario generar una sensibilidad entre responsables políticos, profesionales y agentes sociales a través de la dotación de los conocimientos que les permitan identificar el problema y actuar de forma rápida y efectiva.

Desde esta perspectiva (Orfield, Siegel, & Kucsera, 2011), la escuela supone un espacio estratégico desde el que contribuir a la superación de la segregación racial. Por un lado, el reto de potenciar la integración desde la escuela se torna muy complejo si la diversidad que constituye la sociedad no está representada en la composición de la institución educativa. Una de las estrategias que posibilita la construcción de escuelas más diversas es la incorporación de profesionales pertenecientes a minorías culturales. A diferencia del contexto español, en el contexto norteamericano se han activado políticas de acción afirmativa (Orfield & Miller, 1998) orientadas a compensar la desigualdad de oportunidades educativas de los colectivos vulnerables con el objetivo de contar con profesionales que reflejen esta diversidad.

Por otro lado, durante los años 70 se diseñaron y aplicaron complejas iniciativas para distribuir la diversidad del alumnado y conseguir un equilibrio de las minorías culturales. En el marco de las políticas conocidas como *busing* (Orfield, 1978), se procedió a la redistribución de estudiantes pertenecientes a colectivos vulnerables a centros educativo alejados de su distrito correspondiente. Los resultados negativos obtenidos por estos enfoques incluyen la generación de graves conflictos generados en las escuelas y barrios receptores del nuevo alumnado, el descontento de algunas familias que veían vulnerado su derecho a la elección o la falta de evidencias empíricas que avalen su efectividad en relación a la mejora de los resultados académicos del alumnado.. Pese a ello, en el contexto español se sigue apoyando y se siguen aplicando la redistribución forzada de este tipo de alumnado (Bonall, 2013).

A partir de los años 80, la investigación científica (Frankenberg & Orfield, 2007) identificó nuevas iniciativas como las *magnet school*. Esta estrategia parte de escuelas públicas de educación infantil, primaria y secundaria que ofrecen currículums especializados y que a través de sus buenos resultados han conseguido atraer a familias de características muy diversas. Las *magnet school* pretenden detener el *white flight* y la segregación utilizando las escuelas como un imán para que cualquier tipo de familia pueda elegir libremente centros educativos de calidad y libres de segregación. Este elemento ha posibilitado que las *magnet school* aporten mejoras en términos de desegregación de las escuelas pero también de los contextos urbanos ya que la diversidad conseguida en el centro educativo se refleja en la composición de la población residente en el distrito escolar.

### 1.3.3. El proyecto Harlem Children's Zone.

Durante la década de los 80 y los 90, el Harlem era uno de los barrios con mayores índices de violencia y desintegración de los Estados Unidos (Tough, 2009). El impacto del *crack*, el tráfico de armas, la desestructuración familiar, el incremento de las personas sin techo y la segregación y fracaso de sus centros educativos condujo a una entidad sin ánimo de lucro, la Rheedlen Centers for Children and Families, a buscar enfoques innovadores y efectivos. El programa Harlem Children's Zone (HCZ) (Tough, 2009) se inició como prueba piloto en 1990, partiendo de la idea de que no era posible mejorar la situación de las escuelas sin mejorar las comunidades en las que estas se situaban. Para ello, se diseñó una estrategia integral que atendiera a la multidimensionalidad de la exclusión a través de dos líneas de acción: la mejora educativa y la intervención en diversos ámbitos sociales. De esta forma, en lugar de lanzar un gran número de iniciativas aisladas se apostó por generar una red de servicios que atendiera tanto a los elementos estructurales como a los factores culturales que perpetuaban las situaciones de pobreza. Los focos de actuación se determinaron poniendo en el centro de las intervenciones las necesidades y la participación de la comunidad.

Una de las primeras acciones emprendidas fue la utilización eficiente de los recursos existentes a través de la creación de los Beacon Centers, centros comunitarios situados en las propias instalaciones de la escuela. Una vez que las escuelas cerraban sus puertas (durante las tardes, por las noches, los fines de semana o en las vacaciones) los Beacon Centers ofrecen programas formativos gratuitos a personas jóvenes y adultas del barrio.

A lo largo de los años, el HCZ ha ido ampliando sus ámbitos de intervención (Wilson, 2010) incorporando acciones educativas desde educación preescolar hasta educación universitaria (*Harlem Gems* o *Promise Academy*); educación no formal; formación de familiares (*Baby College*); servicios en el ámbito de la salud (programas contra la obesidad o contra el asma infantil); orientación laboral y estrategias de regeneración urbanística (*Community Pride*) (Harlem Children's Zone, 2009). En el gráfico 6, se observa cómo las intervenciones educativas en diferentes etapas se desarrollan de forma paralela a programas sanitarios e intervenciones orientadas a reforzar la participación y a reforzar el sentimiento de comunidad.



**Gráfico 6. Estructura del programa Harlem Children's Zone.**

*Fuente: Harlem Children's Zone, 2009, p. 5.*

Los resultados positivos de estas acciones integrales han sido identificadas por diversas investigaciones (Dobbie & Fryer, 2011; Spielman et al., 2006). Por ejemplo, en el ámbito educativo se ha detectado que los niños y niñas del barrio están por encima de la media de otros distritos de clases medias o altas en algunas áreas del currículum como las matemáticas (Dobbie & Fryer, 2011). Partiendo de estas evidencias, el HCZ ha supuesto un modelo de referencia para la elaboración de políticas sociales como demuestra su transferibilidad a 20 ciudades norteamericanas a través del programa Promised neighborhoods promovido por el gobierno de Obama (Wilson, 2010).

---

## CAPÍTULO 2: PARTICIPACIÓN, COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

---

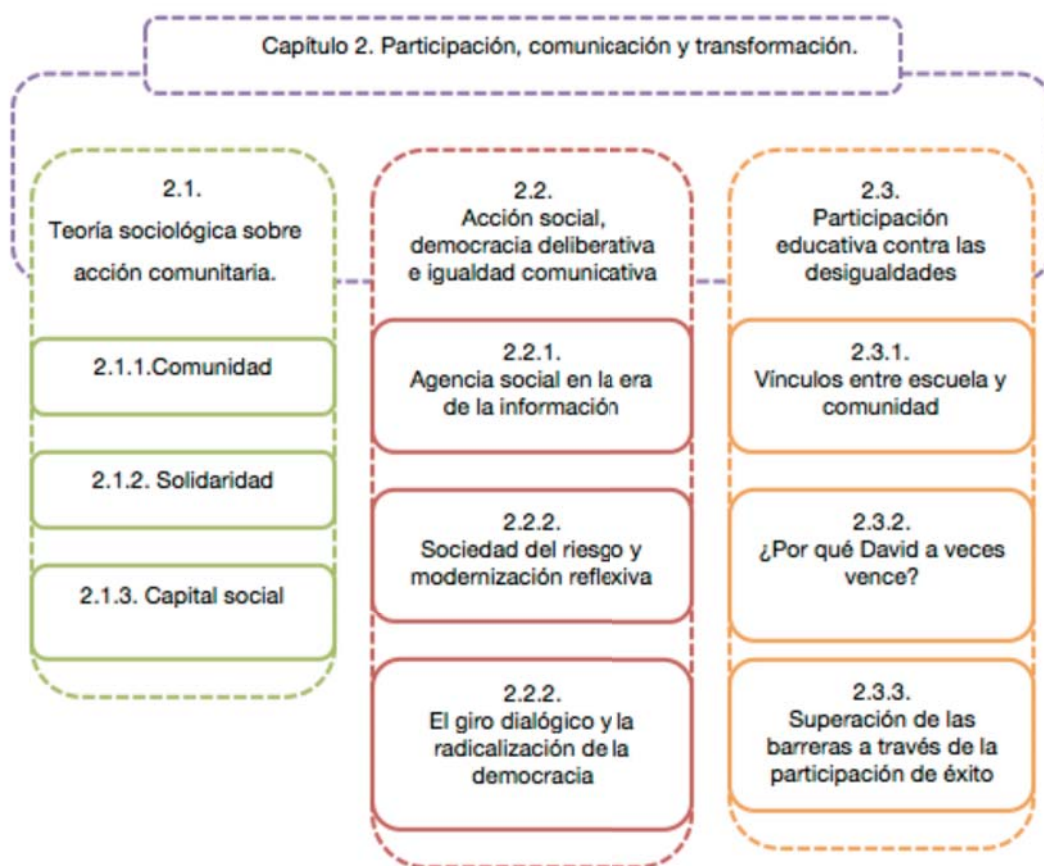
## **CAPÍTULO 2. Participación, comunicación y transformación.**

Esta tesis doctoral plantea la hipótesis de que el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) puede constituirse como un proceso idóneo para potenciar la participación de las personas en situaciones de vulnerabilidad en los procesos de toma de decisiones y de deliberación pública. Con el objetivo de aportar un marco teórico que nos permita profundizar en estos procesos sociales, este capítulo describe algunas de las contribuciones de referencia en relación a la participación y la acción comunitaria en contextos educativos y sociales desde una perspectiva dialógica.

Como se observa en el gráfico 7, en el primer apartado aportamos algunos de los términos utilizados en esta tesis doctoral esenciales en la comprensión de los procesos sociales. En él se problematizan nociones como comunidad, capital social o solidaridad. Además, se expone la perspectiva adoptada por la tesis doctoral respecto a cada uno de estos elementos.

En el segundo apartado, analizamos la agencia social como respuesta a las situaciones de opresión y desigualdad, teniendo en cuenta las implicaciones de la participación social según tres perspectivas diversas: la sociedad de la información, la sociedad del riesgo y las sociedades dialógicas. En esta sección se presta especial atención al concepto de democracia deliberativa y a la igualdad comunicativa en los procesos de toma de decisiones situados en contextos desfavorecidos y con la participación de los colectivos tradicionalmente excluidos.

En el tercer apartado nos centramos en la participación educativa de la comunidad en contextos urbanos desfavorecidos y realizamos una revisión de los enfoques adoptados por la literatura científica en relación al vínculo entre escuela y comunidad. Además, hacemos referencia al liderazgo en los contextos educativos, adoptando una perspectiva distribuida, dialógica y transformadora. Por último, se identifican las barreras que dificultan la participación de los colectivos vulnerables en contextos educativos y se aportan aquellas modalidades de participación de éxito que están promoviendo la superación de estos obstáculos.



**Gráfico 7. Síntesis del capítulo 2**

*Fuente: Elaboración propia.*

## 2.1. Teoría sociológica sobre acción comunitaria.

### 2.1.1. Comunidad

*Escapar del aislamiento puede ser no sólo importante para la calidad de la vida humana, también puede contribuir de manera poderosa a comprender y responder a las otras privaciones que sufren los seres humanos (Sen, 2012, p. 448).*

Existe un amplio cuerpo de literatura científica que conceptualiza el fenómeno comunitario desde áreas como la sociología, la psicología, la antropología o la filosofía, basándose en diversos criterios de tipo por ejemplo espacial, étnico, cultural, emocional, religioso o laboral. En el siglo XIX el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1957) realizaba contribuciones sobre el concepto de comunidad que han supuesto un importante referente en el campo. Tönnies distingue entre *Gesellschaft*, término que hace referencia a la asociación entre personas basada en la búsqueda de los intereses individuales de sus miembros y *Gemeinschaft*, asociación basada en objetivos y responsabilidades compartidas, el sentimiento colectivo de lealtad y fuertes relaciones personales.

En las últimas décadas, el concepto de comunidad (y su desaparición o resurgimiento) ha sido ampliamente debatido. Un ejemplo del cambio de perspectiva que han tomado estos estudios lo obtenemos a través de la obra de Putnam (2001). En *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (Putnam, 2001), se alerta del debilitamiento de los lazos comunitarios, efecto negativo resultante de los cambios identificado en ámbitos de la vida laboral y privada, en las tecnologías de la información y comunicación o en los roles de género.

No obstante, en el contexto norteamericano, los pronósticos de desvinculación y aislamiento se han modificado a partir de las respuestas de la ciudadanía a los atentados del 11 de septiembre del 2001 (Sander & Putnam, 2010). En el artículo *Still bowling alone? The post-9/11 Split* (Sander & Putnam, 2010) se evidencia el aumento del interés por la política, la vida pública y la participación social, sobretodo por parte de los y las jóvenes de clase media. Además, mientras que anteriormente las nuevas tecnologías se consideraban como un elemento que amenazaba las relaciones interpersonales, en el nuevo enfoque se identifican sus potencialidades. Pese a este resurgimiento, existen brechas en cuanto a la participación relacionadas con factores



culturales o socioeconómicos. Teniendo en cuenta esta situación, se plantea que el futuro de la cohesión social norteamericana depende de la extensión de las oportunidades de participación a la gran parte de la sociedad que no es ni joven ni blanca.

En el contexto europeo, se ha alertado de los peligros asociados a discursos de extrema derecha o antiinmigración que no incluyen la diversidad de las sociedades actuales en la construcción de sus comunidades (Aubert, Serradell, & Soler, 2013). En este sentido, se apuesta por recuperar el concepto de *comunidad societal* aportado por Parsons (Parsons, 1978). La comunidad societal hace referencia a cómo personas diversas pueden generar un fondo moral compartido que permita el establecimiento de objetivos comunes. Este concepto ilustra cómo los procesos de socialización y transmisión cultural, de normas y valores, integran unos acuerdos comunes orientados a hacer posible una buena convivencia en territorios compartidos entre personas y grupos heterogéneos.

Por otro lado, en la presente investigación se adopta una perspectiva espacial del fenómeno comunitario (Schutz, 2006) ya que atiende a los procesos de segregación urbana que afecta a los residentes de barrios guetos y que les expone a diversas problemáticas sociales. La adopción de este enfoque espacial no excluye una comprensión del fenómeno comunitario en un contexto social cosmopolita (Beck & Grande, 2010). En este sentido, en esta tesis doctoral se tiene en cuenta la influencia de las dinámicas globales en los contextos locales y la interconexión que conduce a que las acciones e interacciones establecidas en un barrio sean capaces de generar respuestas en barrios y comunidades situadas en diferentes partes del planeta (Castells, 1999).

## 2.1.2. Solidaridad

Uno de los elementos que posibilita la cohesión social y la acción colectiva es la solidaridad. En el ámbito de la sociología clásica, autores como Durkheim (1987) han analizado la implicación de los cambios sociales en la modificación de los lazos de solidaridad. Según el autor, en las sociedades preindustriales se identifica una solidaridad mecánica entre personas de la misma comunidad o familia, caracterizada por relaciones sociales con fuertes lazos, muy jerarquizadas y unidas por vínculos de similitud o identidad. No obstante, la interdependencia generada por la división del trabajo en el contexto de las sociedades industriales da cabida a la aparición de nuevas normas que generan una solidaridad orgánica. En este caso, según Durkheim, la interdependencia es generada por el grado de especialización de los individuos, que poseen una parte de los conocimientos generales y de los recursos sociales, por lo que todos dependen de todos. En las formas de solidaridad orgánica los individuos tienen mayor grado de autonomía respecto al grupo, formando una esfera propia de acción, pero al mismo tiempo la división del trabajo y la separación de funciones es la fuente o condición de equilibrio social. Estos cambios no implican que actualmente no coexistan las diferentes tipologías de la solidaridad. Por ejemplo, en las Comunidades de Aprendizaje se identifica la solidaridad orgánica de los profesionales que trabajan para que el alumnado tenga acceso a una educación de máxima calidad pero estos y estas actúan junto a un amplio número de personas voluntarias. El vínculo que mueve a estas últimas no puede analizarse bajo las formas de institucionalización de la solidaridad asociadas a la división social del trabajo por lo que se relacionaría con la solidaridad mecánica.

En las últimas décadas, se han llevado a cabo investigaciones que han profundizado en las implicaciones de la solidaridad. Por ejemplo, el cooperativismo de éxito (Burgués et al., 2013; Flecha, 2012b) demuestra que los lazos de solidaridad, conjuntamente con las iniciativas emprendedoras y las habilidades de las comunidades locales, puede suponer una fuente de desarrollo comunitario. Además, se han identificado campos emergentes de estudio sobre la solidaridad en diferentes ámbitos como por ejemplo los procesos de integración de personas inmigrantes y las redes transnacionales de solidaridad (Portes, 2007); nuevas formas de solidaridad en relación a la soberanía alimentaria o al acceso a una alimentación saludable (Brunori, Rossi, & Guidi, 2012) o los lazos de apoyo y amistad entre personas con diversas opciones sexuales (Wilkinson et al., 2012).

### 2.1.3. Capital social

La acepción mayoritariamente reconocida del concepto de capital social hace referencia a la capacidad de obtener recursos a través de la pertenencia a redes o a diversas estructuras sociales (Portes, 2000), englobando aspectos como la cooperación, la confianza o la reciprocidad.

El término de capital social fue inicialmente desarrollado desde el ámbito de la sociología por autores como Bourdieu (1979) y Coleman (1988). Por un lado, Bourdieu (1979) aporta un enfoque instrumental en el que los individuos construyen sus lazos con otras personas basándose en los beneficios que puedan conseguir posteriormente de ellas.

Por otro lado, Coleman (1993) centra su análisis en el control y el reemplazamiento de las antiguas estructuras sociales por otras nuevas, elemento que está conduciendo al desvanecimiento del capital social. Partiendo de estas definiciones iniciales, el término ha obtenido una amplia difusión y ha ampliado sus campos de aplicación. Teniendo en cuenta la expansión del término, Portes (2000) ofrece una clasificación de los estudios en este campo según la conceptualización del capital social como: 1) una fuente de control social; 2) una fuente de beneficios aportados por lazos familiares; 3) una fuente de recursos aportados por relaciones personales que facilitan beneficios en diferentes ámbitos sociales, como por ejemplo el acceso al mercado laboral.

Putnam (2001) se ha referido al concepto de capital social como aquellas redes y normas de reciprocidad y confianza imprescindibles para el buen funcionamiento de cualquier comunidad y sociedad democrática. De este modo, el capital social es entendido como el pegamento que une a los sujetos, contextualizándolos en una amplia gama de interacciones que permiten la construcción de redes de recursos sociales interconectadas. Además, este autor demuestra cómo los altos niveles de capital social se relacionan con una ciudadanía más feliz y saludable, reduce los índices de criminalidad, genera gobiernos más responsables y honestos y aumenta la productividad económica.

A pesar de los beneficios identificados, las potencialidades asociadas al capital social ha sido un ámbito ampliamente discutido. Portes y Mooney (2002) han evidenciado la sobrevaloración que en algunos casos se le ha atribuido a este término, ya que el hecho de que una comunidad disponga de capital social no garantiza que esta

obtenga buenos resultados. Debido a las desigualdades en la distribución de la riqueza y de los recursos, algunas comunidades pueden compartir fuertes lazos de confianza y solidaridad y seguir teniendo un acceso muy limitado a bienes y servicios de calidad. Además, el capital social se puede vincular a efectos negativos como la exclusión procedente de algunos grupos cohesionados frente a agentes externos como por ejemplo las personas inmigrantes; las excesivas exigencias por parte de los miembros de un grupo o la restricción de las libertades individuales, como sucede en las bandas juveniles en contextos desfavorecidos.

El enfoque del capital social ha sido incluido en las políticas de desarrollo humano. No obstante, en la mayoría de los casos, ha tenido un impacto limitado debido a la adopción de enfoques exclusivamente economicista del término y a la aplicación de acciones *top-down* (Portes & Mooney, 2002). Una de las deficiencias identificadas en este tipo de intervenciones ha sido la creación de estructuras comunitarias que se han desplomado una vez que se retiran los soportes externos. Por el contrario, las intervenciones comunitarias exitosas han sido aquellas orientadas a reforzar lazos sociales ya existentes. Además, estos enfoques endógenos han tenido en cuenta trayectorias históricas específicas que generan fuertes lazos de solidaridad, como los vínculos establecidos como respuesta a la pobreza, la exclusión, la colonización, los regímenes dictatoriales o las guerras.

Asimismo, otra de las críticas (Portes & Mooney, 2002) que ha recibido este enfoque se relaciona con la idea de que el capital social puede sustituir la provisión de recursos. El capital social puede aumentar la efectividad y el rendimiento de estos a través de la participación de la comunidad o de la prevención de su malversación, pero ello no implica que no sea necesario dotar a las comunidades de fondos, infraestructuras o programas formativos. Las actuaciones que han obtenido mejores resultados son aquellas que han conseguido contar con fuertes redes sociales, la provisión de recursos y una rigurosa orientación por parte de agentes externos a la comunidad.

## **2.2. Acción social, democracia deliberativa e igualdad comunicativa.**

*La tarea de la sociología en el siglo XXI no es mejorar la sociedad, pero sí dar elementos de análisis a los actores sociales (que son los que las transforman a través de sus acciones) (Flecha, Puigvert, & Gómez, 2001, p. 154).*

El concepto de acción y participación adoptado en la presente tesis doctoral tiene en cuenta tanto los cambios identificados en las estructuras como en la agencia social. Partiendo de esta perspectiva, en este apartado se analiza el rol de los y las agentes sociales frente a las situaciones de desigualdad. Para ello, se revisan las implicaciones de la acción social según tres perspectivas teóricas: 1) la sociedad de la información, 2) la sociedad del riesgo y la era de la modernización reflexiva y 3) las sociedades dialógicas.

En relación a las sociedades dialógicas, se realiza una aproximación a los procesos de participación y deliberación pública. Por un lado, exponemos la literatura científica en relación a los movimientos sociales que han emergido en los últimos años como respuesta al incremento de la vulnerabilidad social. Por otro lado, ahondamos en el concepto de democracia deliberativa y en sus implicaciones en relación a la inclusión comunicativa de los colectivos vulnerables.

### **2.2.1. Sociedad de la información y movimientos sociales.**

Una de las obras referentes en el análisis de la transición de las sociedades industriales a la sociedad de la información ha sido la desarrollada por Castells (1997, 1999, 2001), apuntando a los cambios producidos en el ámbito económico, el comunicativo, las desigualdades y los movimientos sociales.

Estos cambios sociales han desembocado en la configuración de un nuevo contexto social acuñado como sociedad de la información. Ésta se caracteriza por una primera fase marcada por la dualización social y una segunda fase donde se reclama la sociedad de la información para todos y todas (Castells, 2001). La irrupción de la sociedad de la información en el S.XX se dio de la mano de una revolución informacional protagonizada por los grupos dominantes que tenían recursos y excluyendo a gran parte de países y grupos sociales. Este proceso condujo a la

polarización social entre aquellos que poseían el conocimiento y los recursos para acceder a ocupaciones con altos contenidos informativos y aquellas personas que carecían de estos conocimientos y por lo tanto se veían conducidas a ocupaciones precarias o al desempleo. Como consecuencia, el paso de la sociedad de la industrial a la sociedad de la información se caracteriza por el crecimiento de la exclusión social.

En los inicios del siglo XXI, se inicia la segunda fase de la sociedad de la información con la extensión del capitalismo informacional a nuevos países y sectores. Teniendo en cuenta las desigualdades y la exclusión generada en la fase anterior, este periodo se caracteriza por la presión ejercida por los países excluidos y los movimientos sociales igualitarios que reclaman una sociedad que incluya a todos y todas (Castells, 2001).

Como se ha analizado en el primer capítulo, la consecución de sociedades igualitarias sigue siendo un objetivo amenazado por el incremento de las desigualdades sociales. A lo largo de este apartado, se analizan las implicaciones que esta nueva coyuntura social ha aportado al análisis de la participación en la sociedad de la información (Castells, 2012).

### **2.2.2. Sociedad del riesgo y modernización reflexiva.**

La sociedad del riesgo es una de las nociones centrales identificadas en la obra de Beck (2006). Ésta hace referencia al hecho de que en las sociedades modernas los riesgos sociales, políticos, económicos y personales tienden a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial. No obstante, el grado de inseguridad no afecta con la misma intensidad a todos los colectivos, ya que son los grupos más vulnerables los que quedan expuestos en mayor grado a estos peligros.

Otro de los cambios identificados (Giddens, Beck, & Lash, 1997) en la sociedad contemporánea es la destradicionalización, fenómeno que conduce a que los sujetos pierdan las sólidas fuentes de significado y de identidad de las que disponían en la sociedad industrial. En este contexto, las personas se liberan de la racionalidad instrumental propia de la sociedad industrial para sumergirse en las incertidumbres de la sociedad global del riesgo donde no se ven constreñidos a seguir los principios éticos, legales y políticos anteriores.

Este paso entre las dos sociedades, la industrial y la del riesgo, es acuñada como modernización reflexiva (Giddens et al., 1997). La modernidad reflexiva representa un periodo de autoconfrontación con los efectos y riesgos de la modernización y exige una autoreflexión en relación a las bases de la cohesión social. Dado que cada vez existen menos formas sociales que produzcan *órdenes vinculantes* y *ficciones de seguridad* relevantes para la acción, los sujetos deben decidir permanentemente sin poder demandar conclusiones definitivas. Por lo tanto, la modernización reflexiva implica no solamente reinventar la tradición, sino reformular las prácticas sociales.

Un ejemplo de las dinámicas reflexivas que operan en el contexto actual son los procesos de individualización. Estas dinámicas implican, en primer término, la desvinculación de los lazos tradicionales y, en segundo, la revinculación a nuevas formas de vida. Frente al vacío que dejan los anclajes tradicionales (como Dios, la religión, el estado o las clases sociales), las personas deben producir y representar por sí mismas sus propias biografías en todas las esferas vitales, desde las relaciones de pareja a la acción colectiva.

Según Giddens et al. (1997), estos cambios sociales no implican la desmovilización de los agentes sociales sino que la acción se traslada a nuevos marcos, considerando político lo que anteriormente se identificaba como apolítico. Por ejemplo, las iniciativas ciudadanas y los movimientos sociales aportan el sentido y la identidad que antes otorgaban las estructuras políticas tradicionales. De este modo, la acción colectiva orientada a reinventar sus sociedades debe hacer frente, a su vez, a la reinención de su propia acción a través del diálogo.

*Esta no-revolución semejante a un ciempiés está en marcha. Se expresa en el ruido de fondo de las disputas en todos los niveles y en todas las cuestiones y grupos de discusión, en el hecho, por ejemplo, de que ya nada «se dé por sobreentendido»; todo ha de ser examinado, analizado, discutido y debatido hasta el hartazgo, hasta que finalmente, con la bendición de la insatisfacción general, toma ese «giro» particular que nadie desea, quizá solo porque de otro modo existe el riesgo de una parálisis general. Tales son los dolores del parto de una nueva sociedad de la acción, una sociedad autocreadora, que tiene que «inventarlo» todo. (Giddens et al., 1997, p. 38)*

### 2.2.3. El giro dialógico y la radicalización de la democracia.

Tanto la sociedad de la información como la sociedad del riesgo, perspectivas expuestas en los apartados precedentes, implican la creación de nuevos acuerdos a través del consenso y la deliberación. Asimismo, el papel del diálogo ha ido ganando presencia en las investigaciones sociológicas contemporáneas (Flecha, 2011a), extendiendo su influencia desde ámbitos como la política internacional hasta las relaciones interpersonales.

Contemplar la creciente importancia del diálogo no implica obviar las relaciones de poder, las desigualdades generadas en el contexto actual ni la eliminación de los conflictos sociales (Aubert & Soler, 2007). En este sentido, existen investigaciones (Chenoweth & Cunningham, 2013; Giddens, 1990) que han estudiado la relación entre negación del diálogo y el surgimiento de la violencia. En este sentido, la lucha constante de la ciudadanía por derribar las barreras que imposibilitan el diálogo genera una tensión que permite avanzar hacia sociedades dialógicas más democráticas e igualitarias (Flecha et al., 2001).

Relevantes autores de la comunidad científica internacional han centrado sus trabajos en el giro dialógico de las ciencias sociales desde diversas disciplinas de estudio (Racionero & Padrós, 2010). Estas teorías parten de las contribuciones de autores como Habermas (2010), Flecha (2011), Elster (1998) o Beck (2006). De sus obras se desprende la idea compartida de que para poder plantear modernidades alternativas se debe superar el fatalismo en las ciencias sociales, el cual desmoviliza a la sociedad civil e incapacita a la academia para que contribuya a la creación de realidades transformadoras:

*No cabe duda de que el fatalismo tiene aspectos positivos. Por ejemplo, evita el activismo de una modernización de la modernidad que podría abrir la caja de Pandora. Pero también actúa como una lobotomía para los sociólogos que en su conciencia de la autonomía de la modernidad, se prohíben a sí mismos plantear y discutir la cuestión de las modernidades alternativas de forma sistemática. (Giddens et al., 1997, p. 42)*

Una de las obras de referencia en el análisis de la acción social es la teoría de la acción comunicativa planteada por Habermas (2010). Esta concepción supera las perspectivas estructuralistas y fenomenológica, planteando una teoría dual que tiene



en cuenta tanto las estructuras como el mundo de la vida de los agentes sociales. Atender a las estructuras comunicativas del mundo de la vida supone contemplar el potencial emancipatorio que actúa de contrapeso al potencial autoritario de los medios de control sistémicos (Flecha et al., 2001).

Frente al pensamiento postestructuralista de los años 70 que cuestiona la democracia en las sociedades modernas y la capacidad de los individuos para transformarla, Habermas (2010) propone nuevos enfoques transformadores sobre la racionalidad. De este modo, se distingue entre la racionalidad instrumental y la comunicativa. Por un lado, la racionalidad instrumental implica que los sujetos hacen un uso del saber orientado a la consecución de unos fines en un mundo objetivo. Por otro lado, la racionalidad comunicativa hace referencia al saber como un entendimiento que nos proporciona tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad.

Según este enfoque, la racionalidad comunicativa apuesta por darle un sentido a la modernidad como fruto del entendimiento y los acuerdos establecidos por los sujetos. Estos consensos racionales se alcanzan a través de la argumentación, proceso en el que se exponen emisiones problemáticas que llevan consigo diferentes tipos de pretensiones. En este sentido, Habermas (2010) distingue entre pretensiones de validez y pretensiones de poder. Cuando en el proceso de argumentación vencen las pretensiones de poder, se está aplicando el argumento de la fuerza mientras que cuando vencen las pretensiones de validez se da la *coacción sin coacciones del mejor argumento*.

Por último, Habermas (2010) analiza también las diferentes tipologías de la acción. El concepto de acción comunicativa, por ejemplo, es especialmente relevante en relación al objeto de estudio de esta tesis doctoral. La acción comunicativa se caracteriza por la interacción entre sujetos capaces de lenguaje y acción y se basa en la interpretación entendida como negociación de definiciones susceptibles de consenso. De este modo, el lenguaje se plantea como medio a través del cual coordinar la acción.

## Participación, democracia deliberativa e igualdad comunicativa

---

Además de aportar la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1991) ha supuesto un referente por plantear una perspectiva deliberativa y comunicativa de esfera pública. Esta se concibe como un espacio de encuentro entre sujetos libres e iguales que argumentan y razonan en un proceso discursivo y abierto dirigido al mutuo entendimiento. La idea de esfera pública está en la base de la idea de sociedad civil y del mismo concepto de democracia. En este sentido, en los contextos democráticos actuales, la legitimidad y la confianza en las instituciones reside en que las normas, prácticas y políticas tengan en cuenta las voces de los ciudadanos. La esfera pública por lo tanto, se convierte en un espacio crítico desde el que se puede institucionalizar la desconfianza y la pérdida de legitimidad esencial en las democracias constitucionales.

Las teorías de Habermas (1991, 2010), han trascendido a través de investigaciones que analizan los procesos de toma de decisiones por parte de la ciudadanía como evidencia los abundantes estudios publicados en los últimos años en relación a la idea de democracia deliberativa. Autores como Fung (2005) han destacado el potencial revolucionario de la democracia a través de la deliberación ya que esta supone transformar las estructuras y procesos de toma de decisiones y denuncia las situaciones que imposibilitan la igualdad comunicativa.

Entre la diversidad de perspectivas adoptadas, uno de los trabajos más reconocidos en este ámbito ha sido la obra *Deliberative Democracy* (Elster, 1998). Según este enfoque, la democracia deliberativa consiste en un proceso en el que la comunidad tiene la capacidad de tomar decisiones colectivas mediante consensos normativos. A través de este proceso, los individuos no solo agregan sus preferencias sino que las transforman a través de la deliberación. Algunos de los requisitos de la democracia deliberativa se basan en la participación de todas las personas afectadas por la decisiones o la de sus representantes y en el compromiso con valores de racionalidad e imparcialidad.

El hecho de llevar a cabo un proceso deliberativo no implica necesariamente la obtención de resultados y decisiones positivas. A pesar de que las comunidades pueden incurrir en decisiones equivocadas, existen evidencias científicas (Fung, 2005) que apuntan a que la deliberación, comparada con otros procesos como la votación o a la negociación, genera elecciones sociales superiores. Estos beneficios se

identifican sobretodo en términos de justicia redistributiva y en la consideración de la toma de decisiones como un proceso creativo capaz de generar nuevas alternativas que van más allá de las opciones existentes.

Algunos de los beneficios detectados (Fung, 2005) en la toma de decisiones a través de la argumentación son: 1) el proceso de toma de decisiones posibilita el surgimiento de información privada en relación a los y las participantes; 2) induce a la justificación de las demandas realizadas; 3) legitima la elección final; 4) posibilita un consenso más amplio y 5) mejora las cualidades morales e intelectuales de las personas participantes en el proceso.

Las prácticas deliberativas también han sido analizadas como procesos de razonamiento libre y público entre iguales (Cohen, 1989). Estas se consideran libres en el sentido en que los sujetos participan y cumplen los acuerdos establecidos sin la intervención de una autoridad externa e igualitaria en el sentido de que todos los individuos participantes se encuentran en situación de libre deliberación. Cohen (1989) estudia los procesos de toma de decisiones centrando su atención en la diversidad y el reconocimiento de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la democracia deliberativa no se detiene en un principio procedimental sino que supone un ideal comprometido con valores políticos igualitarios entre los que se contempla la democracia religiosa, expresiva, las libertades morales y otras consideraciones del bien público. Bajo esta perspectiva, para obtener la inclusión deliberativa es necesario garantizar el ejercicio de las libertades individuales.

Las aportaciones de Mansbridge (1983) en relación a los procesos democráticos desarrollados por pequeños grupos en contextos locales, se plantean como especialmente relevantes en relación al objeto de estudio de esta tesis doctoral. Según la autora, la democracia unitaria (procesos democráticos a pequeña escala inscritos en un contexto local) es la forma más antigua de organización humana y sigue teniendo vigencia en la actualidad. Además, esta autora aporta el estudio de los valores que entran en juego en el ejercicio democrático. Entre estos destaca el papel de la amistad, elemento analizado por esta tesis doctoral. Mansbridge (1983) argumenta que a lo largo de la historia se han evidenciado valores en las democracias unitarias que también se identifican en las relaciones de amistad, como por ejemplo la igualdad, el respeto, el consenso, el surgimiento de intereses comunes o los recurrentes contactos cara a cara.

Por otro lado, Sen (2012) contempla las implicaciones del razonamiento público y de las decisiones sociales participativas en la construcción de la idea de justicia. Según el autor, la fortaleza y el alcance de las teorías de la justicia dependen de los aportes de la discusión pública. Por lo tanto, la discusión crítica entre ciudadanos y ciudadanas es esencial para la identificación de las injusticias y para la construcción colectiva de una teoría que contribuya a su superación. La perspectiva de Sen (2012) es especialmente relevante por su orientación práctica, ya que se plantea cómo alcanzar teorías y situaciones más justas en las sociedades actuales en lugar de plantear teorías sobre sociedades perfectamente justas. Un ejemplo que ilustra este enfoque es el hecho de que actualmente se ha logrado superar la esclavitud o el *apartheid* sin haber alcanzado la noción de justicia perfecta. De este modo, el autor se aleja de las teorías trascendentales centradas en esquemas institucionalmente justos y se sitúa en una perspectiva de justicia comparada basada en las realizaciones sociales. Bajo una perspectiva comparada, las distintas razones de justicia no son un obstáculo para avanzar hacia sociedades más justas ya que se ofrece un marco en el que muchas cuestiones pueden ser resueltas y acordadas mediante argumentos razonados.

Teniendo en cuenta estos elementos, la construcción colectiva de la justicia y la democratización a nivel global depende de una razón pública de la que no puede quedar excluida ningún sector de la sociedad (Sen, 2012). Para alcanzar este objetivo, será necesario activar mecanismos que enriquezcan el encuentro razonado a través del mejoramiento de la disponibilidad de información y de la viabilidad de las discusiones. Por lo tanto, la democracia debe juzgarse no sólo por las instituciones formalmente existentes sino también por el punto hasta el cual pueden ser realmente escuchadas voces diferentes de sectores distintos del pueblo.

### **Las barreras de la deliberación y su superación**

---

La identificación de las potencialidades de la democracia deliberativa, no elimina la complejidad del fenómeno ni elimina sus limitaciones y problemas tanto teóricos como prácticos. Diversos autores y autoras (Fung, 2009; Mansbridge, 1983) han identificado problemáticas que alejan la deliberación del intercambio entre personas iguales y libres propuesto por Cohen (1989). Algunas de las barreras identificadas (Fung, 2009; Mansbridge, 1983) se centran en la tendencia de los grupos con más recursos o educación para imponer sus opiniones o beneficios; la manipulación; la información

inadecuada; procesos que obstaculizan el intercambio de opiniones o la dificultad para valorar efectos colaterales. Estas patologías no tienen porqué ser intrínsecas a la deliberación sino que se vinculan a la forma en que la idea abstracta de democracia deliberativa se materializa en diferentes prácticas (Fung, 2009). Por ello, será necesario incluir en la teoría los aprendizajes extraídos de las observaciones prácticas. Como resultado de esta observación, Mansbridge (2003) propone ampliar el concepto de democracia deliberativa teniendo en cuenta elementos como: 1) el interés propio y aquellos mecanismos que permiten compatibilizarlo con los intereses colectivos; 2) las interacciones basadas en las emociones y no únicamente en los argumentos; 3) la identificación de aquellas desigualdades que pueden invalidar la deliberación y que socavan la legitimidad del proceso deliberativo; 4) la posibilidad de convertir el conflicto en un valor positivo o 5) garantizar una calidad de la representatividad en los procesos deliberativos.

### **Utopías realizables y participación empoderada.**

---

Especialmente relevante en relación al objetivo de esta tesis doctoral es la perspectiva ética desarrollada por Fung (2005), ya que centra su estudio en contextos caracterizados por las desigualdades materiales y políticas. Según Fung (2005), en estos contextos se necesitan habitualmente elementos más convincentes que el mejor argumento para establecer una deliberación justa e inclusiva. Teniendo en cuenta las características adversas del contexto, el autor propone y legitima el activismo deliberativo basado en la presencia de agentes que contrarresten los fallos de equidad y reciprocidad, con el objetivo de incrementar la inclusión deliberativa y la igualdad comunicativa. A través de estas acciones la democracia deliberativa puede generar buenos resultados no solo bajo circunstancias de perfecta igualdad y compromiso de los participantes sino también bajo condiciones más realistas. Es decir, la posibilidad de transformar algunas de las condiciones contextuales adversas posibilita que este paradigma pueda aplicarse a todo tipo de contextos. A continuación, se exponen algunos de los elementos que obstaculizan la deliberación y aquellos enfoques planteados para su superación.

Una de las estrategias más ambiciosas para conseguir la igualdad comunicativa es la alteración de las instituciones políticas y administrativas en las que se da la participación y la deliberación (Fung, 2009). Más allá de las teorías, existen

experiencias que ilustran cómo las instituciones pueden abrirse a la deliberación y a la inclusión de las voces de aquellos colectivos que han permanecido tradicionalmente silenciados. Algunas de las experiencias que han marcado precedente en este ámbito son la participación en la toma de decisiones en las reuniones municipales en Nueva Inglaterra en el siglo XVII (Mansbridge, 1983) o las asambleas ciudadanas de British Columbia (Warren & Pearse, 2008).

Entre la amplia bibliografía aportada en el ámbito de la participación social y política, hemos seleccionado el enfoque de participación empoderada<sup>4</sup> (Abers, Fung, & Wright, 2003) ya que supone un marco teórico idóneo en relación a los objetivos planteados por esta tesis doctoral. La conceptualización de esta perspectiva parte de la observación de casos prácticos exitosos en los que la participación de la comunidad ha posibilitado la consecución de *utopías reales* como pueden ser:

- **Los presupuestos participativos de Porto Alegre:** esta iniciativa, emprendida en los años 90 en Brasil, muestra cómo se pueden llevar a cabo reformas políticas que incluyen decisiones desde la base a través de procesos deliberativos en los que ciudadanía y responsables locales toman decisiones conjuntamente a través de procesos dialógicos.
- **La planificación descentralizada de Kerala:** esta experiencia implementada en un estado situado al sur de la India consistió en traspasar las decisiones sobre cómo invertir el 40% de los presupuestos estatales desde las agencias gubernamentales a un nuevo sistema local planeado de forma deliberativa y diseñado para incluir las voces de las personas que han sufrido tradicionalmente la exclusión como por ejemplo las mujeres de las castas más desfavorecidas.
- **Los consejos vecinales de Chicago:** esta actuación se ha llevado a cabo en barrios degradados del contexto norteamericano, posibilitando a través de la participación de toda la comunidad en los procesos de rehabilitación urbanística la mejora de cientos de escuelas y el aumento de la seguridad.

La participación empoderada (Abers et al., 2003) profundiza en los mecanismos que posibilitan que la gente corriente pueda participar e influir en las políticas que afectan de forma directa a sus vidas. Esta perspectiva confía en el compromiso y en las

---

<sup>4</sup> Traducción y adaptación propia partiendo del término *empowered participatory governance* (Abers et al., 2003).

capacidades de las personas para tomar decisiones sensatas a través del razonamiento y vinculando la discusión a la acción. Aunque esta se basa en valores comunicativos y deliberativos que parten de cuestiones abstractas, el enfoque se aplica a asuntos tan concretos como el mantenimiento de una plaza pública o la mejora de una escuela. Por lo tanto, posibilita situar el concepto de democracia deliberativa en instituciones y prácticas concretas, profundizando en su entendimiento y explorando estrategias para mejorar su calidad.

Esta modalidad de participación se inscribe en el marco de la *accountable autonomy* (Fung, 2009), término que hace referencia a la gobernanza en la que trabajan de forma colaborativa las administraciones municipales y los agentes sociales a nivel de barrio. Este punto de equilibrio entre apoyo mutuo y rendición de cuentas establece una relación positiva entre el poder central y el barrio, activando un círculo virtuoso de refuerzo recíproco.

### **Redes de solidaridad: desigualdades y nuevos movimientos sociales**

---

La capacidad de acción de los agentes sociales que se sitúan en contextos desfavorecidos supone uno de los elementos centrales de esta tesis doctoral. Respondiendo a la necesidad de obtener referentes teóricos que hayan abordado el campo de estudio previamente, este apartado se plantea con un doble objetivo: analizar la acción comunitaria como respuesta a las situaciones de pobreza y exclusión e identificar aquellas aportaciones realizadas por la literatura científica en relación a la emergencia de nuevos movimientos sociales ante el aumento de las desigualdades en la última década.

Frente a aquellas teorías (Coleman, 1993) que anuncian el desvanecimiento de los lazos personales, existen agentes sociales que se movilizan a nivel global para seguir reescribiendo la historia en claves más justas y democráticas. El conocimiento generado por los movimientos sociales ha aportado nuevos valores y objetivos que han posibilitado la transformación de las instituciones creando nuevas formas de organización de la vida social. En este sentido, Gramsci (1999) consideraba la autonomía y la politización de la sociedad civil como parte de la superestructura social y no de su estructura, elemento que aporta autonomía a los sujetos para actuar con el objetivo de transformar la realidad. Además, la dimensión política de la sociedad civil

hace referencia al campo simbólico y a la red de instituciones y prácticas que generan valores, normas orientadas a la acción, significados e identidades colectivas. Según Gramsci (1999), esta dimensión no es un elemento dado de forma natural sino que surge como resultado del esfuerzo y de la lucha colectiva.

Los estudios sobre movimientos sociales (Cohen, 1985; Langman, 2013; Touraine & Duff, 1981) identifican en los años 80 un punto de inflexión. Las movilizaciones por la paz, estudiantiles, feministas, antinucleares, por la libertad sexual o por una mayor autonomía local se alejan de aquellos movimientos que partían del concepto de clase. Estos estudios detectaban que los nuevos movimientos sociales iban más allá de valores materialistas, ampliando su alcance en el ámbito cultural, en la construcción de significados y centrándose en la reconstrucción de la sociedad civil. Entre los objetivos establecidos, la construcción de nuevas identidades colectivas (Fraser, 2000) será uno de los elementos centrales que moviliza la acción. En este sentido, los colectivos marginados se unen para reclamar el reconocimiento, el respeto de sus múltiples identidades y un reparto más equitativo de los recursos.

A pesar de este giro en la comprensión de los movimientos sociales, la coyuntura social y económica desfavorable experimentada en los últimos años ha implicado recuperar las claves de la economía política en el análisis de los movimientos sociales (Tejerina, Perugorría, Benski, & Langman, 2013). El deterioro de las condiciones de vida, sobretudo en el contexto europeo, ha conducido a conjugar los valores materialistas con otros elementos enmarcados en la esfera de los valores culturales e identitarios.

En relación al uso del término, Touraine (2004) advierte que el concepto de *movimiento social* se ha utilizado para definir fenómenos de características muy diversas e incluso contrarias, por lo que se ha convertido en una expresión vaga y poco rigurosa. Según el autor, los movimientos sociales no son verdaderamente una categoría de análisis sino una categoría de naturaleza histórica que se relacionan con un cierto tipo de sociedad. Por lo tanto, Touraine (2004) propone relegar el término a las manifestaciones identificadas en la sociedad industrial y generar un nuevo concepto que aporte precisión en el contexto actual. Una de sus propuestas se centra en sustituir movimientos sociales por movimientos culturales. Desde esta perspectiva, el objetivo de la acción colectiva ya no se centra en definir un lugar autónomo en el tiempo o en el espacio, sino que reivindica el derecho a la autonomía moral de los sujetos y a su consideración como actores sociales.



En este sentido, uno de los elementos en los que han profundizado las investigaciones sobre movimientos sociales más recientes (Benski, Langman, Perugorría & Tejerina, 2013) ha sido el papel de los sentimientos y las emociones. La democracia dialógica se vincula con la democratización de las emociones e incluye la integración de la autonomía y la solidaridad. El entendimiento de las emociones personales y colectivas y la capacidad de los sujetos de expresarlas públicamente tiene cada vez un papel más relevante en el ámbito de la política formal y pública (Giddens, 1994). Según Castells (2012), los sentimientos y los lazos personales han sido elementos centrales para hacer frente a un contexto donde imperaba la negatividad y el desencanto, posibilitando a los agentes sociales ser actores de la historia:

*Los individuos volvieron a unirse para encontrar nuevas formas de ser nosotros, el pueblo. Al principio fueron unos cuantos, a los que se unieron cientos, que se conectaron en red con miles, apoyados por millones con su voz y su búsqueda de esperanza, bastante caótica, que atravesaba ideologías y modas, para conectar con las preocupaciones reales de la gente real en la experiencia humana real que reivindicaban. [...] Gente de toda edad y condición se atrevió a ocupar el espacio urbano, en una cita a ciegas con el destino que querían forjar, reclamando su derecho a hacer historia –su historia– en una demostración de la conciencia de sí mismos que siempre ha caracterizado a los grandes movimientos sociales. (Castells, 2012, pp. 19–20)*

En este sentido, Castells (2012) afirma que en la sociedad de la información existe la posibilidad de que los sujetos transformen su sufrimiento y sus miedos en sueños y esperanzas a través de las interacciones con otras personas. De este modo, la insurgencia no parte de un programa político sino de los sentimientos, considerando los movimientos sociales como la transformación de la emoción en acción. El paso de la emoción a la acción, depende de la consonancia cognitiva entre los sujetos y del establecimiento de un canal de comunicación que les permita interactuar (Castells, 2012). Es decir, si muchos individuos se sienten explotados, humillados o mal representados estarán dispuestos a transformar su ira en acción en cuanto superen el miedo que les inmoviliza.

Una de las experiencias que ilustra los elementos descritos son las acciones colectivas articuladas a nivel global a partir del año 2010. Estos movimientos recuperan aquellos planteamientos que apuestan por repensar el estado del bienestar de una forma más radical y que contemplan la pobreza como uno de los resultados de los sistemas

neoliberales y no únicamente como un problema local (Giddens, 1994). Estos movimientos sociales han posibilitado reforzar e intensificar los discursos públicos sobre desigualdad e injusticia y han generado un marco discursivo sobre la necesidad de una democracia real (Benski et al., 2013).

En este contexto, el 15 de octubre de 2011, millones de personas en 951 ciudades de 82 países del mundo se movilizaron para reivindicar justicia y democracia real (Castells, 2012). Esta movilización a nivel global ha sido parte de un ciclo de protestas (Tarrow, 1998) como respuesta al contexto socioeconómico marcado por la crisis financiera y política identificada a partir del 2008. El aumento de las desigualdades, el incremento del desempleo, la pérdida de confianza en las institucionales políticas tradicionales, la corrupción, el desmantelamiento de los estados de bienestar o la falta de libertades individuales que se percibían en diferentes contextos con diversas intensidades condujo a que entre 2011 y 2012 se dieran acciones colectivas en países como España, Grecia, Portugal, Reino Unido, Gran Bretaña, Israel, Egipto o Estados Unidos. Aunque las movilizaciones han partido de las problemáticas nacionales o locales, uno de los elementos que unía estos movimientos era la crisis de legitimidad política (Habermas, 1975) derivada de las deficiencias del sistema en la distribución del reparto de bienes y servicios, el desencanto hacia las instituciones políticas tradicionales y un sentimiento de engaño y amenaza hacia las élites.

Los movimientos conocidos como la primavera árabe (en los países árabes); 15M, Indignados o la revolución española (en el contexto español), o el movimiento Occupy (en el contexto norteamericano y en diversos países europeos) no solo han generado una amplia diversidad de acciones en la esfera social sino que han generado una amplia producción de literatura científica (Benski et al., 2013; Chomsky, 2012; Hamed Hosseini, 2013; Leontidou, 2010). Además, estos movimientos han posibilitado el establecimiento de redes y de debate entre diferentes teóricos de los movimientos sociales a nivel global. Estos autores y autoras también han interactuado con la ciudadanía en el ciberespacio y en espacios urbanos ocupados por jóvenes, profesionales de clase media, grupos de mujeres, minorías culturales, grupos religiosos, colectivos de la tercera edad y otros movimientos sociales (Castells, 2012). No obstante, aunque esta experiencia ha supuesto una oportunidad para potenciar la interacción entre personas de diferentes perfiles y contextos, uno de los retos que se ha identificado es la necesidad de ampliar la diversidad de participantes ya que mayoritariamente, ha estado compuesto por personas jóvenes y profesionales de

clase media (Benski et al., 2013). Además, la mayor parte de la literatura científica que ha estudiado estos movimientos sociales se ha centrado en la descripción de este fenómeno, siendo pocas las investigaciones que se han centrado en el impacto (Benski et al., 2013).

En el contexto español, la ciudadanía ha manifestado su percepción en relación a la incapacidad del estado para velar por la garantía de los derechos sociales por lo que se han activado acciones efectivas que tienen como objetivo la autotutela. En este sentido, una de las estrategias que ha demostrado un mayor impacto ha sido la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH), actuación desarrollada en el sector de la vivienda (Romanos, 2013). A través de la adopción de aquellas formas de acción social que han aportado resultados positivos en otras partes del mundo y contando con el apoyo social generado por el movimiento de los Indignados, en 2013 la PAH ha conseguido detener más de 825 desahucios en España y realojar a 712 personas<sup>5</sup> (la mayoría de ellas pertenecientes a colectivos vulnerables). Esto se ha conseguido a través del trabajo colectivo entre las víctimas, personas voluntarias, profesionales de los servicios sociales, abogados, jueces y medios de comunicación que participan en asambleas, servicios de asesoramiento, boicots frente a los desalojos o en la ocupación de edificios. La inclusión de la diversidad de participantes y un modelo de funcionamiento que ha posibilita la expansión de la plataforma ha conducido a que en 2013, la PAH cuente con sedes en 145 ciudades españolas y con 400 localidades afiliadas (Romanos, 2013). Además, en 2013 la plataforma recopiló más de un millón y medio de firmas para la presentación de una Iniciativa Legislativa Popular con el objetivo de conseguir la dación en pago, aplicar una moratoria de los desahucios por razones económicas y reconvertir en alquiler social las viviendas vacías en manos de entidades financieras (Colau, 2013). Aunque esta iniciativa fue rechazada por el Gobierno de España, el trabajo de la PAH ha conducido a otras iniciativas legales como el decreto que se aprobó en la Junta de Andalucía el 9 de abril de 2013 (BOJA, 2013) posibilitando la expropiación temporal de viviendas pertenecientes a bancos en los casos en que se ha desahuciado a familias en situaciones de vulnerabilidad.

La PAH aporta un referente en relación a cómo dar respuesta a la atomización y al aislamiento que están sufriendo las personas más afectadas por las situaciones de

---

<sup>5</sup> Página web de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH). Consultada el 4 de marzo de 2014: <http://afectadosporlahipoteca.com/>

emergencia social, devolviéndoles el sentimiento de dignidad y de legitimidad a través de la apertura de espacios de diálogo y del apoyo mutuo.

*La PAH nos ha conferido autoestima, seguridad y una identidad colectiva que nos permite hacer frente a los bancos y medirnos con ellos de igual a igual. La Plataforma también ha sido fundamental a la hora de hilvanar un relato que explica la crisis atendiendo a las razones estructurales del modelo actual. Un relato que ha contribuido a que muchos afectados dejen de sentirse culpables de la situación que atraviesan, gracias a que han logrado transformar el sentimiento de impotencia y aislamiento inicial en fortalecimiento y organización colectiva. Ni somos responsables de esta crisis, ni de haber perdido nuestro empleo (Colau & Alemany, 2013, pp. 12–13).*

### **2.3. Participación educativa contra las desigualdades.**

*El asociacionismo de los grupos excluidos, como la comunidad gitana o la comunidad magrebí está contribuyendo a la superación de la exclusión social y cuenta con la educación como herramienta de inclusión (Aubert et al., 2004, p. 23).*

En este apartado se analizan los beneficios que puede aportar la participación de la comunidad en contextos educativos, enfatizando el impacto que están generando las escuelas que están abriendo sus puertas a la participación de los colectivos tradicionalmente excluidos. Además, se realiza una revisión de la literatura científica que ha analizado el vínculo entre escuela y comunidad y se indica cuál es la perspectiva del liderazgo en contextos educativos adoptada por esta tesis doctoral. Por último, se exponen cuáles son las barreras que dificultan la participación de los colectivos vulnerables y cuáles son aquellos mecanismos que posibilitan que estos aporten grandes beneficios a sus comunidades y escuelas.

Tal y como se ha expuesto en el primer capítulo, las desigualdades educativas representan una de las más profundas e importantes injusticias sociales en las sociedades actuales. Frente a esta situación, se ha elaborado un extenso cuerpo teórico (Díez, Gatt, & Racionero, 2011; Epstein & Sheldon, 2006; Sanders & Lewis, 2005) que ha analizado cómo la inclusión de las familias, especialmente de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos, puede atenuar estas desigualdades. De este

modo, los centros educativos pueden convertirse en un lugar estratégico para combatir la exclusión y la pobreza a través del esfuerzo colectivo de toda la comunidad (Sanders & Lewis, 2005). En este sentido, Epstein & Sheldon (2006) argumentan que más que referirse a la participación de las familias de forma aislada, debemos hacer referencia a la colaboración establecida entre escuela, familia y comunidad. En su teoría de la superposición de las esferas de influencia, Epstein (2001) profundiza en la influencia de los diversos contextos de actuación de los y las menores en su desarrollo.

Además, la escuela puede constituirse como un espacio fundamental para la organización y el empoderamiento de toda la comunidad, aportando un impacto más allá de las paredes del centro educativo. La literatura científica centrada en la relación entre los centros educativos y sus comunidades (Warren, 2005) ha sido especialmente fructífera en el contexto norteamericano. La mayoría de estas líneas de estudio parten de la propuesta educativa democrática presentada por Dewey (1915) y de los movimientos comunitarios surgidos en los años 60 (Fantini Gittel, M., & Magat, R., 1970). A pesar del rápido crecimiento de este campo de estudio, existen investigaciones (Shirley, 1997) que han enfatizado la perspectiva meramente descriptiva de la mayoría de estos trabajos y la ausencia de información sobre términos tan relevantes como la mejora de los resultados educativos del alumnado.

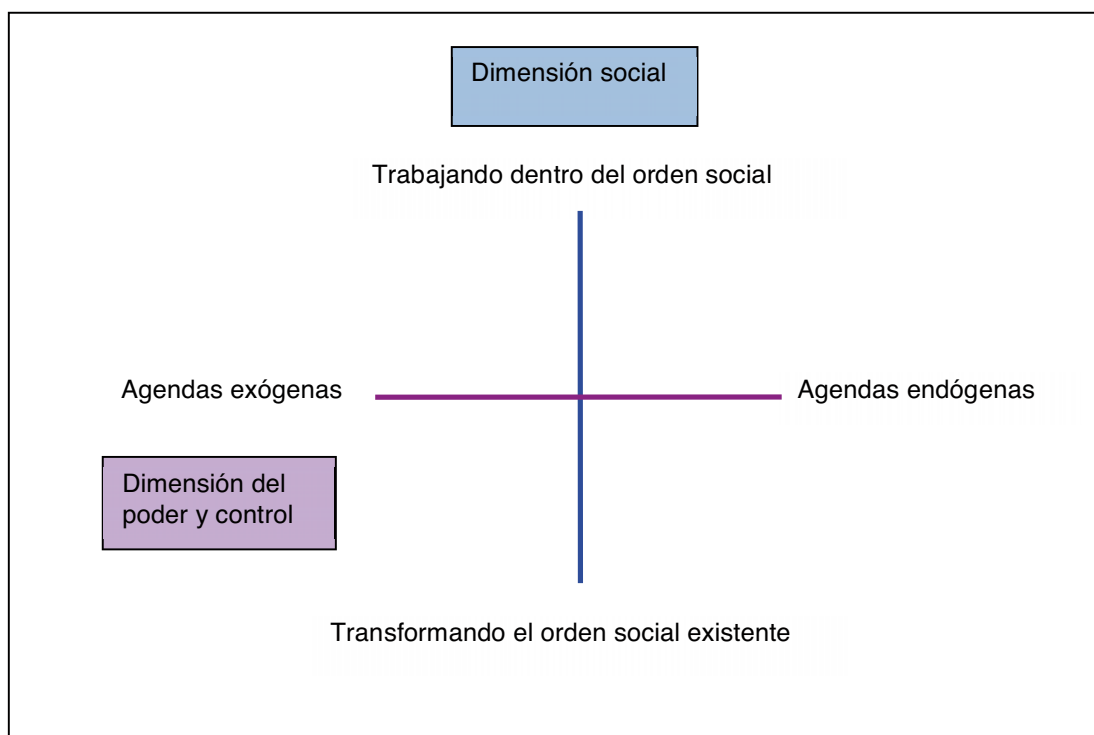
### **2.3.1. Vínculos entre escuela y comunidad en contextos desfavorecidos.**

En el primer capítulo se ha señalado la importancia de los procesos educativos en la generación y mantenimiento de las desigualdades sociales y se han ejemplificado los beneficios que las escuelas pueden generar en su entorno a través del caso de las Comunidades de Aprendizaje (ver apartado 1.2.2.). Con el objetivo de profundizar en el vínculo entre escuela y comunidad, a continuación planteamos el estado de la cuestión en este campo. Para ello, nos hemos basado en la clasificación aportada por Warren (2005) y posteriormente ampliada por Dyson y Kerr (2012).

Las principales perspectivas teóricas identificadas en este campo pueden agruparse bajo las siguientes tipologías (Dyson & Kerr, 2012): 1) la escuela como un espacio que facilita servicios a la comunidad; 2) el rol de los centros educativos en el empoderamiento de los movimientos sociales y ciudadanos; 3) la escuela como un

mecanismo para desarrollar servicios e infraestructuras relacionadas con otros ámbitos sociales; 4) la escuela como un espacio desde el que construir un currículum y una pedagogía culturalmente relevante para todos los miembros de la comunidad; 5) la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones del centro; 6) corrientes centradas en la importancia de la elección de los padres y en la fundación de nuevas escuelas por parte de la comunidad y 7) la organización de la comunidad orientada a la reforma educativa y a la justicia social.

A continuación, se sitúan las diversas perspectivas en el marco analítico (gráfico 8) elaborado por Dyson & Kerr (2012). Éste nos permite identificar las implicaciones de cada uno de los enfoques, teniendo en cuenta que la clasificación anteriormente aportada no puede considerarse como una serie de categorías estancas ya que existen investigaciones que se relacionan con más de una tipología.



**Gráfico 8. Matriz de análisis de la literatura científica sobre el vínculo escuela-comunidad en contextos desfavorecidos.**

*Fuente: Dyson & Kerr, 2012.*

La primera dimensión, poder y control, responde a preguntas como: ¿quién establece los objetivos de las acciones que unen comunidad y escuela?, ¿de quién son los

intereses que se están defendiendo?, ¿quién tiene el poder para emprender la acción y quién tiene el poder para detenerla?.

Esta dimensión presenta dos polos. Por un lado, el polo o categoría de agendas exógenas se refiere a aquellos programas establecidos de forma externa a la comunidad (p.ej. por parte de profesionales o responsables políticos). Por otro lado, la categoría de agendas endógenas se refiere a aquellas iniciativas emprendidas desde las acciones, las experiencias, las necesidades y los intereses de la comunidad. Aquellas iniciativas situadas en el centro del eje hacen referencia a las acciones desarrolladas conjuntamente por profesionales y miembros de la comunidad a través de objetivos compartidos.

La segunda dimensión, la de la posición social, hace referencia a cómo se sitúan estos estudios frente a las desigualdades. El polo superior se relaciona con aquellas investigaciones que tienen como objetivo algún tipo de mejora concreto pero no contemplan acabar con las amplias desigualdades existentes, como por ejemplo, el aumento de los resultados académicos del alumnado. En cambio, en el polo inferior, se sitúan aquellas acciones que pretenden transformar las situaciones de desigualdad existentes en el contexto. Por ejemplo, a medida que se desciende en este eje, se encuentran investigaciones en las que la escuela se alía con otros agentes y entidades, comprometiéndose con otras problemáticas que afectan a las comunidades desfavorecidas como la salud, la vivienda o el desarrollo económico.

A través del extenso análisis (Dyson & Kerr, 2012; Warren, 2005) de las contribuciones científicas en este ámbito, se identifican abundantes investigaciones situadas en el polo exógeno. Por el contrario, son escasas aquellas que ponen en primer plano las voces de los miembros de la comunidad o que ubican en el centro de la acción su participación directa. En relación a los objetivos establecidos por las diferentes investigaciones, la mayoría de ellas se sitúan en la parte superior del marco analítico ya que adoptan enfoques conservadores respecto al cambio social.

Partiendo de algunas de las limitaciones identificadas por la literatura científica en el ámbito de la participación comunitaria en contextos educativos, Crowson y Boyd (1999) hacen referencia a la necesidad de mejorar el diálogo entre los profesionales y las comunidades; reforzar los nexos de unión que posibiliten el trabajo conjunto o huir de la burocratización inmovilizadora. Por lo tanto, es necesario identificar investigaciones que establezcan mecanismos de trabajo comunitario óptimos,

utilizando el potencial que reside en la conexión entre escuela y comunidad. A continuación se indican las principales líneas de investigación desde las que se ha analizado el nexo escuela-comunidad:

### **1) La escuela como facilitadora de servicios a la comunidad.**

En esta perspectiva se enmarcan los centros educativos que tienen como eje central la vida comunitaria y que ofrece servicios no solo a sus estudiantes sino a la comunidad en su conjunto, ya sea en horario lectivo, horario extraescolar o durante los fines de semana (Cummings, Dyson, & Todd, 2011). Estos centros son identificados en la literatura científica como escuelas *full-service*, *extended* o *community schools*. Según este enfoque, la escuela se configura como un espacio que aporta a las familias que viven en contextos desfavorecidos servicios que pueden incrementar su bienestar como por ejemplo guardería, acceso a servicios sanitarios, mejores condiciones de vivienda, educación de personas adultas, educación en el tiempo libre, biblioteca o acceso a las TIC. En relación al marco analítico expuesto anteriormente (gráfico 5), generalmente, estos estudios se relacionan con agendas exógenamente establecidas por profesionales. Algunas de las limitaciones identificadas (Dyson & Kerr, 2012), se relacionan con enfoques clientelistas hacia las familias, que no son contempladas como agentes de transformación social; la falta de atención a la desigualdad de poder entre comunidad y profesionales o los elevados costes que comportan algunas de estas iniciativas.

### **2) La escuela como motor de movimientos sociales y ciudadanos.**

Existe una parte de la literatura científica que se centra en el papel de los movimientos sociales en relación al cambio educativo y en el rol de la escuela en la construcción de relaciones positivas, redes sociales y la mejora de la cohesión social (Warren, 2005). Estos estudios destacan el papel del capital social entendido como el establecimiento de fuertes relaciones basadas en la confianza y la cooperación entre profesorado, directores, familiares y miembros de la comunidad. Dentro de esta perspectiva, destacan aquellos estudios (Gonzalez & Moll, 2002) que identifican cómo las familias y las comunidades, independientemente de su nivel socioeducativo, pueden aportar su capital social con el objetivo de mejorar el desarrollo del alumnado. Además, existen estudios (Timpane & Reich, 1997) que han detectado la necesidad de crear alianzas entre diferentes instituciones y entidades con el objetivo de trabajar en pro de los objetivos comunitarios.



### **3) La implicación de la escuela en el desarrollo de infraestructuras.**

Otro sector de la literatura (Chung, 2002) se distingue por indagar en el potencial de la escuela en el desarrollo de las infraestructuras del barrio, evidenciando cómo la institución educativa pueden aportar un profundo impacto en el desarrollo social, económico y urbanístico en contextos desfavorecidos. Siguiendo esta línea, se han desarrollado estudios (Mitra & Frick, 2011) que analizan las alianzas establecidas entre escuela, comunidad y el sector empresarial con el objetivo de mejorar escuelas y barrios desfavorecidos o el papel de la escuela como generador de oportunidades laborales y como generadora de servicios y bienes (Burgués et al., 2013). Además, se ha identificado (Frankenberg, E. & Orfield, 2012) el importante papel que pueden jugar los centros educativos en la desegregación de los barrios y en las políticas de mejora de la vivienda

### **4) El papel de la escuela en el desarrollo de una pedagogía culturalmente relevante.**

Las investigaciones desarrolladas en este ámbito (Gonzalez & Moll, 2002; Ladson-Billings, 1995) hacen referencia a los beneficios que puede aportar la comunidad en la reivindicación de una educación de calidad y en la construcción de un currículum sensible a la cultura de todas las personas que componen la comunidad. Para ello, es necesario que la escuela reconozca y se enriquezca con la experiencia y la cultura local que emana de su contexto, que se establezcan relaciones igualitarias y que las familias sean contempladas como agentes capaces de participar en la construcción del conocimiento (Gonzalez & Moll, 2002). En este sentido, la autora afroamericana Ladson-Billings (1995) explicita el potencial liberador que reside en la escuela cuando ésta utiliza el conocimiento de la comunidad frente a las perspectivas dominantes que perpetúan la exclusión.

### **5) Participación de la comunidad en la gobernanza del centro.**

La inclusión de la comunidad en la toma de decisiones en los centros educativos aporta beneficios que van más allá de la mejora del aprendizaje y del desarrollo personal, contribuyendo a la radicalización de la democracia (Horton & Freire, 1990). De este modo, cuando el centro educativo incluye las voces de la comunidad, la escuela puede constituirse como motor de desarrollo comunitario (Shatkin & Gershberg, 2007).

Pese a que existen abundantes investigaciones respecto al liderazgo de los profesionales en el ámbito educativo, se ha evidenciado (Dyson & Kerr, 2012) que la literatura que analiza el liderazgo de la comunidad en la toma de decisiones es escasa. Una de las principales contribuciones que ha analizado el impacto de la participación decisiva de la comunidad es el proyecto INCLUD-ED (2006-2011). A estas modalidades de participación de éxito se hará referencia en el apartado 2.3.2. de este mismo capítulo.

## **6) Elección y creación de centros educativos por parte de la comunidad.**

Diversas investigaciones (Warren & Mapp, 2011; Zimmer & Mediratta, 2004) ilustran institución que compite por obtener los mejores resultados posibles con el objetivo de constituir una oferta atractiva para las familias. Este tipo de planteamientos, se consideran particularmente interesantes en el caso de las comunidades desfavorecidas ya que las familias tienen acceso a la información sobre los resultados y aumenta su capacidad de elección para evitar aquellas escuelas segregadas y de baja calidad a las que suelen asistir sus hijos e hijas.

Entre estas investigaciones también se encuentran aquellos estudios centrados en la creación de nuevos centros educativos por parte de la comunidad como respuesta a la frustración generada por los resultados negativos y la falta de oportunidades aportadas por las escuelas situadas en contextos desfavorecidos (Warren, 2005).

## **7) *Community organizing***

Existen diversas investigaciones (Warren & Mapp, 2011; Zimmer & Mediratta, 2004) que ilustran cómo las comunidades que pertenecen a minorías o que viven en contextos de pobreza se están movilizando con la ayuda de diversos profesionales para conseguir políticas educativas y urbanas más justas. Estos movimientos no solo se están dando a nivel local sino que están generando poderosas redes a nivel internacional que luchan por conseguir mejores escuelas, condiciones en la vivienda, seguridad, sanidad o condiciones laborales. Algunas de las experiencias ampliamente analizadas por la investigación científica son la Association of Community Organizations for Reform Now (ACORN) o la Industrial Areas Foundation (IAF) (Warren, 2005). ACORN, en activo desde 1970, cuenta con 175.000 familiares en 75 ciudades a lo largo de Estados Unidos, Canadá, la República Dominicana y Perú<sup>6</sup>. IAF

---

<sup>6</sup> Información obtenida de la página web oficial de ACORN. Consultada el 24 de enero de 2014: <http://www.acorn.org/>

trabaja desde 1940 con miles de congregaciones religiosas, ONGs, organizaciones y sindicatos de más de 65 ciudades en Estados Unidos, Canadá, Australia, el Reino Unido y Alemania (Warren & Mapp, 2011).

Autores como Oakes y Rogers (2006) afirman que sin peticiones, protestas y otras acciones estratégicas que emerjan desde la sociedad civil es muy difícil que las políticas educativas generen suficiente presión para cambiar las prácticas institucionales y las políticas sociales. Además, muchas de las reformas educativas planteadas han fracasado o no han obtenido los resultados esperados porque la comunidad no se encuentra detrás de estas acciones de cambio o desconfían de estas iniciativas.

Dentro de la línea de estudios conocidos como *community organizing* se han obtenido trabajos que parten de agendas endógenas establecidas desde movimientos de base (Anyon, 2005). En cambio, otros trabajan desde agendas exógenas ya que los y las profesionales, organizaciones o sindicatos asumen una parte importante del protagonismo. Este elemento puede conducir a una desconexión entre los educadores y educadoras y las personas y profesionales que dinamizan los procesos de organización comunitaria ya que tradicionalmente operan en círculos sociales distintos. Por lo tanto, uno de los factores que influye en el potencial de esta perspectiva dependerá de la capacidad de coordinación y comunicación entre los diferentes sectores implicados.

### **2.3.2. ¿Por qué David a veces vence?: Liderazgo comunitario y transformación social.**

Los directores y directoras de los centros educativos pueden jugar un importante papel en el establecimiento de alianzas con otras entidades y asociaciones (Goldring & Hausman, 2001). No obstante, la perspectiva del liderazgo distribuido (Spillane & Diamond, 2007) afirma que el conocimiento y el liderazgo debe estar repartido a lo largo de la organización educativa, descentralizándolo de la figura del director o directora y teniendo en cuenta las interacciones entre los diferentes agentes que participan en el centro. Expandir la comprensión del liderazgo requiere adoptar concepciones transformadoras y dialógicas (García, Oliver & Flecha, en prensa). Esta última perspectiva integra en su concepción de liderazgo las potencialidades de la acción dialógica de los colectivos oprimidos descritas por Freire (1970):

*Su lucha [la de los oprimidos] se da entre seguir prescripciones y tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo.* (Freire, 1970, p. 45).

La importancia de la organización comunitaria y el rol de los y las líderes fue abordado en los años 90 en la obra dialógica *Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* (Horton & Freire, 1990). Basándose en la experiencia de Highlanders, se afirma que lo que permitió que el alumnado de esta escuela de personas adultas como Martin Luther King o Rosa Park decidieran involucrarse en la transformación de la realidad no fue una educación técnica vinculada a la organización comunitaria sino una educación crítica, de calidad y sin segregación.

Existen estudios (Ganz, 2009; Oakes & Rogers, 2006; Warren & Mapp, 2011) que han rechazado una visión pasiva o clientelista de las personas de la comunidad, considerándolas como actores públicos y agentes sociales capaces de liderar y generar el cambio. Algunas de estas investigaciones (Warren & Mapp, 2011) se han centrado en la importancia de la organización comunitaria para la transformación educativa y social a través de la acción de los colectivos más vulnerables e identifican el poder de las comunidades excluidas para eliminar deficiencias vinculadas a la pobreza y el racismo dentro y fuera de sus escuelas y comunidades. De la misma forma que la organización comunitaria supone un elemento crucial para conseguir la reforma educativa, conecta estos esfuerzos a la superación de otras desigualdades estructurales (Oakes & Rogers, 2006) construyendo su poder colectivo sobre sus relaciones y alianzas estratégicas.

En este sentido, Ganz (2009) utiliza el mito de David contra Goliat para ilustrar cómo aquellos sujetos que disponen de poco poder pueden vencer poderosos obstáculos a través de una buena organización. La estrategia permite que los individuos compensen la falta de recursos económicos, políticos o culturales con una estrategia creativa, resultante de su motivación, esperanza, del acceso a una información relevante y de un aprendizaje que despliegue su liderazgo. El papel del relato y de las narrativas públicas son contemplados como elementos esenciales para transformar los recursos en poder ya que movilizan a las comunidades a la acción y posibilitan *creer en la plausibilidad de lo posible como opuesto a la necesidad de lo probable* (Andrews, Ganz, Baggetta, Han, & Lim, 2010). Además, a través de los relatos colectivos los

agentes sociales acceden a los recursos emocionales o morales que motivan a la acción, aportando la fuerza, el amor o la esperanza necesaria para luchar contra el miedo, la soledad y el aislamiento paralizante.

### **2.3.3. Superación de las barreras a través de la participación de éxito.**

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la participación de la comunidad en los centros educativos cobra especial importancia en la superación del fracaso y la exclusión educativa y en la transformación de los contextos desfavorecidos. No obstante, diversas investigaciones (Carreón, Drake, & Barton, 2005; Díez et al., 2011; Grant & Sleeter, 1996; Lave & Wenger, 1991; Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; Payne & Kaba, 2001) han identificado la existencia de barreras que imposibilitan la participación de los colectivos vulnerables en las instituciones educativas. A través de la revisión de la literatura científica hemos identificado diversas barreras estructurales, organizacionales y culturales que dificultan obtener los beneficios relacionados con la participación educativa de los colectivos vulnerables. A continuación presentamos estos obstáculos así como los elementos que están conduciendo a su superación.

#### **Barreras estructurales, organizacionales y culturales**

---

Aunque en muchos casos se permite el acceso de los grupos vulnerables a los centros educativos, el tipo de implicación promovida suele limitarse a una participación poco vinculante o simbólica (Díez et al., 2011) basada en confirmar decisiones que ya han sido tomadas desde el personal del centro o en su colaboración en la organización de fiestas y eventos. Además, muchas escuelas públicas ubicadas en contextos desfavorecidos reflejan un aislamiento en relación a su contexto y una fragmentación interna en la que el profesorado se siente aislado y con pocos apoyos (Payne & Kaba, 2001).

En relación a las estructuras internas del centro, existen investigaciones (Carreón et al., 2005) que apuntan a que los espacios y mecanismos tradicionales de participación pueden alejar a las familias y a los miembros de la comunidad que pertenecen a minorías culturales o presentan un bajo nivel educativo. Debido a la brecha entre la cultura familiar y la cultura del centro educativo, en el momento en que estas familias acceden al centro se ven rodeadas por el discurso hegemónico de la escuela

generándoles un sentimiento de inferioridad. En muchos casos, las voces de estas familias y miembros de la comunidad desaparecen dentro de unas estructuras de poder preestablecidas. Una de las claves superar estos obstáculos es ofrecer estructuras de participación más flexibles y el establecimiento de patrones de interacción diferentes a los formales o académicos (Lave & Wenger, 1991).

El rol del profesorado y otros profesionales en la dinamización de la participación comunitaria en los centros educativos ha sido un tema ampliamente estudiado (Grant & Sleeter, 1996). No obstante, su capacidad para atraer a la comunidad sigue mostrándose limitada. A pesar de que gran parte del profesorado cree que la participación de familiares es importante, se ha evidenciado que en muchas ocasiones no responden apropiadamente a los acercamientos de las personas de la comunidad. Factores como la clase social o el nivel de ingresos se relacionan con la discriminación que sufren algunas familias en los centros escolares, condicionando su participación y los resultados que se obtienen de ella. Afortunadamente, actualmente se cuenta con investigaciones (Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005) que desmienten la creencia de algunos docentes de que las familias no académicas no disponen del conocimiento para participar en espacios de aprendizaje formal. Estos estudios demuestran que todas las comunidades, incluyendo aquellas que viven en situaciones de exclusión social, disponen de potencialidades y conocimientos que pueden ser cruciales para el éxito educativo de los y las menores.

En este sentido, la inclusión de la perspectiva de la inteligencia cultural (Flecha, 1997) resulta fundamental para superar la concepción reduccionista de inteligencia e implica reconocer otros tipos de inteligencia como la práctica y la comunicativa. El hecho de que la comunidad educativa considere la inteligencia cultural de todas las personas que la componen, conlleva establecer la confianza necesaria para desarrollar una organización democrática de los centros y aumentar los recursos de los que estos disponen. De esta forma, la inclusión de las personas que tradicionalmente han estado excluidas genera beneficios para el propio colectivo pero también para el conjunto de la sociedad (Ramis & Krastina, 2010). Teniendo en cuenta estas potencialidades, a continuación se presenta una clasificación de las tipologías de participación que han demostrado obtener mayor impacto fomentando la participación de los colectivos vulnerables.

## Participación de éxito para la superación de la exclusión social

---

A lo largo del segundo capítulo se ha hecho referencia a la necesidad de identificar y generar investigaciones que 1) tengan como objetivo la transformación social, 2) superen las barreras de participación y discriminación de los colectivos más vulnerables en los centros educativos, 3) incluyan la voz y la participación directa de los colectivos más desfavorecidos a través de procesos dialógicos y 4) cuenten con toda la comunidad con el objetivo de alcanzar objetivos compartidos relacionados con la consecución de sociedades más justas e igualitarias.

Partiendo de estas necesidades, el proyecto INCLUD-ED (2006-2011) presentado en el primer capítulo, se ha llevado a cabo contando con las voces y las acciones de las personas que tradicionalmente han sido excluidas, tales como el pueblo gitano o las personas inmigrantes. Esta investigación contribuye a derribar las barreras de participación identificadas anteriormente, pasando de enfoques del déficit a la consideración de estos colectivos como verdaderos agentes de transformación educativa y social (Díez et al., 2011; Flecha et al., 2009). Los resultados del proyecto INCLUD-ED aportan una clasificación sobre cinco tipos de participación en el ámbito educativo destacando el impacto de tres de estas modalidades. En la tabla 1, se presenta esta clasificación (Ministerio de Educación, 2011).

Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, en función del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
Decisiva	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de tomas de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y los miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a los resultados educativos obtenidos.
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

**Tabla 1.** Tipos de participación de la comunidad en los centros educativos.

*Fuente: Ministerio de Educación, 2011, p. 84.*

▪ **Participación informativa y consultiva.**

Como resultado de esta investigación, se ha evidenciado que la participación informativa y consultiva no está relacionada con el éxito de los centros educativos. La participación informativa implica que la información se transmite de forma unidireccional, del centro escolar a las familias. Habitualmente, este tipo de participación se realiza a través de reuniones u otras actividades escolares en las que padres y madres coinciden con el profesorado a lo largo del curso escolar. En estas reuniones las familias pueden realizar un seguimiento del funcionamiento del centro, pero no se les concede ningún poder real de decisión.



En la participación consultiva, los y las familiares forman parte de los órganos de gobierno del centro. La participación en estas estructuras se limita a un papel consultivo y rara vez tienen ocasión de hacer aportaciones sobre asuntos trascendentales o relacionados con el aprendizaje del alumnado. Además, los canales de participación tradicionales son, en muchas ocasiones, inaccesibles para las personas con bajos niveles educativos o no siempre se encuentran abiertos a todo tipo de familias.

- **Participación decisiva.**

En la participación decisiva los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisiones existentes o en nuevos órganos creados específicamente para fomentar este tipo de participación. La apertura de dichos espacios posibilita que las familias, otros miembros de la comunidad y el profesorado tomen decisiones relevantes de forma conjunta. Algunos ejemplos de los espacios que posibilitan la participación decisiva son las comisiones mixtas o las asambleas (Flecha et al., 2009).

A través de la creación de las comisiones mixtas, formadas por representantes de toda la comunidad, se democratiza la toma de decisiones en el centro. Las familias, junto a otras personas que intervienen en el centro y en el barrio, participan en situación de igualdad con el resto de la comunidad educativa y son partícipes de las decisiones relevantes de la vida escolar como el aprendizaje del alumnado o la elaboración de las normas del centro.

Durante las asambleas, las familias y otros agentes de la comunidad participan en la toma de decisiones importantes sobre la vida del centro. Se trata de un tipo de participación para la construcción de un proyecto compartido a través del diálogo igualitario entre profesorado, alumnado y miembros de la comunidad y en la que las decisiones se basan en argumentos que se exponen al resto de la comunidad. Este tipo de participación ha aportado resultados relacionados con la mejora de la convivencia en el centro y la prevención de los conflictos.

- **Participación educativa.**

La participación educativa contempla dos tipos de vinculación: 1) la participación de las personas adultas en programas de formación relacionados con su propio aprendizaje y 2) su participación activa en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. En el primer capítulo de esta tesis se ha hecho referencia a cómo llevar a la

práctica este tipo de participación a los centros educativos a través de o en los grupos interactivos o de los programas de formación de familiares que responden a las necesidades e intereses de la comunidad (consultar el apartado 1.2.1.).

- **Participación evaluativa.**

Por último, en la participación evaluativa los miembros de la comunidad participan en la evaluación del alumnado y del centro. Una de las modalidades que ejemplifican esta tipología de participación es el contrato de aprendizaje, acuerdo establecido entre el alumnado, el profesorado y las familias donde se refleja de manera clara y sencilla cuáles serán los objetivos de aprendizaje, cómo se va a realizar el seguimiento y cómo éste será evaluado.

Existen evidencias científicas (Oliver, Botton, Soler, & Merrill, 2011) que indican que cuando los centros educativos abren sus puertas a los colectivos vulnerables y aplican modalidades de participación de éxito se produce un empoderamiento de la comunidad que posibilita la superación de la exclusión social. El impacto generado por este tipo de participación ha ido más allá del ámbito educativo y ha trascendido a otros ámbitos sociales como la salud (Flecha, García, & Rudd, 2011) o a la participación de los colectivos vulnerables en la lucha contra la violencia de género (Oliver, Soler, & Flecha, 2009). Además, estas escuelas han demostrado contribuir al desarrollo emocional de toda la comunidad ya que potencian sentimientos como la solidaridad o la igualdad de las diferencias. Estos sentimientos han jugado un papel fundamental en los procesos de resiliencia de personas con trayectorias de exclusión o marginalidad, ofreciéndoles una posibilidad de volver a darle un sentido a sus vidas (Aubert et al., 2008).

---

CAPÍTULO 3: COMPROMISO E  
IMPACTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
EN LA SUPERACIÓN DE LAS  
DESIGUALDADES

---

### CAPÍTULO 3. Compromiso e impacto de las ciencias sociales en la superación de las desigualdades.

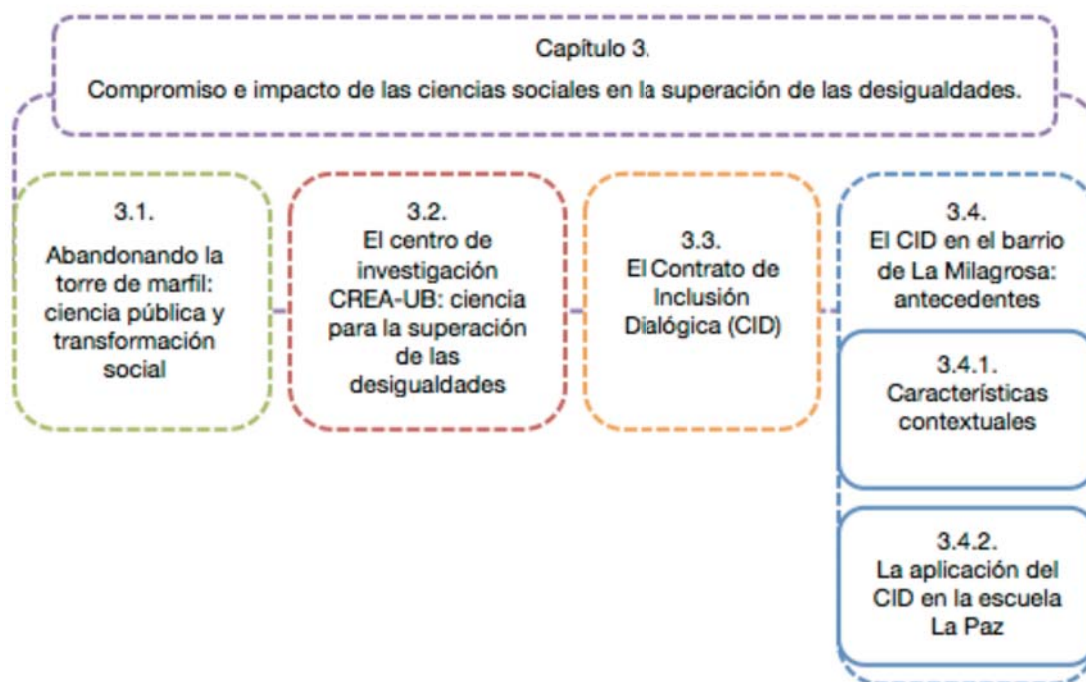
*Tendría que haber mirado hacia atrás, hacia mi trabajo y mi vida, y hablar no solo desde la cabeza sino también desde el corazón<sup>7</sup>.  
(Tierney, 2013, p. 301) .*

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, el objetivo de la presente tesis doctoral es ampliar el conocimiento sobre el desarrollo, impacto e transferencia del Contrato de Inclusión Dialógica (CID). Este mecanismo requiere el establecimiento de un diálogo igualitario entre la comunidad científica y el conocimiento derivado de las experiencias de los agentes sociales (Aubert, 2011). Por lo tanto, analizar en profundidad el CID supone reflexionar sobre el papel que juega la comunidad científica y las propias ciencias sociales en la resolución de los problemas y conflictos contemporáneos. Asimismo, precisa examinar la importancia de las interacciones y de las relaciones humanas en los procesos de creación del conocimiento científico.

Tal y como se presenta en el gráfico 9, el capítulo que se presenta a continuación pretende, por una lado, abordar estos elementos a través de una breve aproximación a autores y autoras que han analizado la responsabilidad social de la ciencia en diversos contextos históricos. Una vez establecido el marco teórico, se analiza el caso del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA-UB), referente en el contexto europeo por su lucha contra las desigualdades sociales desde el ámbito científico. Entre sus diversas contribuciones nos centramos en el CID, elemento central en esta tesis doctoral y proceso que está posibilitando la superación de la pobreza y la exclusión en uno de los barrios más desfavorecidos de España.

---

<sup>7</sup> Traducción propia. *I should have looked back over my work and life and spoken not only from the head but also from the heart.*



**Gráfico 9. Síntesis del capítulo 3.**

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.1. Abandonando la torre de marfil: ciencia pública y transformación.**

En 2013, investigadores e investigadoras de toda Europa se movilizaron con el objetivo de que la Comisión Europea mantuviera los presupuestos destinados a proyectos en el ámbito de las ciencias sociales, ya que la financiación estaba siendo cuestionada en el planteamiento del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea Horizon 2020 (Comisión Europea, 2010). Esta situación despertó un intenso debate sobre la eficiencia de las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y su responsabilidad ante las problemáticas actuales. Ante el cuestionamiento del impacto que se está aportando desde este área del conocimiento, se evidencia la necesidad de desarrollar mecanismos eficaces que posibiliten demostrar cuáles son aquellos proyectos que están dando respuesta a las demandas sociales y por el contrario, cuáles son aquellos que no están contribuyendo a la mejora de nuestras sociedades.

Ante esta situación, existen posturas que vinculan los escasos resultados aportados por algunas investigaciones a problemas comunicativos, afirmando que los y las

científicas no disponen de las habilidades necesarias para que sus mensajes sean tomados en cuenta por los y las responsables políticos o por la sociedad civil. Algunos autores (Gadner, 2013) disienten de estos planteamientos argumentando que para obtener un impacto científico es necesario ir más allá de cursos de comunicación científica, replanteándose cuestiones como cuáles son los objetivos planteados y los objetivos alcanzados por la investigación. En este sentido, Orfield (2010) afirma que para que las ciencias sociales obtengan el reconocimiento público es necesario un trabajo riguroso y de máxima calidad:

*Los investigadores e investigadoras deben luchar contra el uso indebido de su investigación. Nadie quiere que se le opere a corazón abierto cuando la intervención no es estrictamente necesaria, y nadie quiere ser operado por un equipo médico que no dispone de los recursos necesarios.* (Orfield, 2010, pp. 665–666)<sup>8</sup>

Otro de los elementos que ha cobrado presencia en el debate público es la disyuntiva sobre si la ciencia transformadora debe incluirse en las agendas y procesos de evaluación institucionales o por el contrario, deben trabajar de forma independiente a los criterios establecidos por los organismos científicos oficiales. Esta discusión se identifica, por ejemplo en la literatura científica de los años 60 a través de la aportaciones de autores como Kuhn (1963), quien argumenta que el hecho de que la mayoría de los investigadores e investigadoras se vean constreñidos por las prioridades políticas y los paradigmas hegemónicos perjudica a la ciencia independiente y a sus practicantes en favor de la ciencia institucionalizada.

El papel que debe desempeñar la investigación también se ha abordado desde los foros y espacios científicos. En 2013, la American Education Research Association (AERA), reunía a miembros de la comunidad científica internacional con el objetivo de trabajar sobre aquellas investigaciones que estaban dando respuesta a la pobreza<sup>9</sup>, una de las problemáticas más graves del siglo XXI. En el discurso inaugural, el

---

<sup>8</sup> Traducción propia

*Researchers need to fight against misuse of their research. No one wants open heart surgery when the procedure is not really essential, and no one wants surgery to be conducted by a medical team that does not have the needed resources.*

<sup>9</sup> Conferencia AERA 2013. Página consultada el 4 de marzo de 2014:

<http://www.aera.net/EventsMeetings/AnnualMeeting/2013AnnualMeetingDetails/tabid/13853/Default.aspx>

presidente de la AERA (Tierney, 2013) abordaba la siguiente cuestión: ¿qué deben hacer los investigadores e investigadoras para combatir la pobreza?

La demanda de una ciencia al servicio de los problemas públicos es una petición que se está realizando desde diferentes sectores de la sociedad. En 2010, más de doscientos expertos y expertas y responsables políticos se reunían con el objetivo de dar respuesta a esta misma pregunta en un congreso titulado Ciencia contra la Pobreza organizado por la Comisión Europea. En este acto, Federico Mayor Zaragoza, ex director general de la UNESCO, afirmaba que el mejor diagnóstico es la autopsia, pero es un diagnóstico perfecto que llega demasiado tarde<sup>10</sup>. Con esta afirmación se hacía referencia a la necesidad de aportar una investigación que vaya más allá de la descripción de la realidad y genere soluciones y alternativas a los retos sociales.

Como hemos expuesto en el capítulo anterior, la sociedad civil no queda al margen de estas demandas ya que son muchas las comunidades y colectivos que están ejerciendo presión para obtener acciones efectivas ante problemas como la pobreza o la segregación educativa (Warren & Mapp, 2011).

### Abandonando la torre de marfil

---

Dar respuesta a las principales problemáticas de nuestra sociedad implica que la comunidad científica aporte las mejores investigaciones que la condición humana es capaz de generar (Tierney, 2013). La creación de un conocimiento relevante implica que la comunidad científica abandone su torre de marfil y adquiera un compromiso con la vida real de los agentes sociales:

*La obligación de los y las intelectuales es ir más allá de la torre de marfil. Para eliminar la pobreza debemos estar comprometidos, involucrados. Y este compromiso se basa en la totalidad de mi vida, no simplemente en mi rol como investigador. (Tierney, 2013, p. 301)<sup>11</sup>*

---

<sup>10</sup> Conclusiones del Congreso Ciencia contra la Pobreza. Página consultada el 17 de marzo de 2014: [www.scienceagainstopoverty.es](http://www.scienceagainstopoverty.es).

<sup>11</sup> Traducción propia.

*The obligation of the intellectual has to be beyond the ivory tower. To eliminate poverty we have to be engaged, involved. And that involvement is based on the totality of my life, not simply my role as the researcher.*

En la primera mitad del siglo XX, Dewey (1960) ya advertía de las consecuencias relacionadas con la creación de una aristocracia intelectual y de su ubicación en un estatus social superior. Según el autor estadounidense, estos posicionamientos conducen al cierre de las vías de relación entre las personas consideradas intelectuales y la ciudadanía, anulando uno de los requisitos esenciales para la resolución de los problemas sociales. Según Dewey, esta actitud conduce en muchos casos a errores en el análisis de la realidad social ya que hay intelectuales que se ven a sí mismos como hábiles zapateros sin reparar en que es quien lleva los zapatos el que mejor sabe donde aprietan.

En cambio, Dewey (1963) apuesta por involucrar a la ciudadanía en procesos y metodologías de investigación orientados a la superación de las desigualdades. Esta participación se obtiene a través de la extensión de una educación democrática y de vincular la sociedad civil a los procesos de investigación social. De este modo, se posibilita que los ciudadanos y ciudadanas realicen conexiones entre las diferentes manifestaciones de las desigualdades educativas y sus contextos sociales, culturales y políticos.

Desde el ámbito europeo, Gramsci (1971) estudió extensamente el rol social de la intelectualidad. Según el teórico italiano, todos los hombres y mujeres son intelectuales en la medida en que los seres humanos disponen de facultades intelectuales y racionales. No obstante, el reconocimiento de estas capacidades no implica que todos los sujetos desempeñen tal papel en la sociedad.

La relación que las personas intelectuales deben establecer con la sociedad civil se conceptualiza en la obra gramsciana bajo la figura del *intelectual orgánico*, aquella persona que está en contacto directo con la vida pública y que fortalece el conocimiento dentro de ella. De este modo, el autor italiano distingue entre una *intelligentsia* tradicional, que se contempla a sí misma como una clase privilegiada y apartada de la sociedad, y los grupos de pensadores y pensadoras que cada clase produce orgánicamente en sus propios contextos (Gramsci, 1971). La organicidad del intelectual se medirá en términos de la mayor o menor conexión con el grupo social al cual se refiere, por lo que según Gramsci, las personas intelectuales no solo están en contacto con la sociedad civil sino que proceden de ésta. El surgimiento de estos intelectuales, pensadores y pensadoras que comparten la pasión y las preocupaciones de las masas y se involucran en la tarea práctica de construir la sociedad, se dará a



través de la extensión de la educación y de la cultura a todas las clases sociales, sobretodo a aquellas más desfavorecidas.

En el panorama científico contemporáneo, Burawoy (2009) analiza el impacto político generado por la ciencia pública, argumentando que el trabajo colectivo entre personas investigadoras y personas de la sociedad civil tiene como objetivo aportar un conocimiento que empodere a los actores sociales para que sean estos y estas quienes exijan cambios a los responsables políticos. Además, actualmente existen perspectivas que combinan los resultados de las investigaciones científicas con las acciones estratégicas llevadas a cabo desde los movimientos sociales (Rogers & Oakes, 2005). Uno de los objetivos de estas investigaciones es generar y aportar un conocimiento capaz de incrementar el poder de las comunidades que han sido tradicionalmente excluidas (Oakes & Rogers, 2006).

### **Ciencia, esperanza y utopía**

---

Freire es uno de los autores que ha profundizado en el papel de los agentes sociales y de las personas de la comunidad científica en los procesos de transformación social (Freire, 1998; 1997; 1970). En la obra de Freire, la esperanza es una actitud esencial en los procesos de transformación. Por el contrario, se aleja de las supersticiones, analizadas como creencias sin argumentos e imposiciones morales que limitan a las personas en sus acciones y posibilidades reales de cambio. Partiendo de la esperanza y rechazando la superstición, se plantea la necesidad de combinar una formación técnica, científica y profesional con los sueños y utopías.

Por otro lado, en la obra de Freire (1997) se rechaza la visión fatalista de los enfoques posmodernos que, desilusionados por el fracaso de la modernidad, adoptan un discurso relativista y contribuyen de este modo a la reproducción de las desigualdades. Para combatir el fatalismo se considera de gran importancia plantear teorías que se opongan a la reproducción, desmitifiquen el discurso posmoderno y lo inexorable de la situación que plantean. Consecuentemente, el intelectual comprometido debe alejarse de la crítica destructiva, enmarcándose en la alegría y la esperanza. Siguiendo esta perspectiva, la comunidad científica debe superar la desesperanza inmovilizadora para perseguir la realización de las utopías sociales a través de un trabajo críticamente esperanzado:

*La desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser de la esperanza que por “x” razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza. Por todo esto me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada (Freire, 1997, p. 34).*

Al igual que Freire, existen personas de la comunidad científica (Gramsci, 2010; Weil, 2006) que han denunciado a través de argumentos científicos y debates públicos aquellos enfoques que están contribuyendo al mantenimiento de la injusticia social y aquellas teorías que incluso culpabilizan a las víctimas de las desigualdades que estas sufren. Estas personas han mantenido su compromiso personal y profesional aún siendo conscientes de los esfuerzos, sacrificios y riesgos que el cuestionamiento del *status quo* les podría comportar (García, Ruíz, & Puigvert, 2009).

## **Estructuras de poder y democratización de la ciencia**

---

El compromiso de algunos y algunas intelectuales por aportar nuevas versiones de la realidad se ha evidenciado en su lucha por transformar las acciones de los investigadores e investigadoras pero también las estructuras donde estos y estas se sitúan. Flecha (2011b) analiza los cambios realizados por parte de las instituciones universitarias apuntando la necesidad de continuar transformando unas estructuras caracterizadas por las relaciones de poder. Entre los elementos clave para democratizar las universidades, el autor destaca la necesidad de acabar con los sistemas feudales de selección y promoción del profesorado universitario basados en el sometimiento; la exigencia de seguir apoyando a los movimientos feministas que luchan por detener la violencia de género en las universidades y el fin del aislamiento de las ciencias sociales.

En este sentido, existen investigaciones (Iñiguez & Burgués, 2013) que han analizado

el relevante papel de jóvenes investigadores e investigadoras, movimientos sociales y feministas y asociaciones en la ruptura de las cadenas feudales presentes en el contexto universitario. Estas investigaciones evidencian que el abuso de poder, las actitudes sexistas, racistas y la violencia de género en la universidad va más allá de implicaciones éticas ya que han conducido a graves problemas en la generación del conocimiento científico como la autarquía, la pérdida de capital intelectual o la aplicación de teorías que han contribuido a la reproducción de las desigualdades en lugar de superarlas.

Afortunadamente, existen profesionales que están apostando por modelos universitarios más plurales, democráticos e inclusivos. Uno de los elementos esenciales en este sentido es la apertura del ámbito científico a las personas pertenecientes a las minorías culturales y a los grupos vulnerables (García, Silva, Yuste, & Flecha, 2009), dotando a las ciencias de la representación y las perspectivas necesarias para aportar respuestas efectivas a los problemas sociales que sufren los colectivos tradicionalmente excluidos (Ladson-Billings, 2012).

A continuación se presenta el centro de investigación CREA-UB y algunas de sus contribuciones como uno de los referentes en la superación de las desigualdades sociales desde el ámbito científico. Entre sus diversas aportaciones se destaca la identificación del CID y su aplicación en el barrio de La Milagrosa, estudio de caso en el que se basa la presente tesis doctoral.

### 3.2. El centro de investigación CREA-UB: investigación para la superación de las desigualdades sociales.

El centro de investigación Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA-UB) supone un referente en la generación de una ciencia pública al servicios de los problemas sociales. En su libro *Can education change society?*, Apple (2012) hace referencia a este centro de investigación como un ejemplo de ciencia transformadora de las situaciones de opresión que han padecido tradicionalmente ciertos colectivos:

*[Esta perspectiva] está presente en el trabajo de CREA en Barcelona, donde los esfuerzos educativos con mujeres inmigrantes están posibilitando la construcción de nuevas alianzas que permiten el respeto mutuo hacia las diferentes religiones, otorgan a las mujeres un sentido de poder cultural y posibilitan la agencia de estas mujeres en otros espacios de su vida. También es muy visible en los esfuerzos igualmente creativos de CREA con jóvenes y con grupos minoritarios<sup>12</sup> (Apple, 2012, p. 158).*

Desde su fundación en 1991 por parte del catedrático Ramón Flecha y el Dr. Jesús Gómez, CREA-UB ha centrado su actividad científica en la superación de las desigualdades sociales desde una amplia perspectiva. Este centro tiene como objetivo el estudio de la sociedad, los procesos y estructuras que crean desigualdades sociales y las teorías y prácticas que contribuyen a superarlas. Para ello, ha incluido en su análisis las diversas manifestaciones de las desigualdades y las políticas orientadas a la superación de la discriminación sexista, racista o edista. Para dar respuesta a estos objetivos, CREA-UB aborda un amplio conjunto de líneas de investigación relacionadas con las diversas manifestaciones de las desigualdades sociales (tabla 2):

---

<sup>12</sup> Traducción propia

*It is also present in the work of CREA in Barcelona, where educational efforts with immigrant women enable new alliances to be built that allow for mutual respect over religious differences, give women a sense of cultural power, and create the possibility of women's agency in other spaces of their lives. It is also very visible in CREA's equally creative efforts with youth and with monoritized groups.*

<p align="center"><b>Educación (infantil, primaria, secundaria y EPA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunidades de Aprendizaje</li> <li>▪ Formas de agrupación del alumnado en el aula.</li> <li>▪ Actuaciones Educativas de Éxito</li> <li>▪ Participación de la comunidad</li> <li>▪ EPA: Actuaciones educativas de éxito y acceso de los colectivos vulnerables.</li> </ul>
<p align="center"><b>Género</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Socialización preventiva de la violencia de género.</li> <li>▪ Violencia de género en las universidades.</li> <li>▪ Amor romántico.</li> <li>▪ Espejismo del ascenso social.</li> <li>▪ Nuevas masculinidades.</li> <li>▪ Feminismo dilógico.</li> <li>▪ Mujeres libres</li> <li>▪ Prostitución y trata de mujeres.</li> </ul>
<p align="center"><b>Grupos culturales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios gitanos, judíos, árabes y musulmanes.</li> <li>• Diálogo interreligioso.</li> <li>• Migraciones.</li> </ul>
<p align="center"><b>Superación de pobreza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuaciones educativas de éxito para la superación de la pobreza y la exclusión social.</li> </ul>
<p align="center"><b>Impacto social, científico y político de las ciencias sociales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de indicadores para la evaluación de las ciencias sociales europeas.</li> </ul>
<p align="center"><b>Teorías dialógicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje dialógico</li> <li>• Actos comunicativos dialógicos</li> <li>• Sociedades dialógicas</li> <li>• Metodología comunicativa crítica</li> </ul>
<p align="center"><b>Cooperativismo y mercado laboral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperativismo de éxito</li> </ul>

**Tabla 2. Líneas de investigación desarrolladas por CREA-UB.**

*Fuente: elaboración propia.*

La multidisciplinariedad de los y las integrantes de CREA-UB posibilita cubrir este amplio abanico de líneas de investigación contando con profesorado universitario e investigadores e investigadoras de campos como educación, economía, sociología, comunicación, historia, derecho o biología. Otras características que definen al centro son la multiculturalidad (ya que incluye a personas de diferente procedencia y cultura); la apertura y diversidad (diferentes ideologías, religiones, formas de vida u orientaciones sexuales); la transparencia (la información generada está disponible de forma abierta a cualquier ciudadano o ciudadana); la excelencia con proyección en la comunidad científica internacional; la promoción del alumnado y de jóvenes investigadores e investigadoras y el diálogo presente en todos los espacios y procesos de funcionamiento del centro.

Como resultado de este tipo de organización, en 2014, CREA-UB presenta una intensa actividad investigadora y de transferencia y divulgación de los resultados. Desde sus inicios ha participado en más de 80 proyectos de investigación entre los que se incluyen la coordinación de un proyecto en el 5º Programa Marco de la Comisión Europea, un proyecto en el 6º Programa Marco y un proyecto en el 7º Programa Marco de investigación de la Comisión Europea. Además de un centro de investigación acreditado, CREA-UB es también impulsor de iniciativas en el ámbito social y político (Munte, Serradell, & Sorde, 2011). Como exponemos a continuación tanto las teorías como las prácticas aportadas por CREA-UB se enmarcan en una perspectiva dialógica e igualitaria.

## **Ciencia y dialogicidad**

---

El giro dialógico identificado en las sociedades actuales (Flecha, 2011a; Racionero & Padrós, 2010) implica la construcción de una ciencia que responda a las características de los fenómenos sociales emergentes. En este sentido, CREA-UB ha realizado dos importantes contribuciones en el ámbito metodológico y educativo: la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011), expuesta en el capítulo 4 como perspectiva utilizada en este tesis doctoral, y el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997).

El aprendizaje dialógico parte de aquellas contribuciones (Mead, 1998; Wells, 2008) que analizan los procesos de aprendizaje a través de las interacciones y el diálogo y

de la experiencia obtenida de un extenso trabajo en el ámbito de la educación de personas adultas. Como resultado, en 1997 se publica el libro *Compartiendo Palabras* (Flecha, 1997), obra donde se sistematizan los principios del Aprendizaje Dialógico. Esta concepción comunicativa (Aubert et al., 2008) contempla el aprendizaje como una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que el educando se relaciona. El Aprendizaje Dialógico afirma que el conocimiento se construye desde un plano intersubjetivo (y por lo tanto social) y es interiorizado progresivamente como un conocimiento propio, intrasubjetivo. Esta concepción comunicativa del aprendizaje se basa en siete principios (Aubert et al., 2008):

1) El <b>diálogo igualitario</b> basado en las pretensiones de validez (Habermas, 2010), y no en las pretensiones de poder, donde todas las personas tienen las mismas capacidades y oportunidades de participar en el diálogo.
2) La <b>inteligencia cultural</b> que reconoce tanto la inteligencia académica como la práctica y la capacidad de lenguaje y acción de todas las personas. Desde esta perspectiva, los sujetos no pueden contemplarse como idiotas culturales (Garfinkel, 1967).
3) La <b>transformación</b> que parte de la premisa de que la educación y la agencia humana ha de ser un motor de transformación social y no de reproducción de las desigualdades (Freire, 1970).
4) La <b>dimensión instrumental</b> que aporta un alto nivel formativo con el objetivo de superar la exclusión social y los problemas de convivencia.
5) La <b>creación de sentido</b> en el que cada persona encuentra sus motivaciones personales para formarse y se le posibilitan altas expectativas que les permitan ir más allá de los condicionamientos socioeconómicos.
6) La <b>solidaridad</b> que surge como fruto de la democratización de los contextos sociales y académicos y como instrumento contra la discriminación y la exclusión.
7) La <b>igualdad de diferencias</b> en el que la igualdad incluye el derecho a ser diferentes.

La relevancia internacional del Aprendizaje Dialógico y su capacidad de transformación educativa y social se está extendiendo a escuelas de todo el mundo (De Mello, 2009) a través de las actuaciones educativas de éxito presentadas en el primer capítulo.

## **Ciencia contra la pobreza y la exclusión social**

---

La lucha contra la pobreza y la exclusión social ha sido uno de los imperativos que han orientado el trabajo de CREA-UB desde su constitución. En la siguiente cita del catedrático Ramón Flecha, cofundador de CREA-UB, se hace referencia a algunos de los ideales que promovieron la creación de este centro de investigación: la necesidad de luchar contra la exclusión social y educativa desde la igualdad y el respeto a las personas que sufren las desigualdades sociales.

*No teníamos por tanto que ir a los barrios de chabolas a llevarles nuestra cultura. Teníamos que ir a construir conjuntamente con las personas que vivían en ellas una cultura que no fuera de segunda categoría, sino que, como las metáforas populares relatadas por Lorca, tuvieran el máximo nivel mundial. Sirviera para que todas las personas, sin ninguna discriminación por clase o condición, pudieran disfrutar de las mejores creaciones de la humanidad ( Flecha, 2013a).*

Las aportaciones realizadas por el centro de investigación CREA-UB a la superación de las desigualdades ya habían sido evidenciadas en el proyecto del 5º Programa Marco de Investigación Europea WORKALÓ (Flecha, 2001), centrado en actuaciones sociales para la inclusión laboral y educativa del pueblo gitano en Europa. El impacto político de este proyecto se evidenció en 2005 cuando los resultados aportados fueron aprobados por unanimidad y se incluyeron en una resolución por parte del Parlamento Europeo (2005). Como consecuencia, los resultados de WORKALÓ han posibilitado la creación de políticas públicas destinadas a la inclusión del pueblo gitano (Aiello, Mondejar, & Pulido, 2013).

Como se ha expuesto en el primer capítulo, el proyecto del 6º Programa Marco de Investigación Europea INCLUD-ED coordinado desde CREA-UB ha supuesto un avance en la identificación de actuaciones de éxito en la superación de las desigualdades sociales y educativas y en la promoción de la cohesión social



(Comisión Europea, 2011b). Después de la finalización de este proyecto en 2011, el centro ha continuado desarrollando investigaciones específicas en relación a la identificación de actuaciones exitosas para la superación de la pobreza como el proyecto I+D+i *Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza* dirigido por la Dra. Rosa Valls (Valls, 2012).

El reconocimiento de la perspectiva transformadora aportada por CREA-UB ha conducido a que en 2013, en un contexto de recesión económica, este centro haya obtenido la aprobación de un nuevo proyecto en el 7º Programa Marco de Investigación Europeo. El objetivo del proyecto IMPACT-EV (2014-2017) es el desarrollo de un sistema de selección, seguimiento, evaluación y comparación del impacto y de los resultados de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales europeas. La generación de este nuevo conocimiento permitirán identificar cuáles son aquellas investigaciones y metodologías de investigación que están aportando soluciones a problemas sociales relevantes como la pobreza y la exclusión social.

En los siguientes apartados nos centramos en una de las aportaciones realizadas por el proyecto INCLUD-ED, el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) y en sus potencialidades como mecanismo para la superación de la pobreza y la exclusión en barrios desfavorecidos (Padrós, Garcia, De Mello, & Molina, 2011). En este sentido, INCLUD-ED ha identificado las potencialidades del CID en dos barrios con altos índices de pobreza y exclusión social, los barrios de La Estrella y La Milagrosa de Albacete (Aubert & Flecha, 2009). En esta tesis doctoral nos centramos en el estudio del segundo contexto, el barrio de La Milagrosa. Partiendo de los antecedentes aportados por diversas investigaciones científicas, esta tesis supone una oportunidad para profundizar y extender el conocimiento del CID en relación a este estudio de caso.

### 3.3. El Contrato de Inclusión Dialógica (CID).

Una de las aportaciones realizadas por el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2012) ha sido la identificación del Contrato de Inclusión Dialógica (CID), proceso basado en un acuerdo entre la comunidad científica y los agentes sociales para definir actuaciones de éxito orientadas a la superación de la exclusión social en áreas desfavorecidas (Padrós, García, et al., 2011). Este proceso ha demostrado su capacidad para superar las desigualdades tanto en contextos educativos como en otros ámbitos sociales:

*El Contrato de Inclusión Dialógica ha demostrado ser una actuación de éxito que ha contribuido a la superación del gueto. Esto se ha conseguido combinando el conocimiento aportado por la comunidad científica sobre las actuaciones que mejor funcionan en contextos similares con el diálogo directo con los end-users, quienes mejor conocen cómo estas actuaciones se pueden recrear en sus barrios para que tengan éxito. A través de este proceso, no solo han mejorado los resultados educativos sino que se han conseguido mejoras en otras áreas sociales*<sup>13</sup> (INCLUD-ED Consortium, 2012, p. 32).

Las potencialidades del CID han sido evidenciadas en diversas publicaciones científicas (Aubert, Elboj, García, & García, 2010; Aubert & Flecha, 2009; Aubert & López, 2011; Aubert, 2011; Brown, González, & Munté, 2013; Muñoz & De Botton, 2013; Padrós, García, et al., 2011; Rios, 2013). Estas publicaciones se sitúan en revistas especializadas en campos muy diversos como metodología, formación del profesorado, pedagogía, psicología, educación social o geografía. Algunas de estas publicaciones, como por ejemplo *Qualitative Inquiry*, son revistas de impacto indexadas en la base de datos Journal Citation Reports (JCR) de la Web of Knowledge. En primer lugar, el CID ha sido ampliamente estudiado en relación a la transformación de los centros educativos (Aubert, Elboj, García, & García, 2010; Aubert & Flecha, 2009; Aubert, 2011) con el objetivo de lograr el éxito educativo del

---

<sup>13</sup> Traducción propia.

*The Dialogic Inclusion Contract has proven to be a successful action which has contributed to the overcoming of the ghetto. This has been achieved by combining the knowledge from the scientific community about the actions that best work in similar contexts with a direct dialogue with the end users, who best know how these actions can be recreated in their neighbourhoods to be successful. By doing so, not only educational results have improved but also improvements in other social areas have been achieved.*

alumnado y el fomento de la inclusión social. La aplicación del CID en un centro educativo conlleva que se den los siguientes requisitos (Aubert, 2011):

- 1) La transformación de la escuela se basa en actuaciones que han demostrado éxito en otros lugares. Las personas investigadoras asumen la responsabilidad de aportar este conocimiento al proceso de transformación.
- 2) Las actuaciones educativas de éxito debe ser recreadas en el contexto a través del diálogo con las personas del barrio que se verán afectadas por dichas actuaciones.
- 3) Las decisiones sobre las acciones que finalmente serán llevadas a cabo las toman las personas elegidas democráticamente para hacerlo junto con la comunidad.

En segundo lugar, existen investigaciones que han aportado conocimiento científico sobre el CID como proceso de transformación de contextos urbanos con altos índices de pobreza y exclusión social (Aubert & López, 2011; Aubert, 2011; Muñoz & De Botton, 2013; Padrós, García, et al., 2011). Estas investigaciones coinciden en la importancia de establecer un estrecho proceso de colaboración entre las personas de la comunidad, profesionales y representantes de entidades y organizaciones para recrear las actuaciones de éxito en áreas sociales como la vivienda, trabajo, urbanismo o participación social. Este proceso implica ubicar a las personas de la comunidad en el centro de la toma de decisiones respecto a las acciones emprendidas basándose en tres principios de la metodología comunicativa (ver capítulo 4): 1) racionalidad comunicativa, 2) eliminación de la interpretación jerárquica y 3) consideración de las personas como agentes sociales transformadores. Además, se ha indagado sobre las implicaciones que aporta el CID a diferentes áreas de la intervención social desde disciplinas como el trabajo social o la educación social (Brown et al., 2013; Muñoz & De Botton, 2013; Rios, 2013).

Uno de los casos que ha sido identificado por la literatura científica como referente del potencial transformador del CID es la escuela La Paz situada en el barrio de La Milagrosa (Albacete). Entre las diversas publicaciones que han investigado las mejoras aportadas por este centro (Díez, Santos, & Álvarez, 2013; García, 2012) la tesis doctoral titulada el *“Contrato de inclusión dialógica” en el Colegio La Paz: una propuesta educativa de éxito para superar la exclusión social* (García, 2011) resulta

especialmente relevante en relación a los objetivos establecidos por la presente investigación. Como se observa en la siguiente cita, en dicha tesis doctoral se examinan las profundas transformaciones aportadas por el CID en el contexto educativo y se plantea la necesidad de aportar nuevas investigaciones que identifiquen las potencialidades del CID como una actuación de éxito ante el incremento de las desigualdades en muchos barrios europeos:

*El éxito logrado por la implementación del Contrato de Inclusión Dialógica en el Colegio La Paz ha servido de modelo para la transformación del barrio de La Milagrosa. La comunidad y los responsables políticos solicitaron que se llevara a cabo el mismo proceso en la transformación del resto de áreas sociales del barrio. Este proceso está actualmente en funcionamiento y abre una investigación futura que analice las posibilidades de transferibilidad con éxito en su aplicación al resto del barrio. Esta investigación abre la posibilidad de dar respuesta al reto que supone abordar la problemática de los barrios gueto en Europa desde un procedimiento dialógico de éxito. Asimismo se abre la posibilidad de futuras aplicaciones del CID a otros contextos sociales (García, 2011, p. 260).*

Partiendo de este amplio conocimiento, la presente investigación pretende dar respuesta a las necesidades identificadas, profundizando en el proceso de desarrollo e impacto del CID en el barrio de La Milagrosa y en su potencial transferibilidad a otros contextos urbanos desfavorecidos. A continuación, se realiza una aproximación a este caso aportando las características contextuales del barrio así como la información existente sobre el proceso de aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa.

### **3.4. El CID en el barrio de La Milagrosa (Albacete): antecedentes**

#### **3.4.1. Características contextuales**

En España, la generación de áreas periféricas degradadas se relaciona con las políticas urbanísticas desarrolladas durante la dictadura franquista (De Gregorio, 2010) y con la falta de regulación pública en este sector. A partir de los años 50, se constituyen barrios en zonas periféricas al margen de la planificación urbanística, presentando una serie de deficiencias desde su nacimiento que marcaron su evolución urbanística y social. Los niveles insuficientes de accesibilidad y de conexión con la ciudad generaban un alto grado de homogeneidad social causando que la marginalidad se incrementara debido a la presencia de minorías étnicas socialmente no integradas.

Siguiendo estas dinámicas, el barrio de La Milagrosa, también conocido como “Las 600”, se construye a finales de los años 70 en la periferia de la ciudad de Albacete, como un plan para erradicar el chabolismo y alojar a una mayoría de familias de etnia gitana y con bajos recursos económicos (Padrós, García, et al., 2011). En cuanto a las características sociodemográficas, según datos publicados en 2010, el barrio contaba con 2.385 habitantes, un 1,5% de la población total de Albacete (Observatorio Municipal de Oportunidades de Albacete, 2010) . La Milagrosa es con gran diferencia el barrio de población más joven de la ciudad y la tasa de población infantil (del 31,82%) casi dobla a la de la ciudad. La tasa de población mayor de 65 años es del 4,32% mientras que en Albacete es del 13,72%.

Como se observa en la tabla 3, el porcentaje de familias monoparentales es el más alto de todo el municipio con un 7,9%. En este sentido, se identifica que las familias monoparentales son de gran tamaño causando que La Milagrosa sea el único barrio en la ciudad de Albacete que el porcentaje de familias compuestas por un adulto o adulta con tres o más menores a su cargo (37,25% de las familias monoparentales) supere al de familias formadas por una persona adulta con un menor a su cargo (35,29%) o dos (27,46%) menores bajo su responsabilidad.

Otro elemento destacable es el elevado número índice de población extranjera, que representa el 11,9% de la población del barrio, convirtiéndolo en la zona con mayor

porcentaje de personas inmigrantes de la ciudad duplicando ampliamente la media de Albacete.

<b>La Milagrosa</b>			
<b>Variables</b>	<b>Valor</b>	<b>Z</b>	<b>Albacete</b>
01.Grado de Juventud / vejez		-2,90	
02.% Extranjeros	11,9	2,49	5,2
03.Personas solas	6,5	-0,88	8,8
04.Mayores de 64 que viven solos	36,9	2,48	22,7
05.Familias con mayores a su cargo	6,2	-1,16	11,7
06.Familias mono parentales	7,9	2,85	4,4
07.Personas sin estudios	77,4	3,50	13,6
08.Personas con bajo nivel educativo (25 a 64 años)	89,7	2,90	27,0
09.% Ocupados (Tasa Global de empleo)	27,2	-1,86	39,3
10.Variación ( $\Delta$ ) % Paro (Medidas en % sobre el paro medio del municipio)	24,9	1,97	
11.% Activos (Tasa de actividad)	71,9	3,22	57,1
12.% Personas en hogares sin empleo	23,6	1,56	8,1
13.Variación ( $\Delta$ ) % Salario estimado(Medido en %sobre el salario medio del municipio)	-33,3	-2,22	0,0
14.% Trabajadores a tiempo parcial (30 horas o menos)	26,2	3,74	12,2
15.Trabajadores no cualificados	20,2	1,60	9,3
16.Clases baja y medio baja	87,8	2,54	36,2
17.Personas que viven en viviendas de hasta 60 metros	1,1	-0,72	4,2
18.Indice de hacinamiento	4,88	4,21	0,86
19.Viviendas ruinosas o en mal estado	1,7	-0,33	1,9
20.Viviendas no accesibles	90,8	1,64	69,5
21.Viviends sin ascensor (a partir de 3 plantas)	68,2	1,00	35,2
22.% Personas que viven en viviendas hipotecadas	1,9	-2,33	34,1
23.% Viviendas vacías	13,0	-0,28	16,8
24.Hogares sin calefacción	58,0	1,92	19,9
25.% Hogares sin ningún medio de calefacción	37,3	3,74	6,6
26.Estado general del barrio		Muy malo	

**Tabla 3** .Características sociodemográficas del barrio La Milagrosa (Albacete).

*Fuente: Observatorio Municipal de Oportunidades de Albacete, 2010, pp. 140–141.*

Según datos aportados por el Ayuntamiento de Albacete (Observatorio de Igualdad de Oportunidades de Albacete, 2010), los niveles educativos de las personas del barrio son alarmantemente bajos ya que el 77,4% de todas las personas mayores de 16 años son analfabetas o no finalizaron los estudios primarios. En cuanto a la situación laboral, un alto porcentaje del barrio se dedica a actividades informales como la venta de chatarra o la venta ambulante. El alto número de personas desocupadas y de trabajadores a tiempo parcial se relaciona con unos altos índices de dependencia. El salario medio estimado, un 33,3% menor que la media de toda la ciudad, es un buen indicador de la situación económica desfavorecida del barrio.

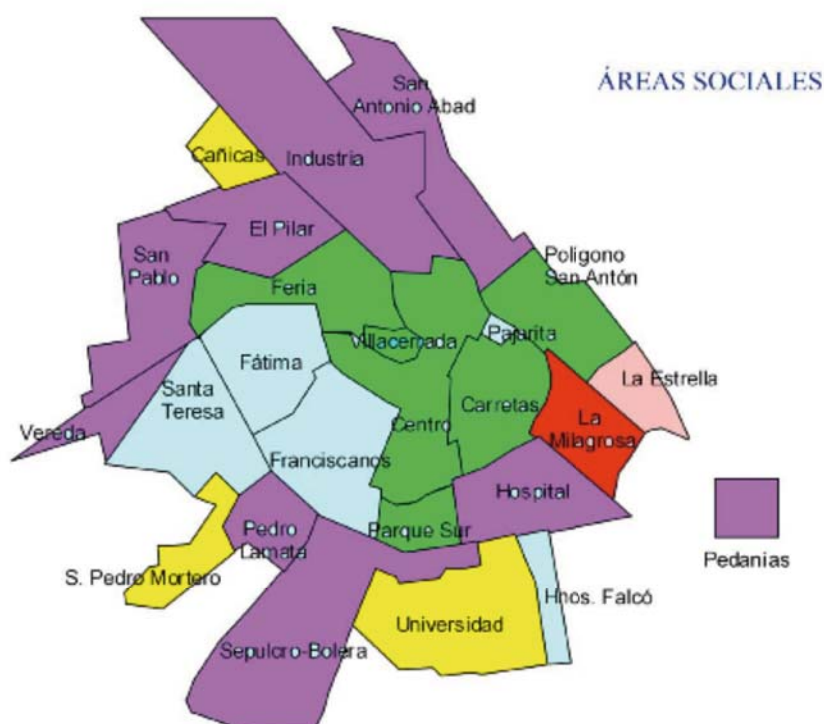
Como muestra la tabla 4, el análisis del contexto (en el que se contempla la contaminación, la salubridad de las calles, la falta de comunicaciones, las zonas verdes y la delincuencia) califican la situación general del barrio como “muy mala”:

Barrio	La Milagrosa	Z	Albacete
Estado general	Muy malo		
% Contaminación o malos olores	90,1	4,412	14,8
% Poca limpieza en las calles	93,2	3,376	21,4
% Malas comunicaciones	81,9	4,099	7,9
% Pocas zonas verdes	94,8	2,894	27,1
% delincuencia o vandalismo	94,3	3,714	22,4

**Tabla 4. Información contextual del barrio La Milagrosa (Albacete).**

*Fuente: Observatorio Municipal de Oportunidades de Albacete, 2010, p. 143.*

En el mapa que se muestra a continuación (gráfico 10) se representan las diferentes áreas sociales de la ciudad de Albacete. Se distinguen zonas de color verde (zonas con muy buenos valores en las variables sociales estudiadas), zonas lila (zonas con valores medios) y zonas azul claro (con valores irregulares). Las áreas sociales más críticas aparecen en color rojo y están situadas en el barrio de La Estrella y sobretodo en el barrio de La Milagrosa.



**Gráfico 10. Mapa de las áreas sociales de la ciudad de Albacete.**

*Fuente: Observatorio Municipal de Oportunidades de Albacete, 2010, p. 178.*

Elementos descritos como una baja actividad económica, la degradación ambiental o la mala accesibilidad que refuerza el aislamiento físico y social ha causado que en el barrio se concentren diversos factores de vulnerabilidad interconectados que ha provocado que a lo largo de los años el barrio de La Milagrosa se haya convertido en uno de los barrios con más exclusión social de España (Aubert & López, 2011). Algunas de las manifestaciones vinculadas a la situación de pobreza y exclusión social (como por ejemplo el tráfico y consumo de drogas, la inseguridad o un índice elevado de personas del barrio en prisión) dificultaba la vida en las calles y en otros espacios del barrio como por ejemplo en la escuela.

A pesar de que la zona A de Albacete (zona compuesta por el barrio de La Milagrosa y dos barriadas colindantes, La Estrella y parte del polígono de San Antón) comprende el 2,9% de la población total de Albacete, en 2012 (Ayuntamiento de Albacete, 2012) el ayuntamiento destinaba a la zona una coordinadora, 5 trabajadores/as sociales, 5 educadores/as comunitarios, 2 educadores/as de calle, un agente de desarrollo local, un técnico de la administración y 2 auxiliares administrativos. Además, durante el año 2011 se realizaron desde la zona A, 1724 solicitudes de apoyo a la unidad familiar y 1127 prestaciones económicas.



### 3.4.2. La aplicación del CID en la escuela La Paz.

Como se ha analizado en el primer capítulo de la tesis, los problemas relacionados con los contextos de pobreza y exclusión social tienen un fuerte impacto negativo en los centros educativos (Orfield & Eaton, 1996). Anteriormente al 2006, la escuela San Juan situada en el barrio de la Milagrosa reflejaba esta relación. Tales problemáticas se evidenciaban a través del progresivo descenso de la matrícula, el fracaso escolar y los graves conflictos de convivencia (García, 2012). Esta situación se fue degradando hasta el punto en que en 2006 desembocó en un conflicto entre el profesorado y las familias (Carcelén, 2006).



**Imagen 1. Zona de recreo de la escuela La Paz.**

*Fuente: imagen propia*

Ante esta situación, el profesorado pidió como condición para asistir al centro ir escoltado por el cuerpo de policía (Munté & De Vicente, 2012). Por otro lado, las familias tenían prohibido el acceso a la escuela y se sentían excluidas de esta. Ante el reto de superar la situación crítica, la administración pública buscó soluciones en la investigación científica y se puso en contacto con Ramón Flecha, investigador principal del proyecto INCLUD-ED y cofundador del centro de investigación CREA-UB.

## Proceso de implementación del CID

---

El proceso de implementación del CID en la escuela ha sido analizado por diversas investigaciones (Aubert, 2011; Carrion, 2012; García López, 2010; R. García, 2011; Padrós, García, et al., 2011), situando su inicio en 2006, momento en que se llevan a cabo las primeras reuniones con todas las partes implicadas: investigadores e investigadoras, administración educativa (tanto técnicos como responsables políticos), familias y miembros de la comunidad con el objetivo de encontrar una solución a los problemas identificados mediante el diálogo igualitario. En estos encuentros todas las personas aportaban su conocimiento desde diferentes perspectivas y roles. Por un lado, las personas investigadoras aportaron las actuaciones educativas de éxito que habían demostrado mejorar los resultados académicos y la convivencia en los diferentes contextos donde se habían aplicado. Por otro, las familias y personas de la comunidad aportaban su experiencia previa y sus deseos en relación al futuro de la escuela y de sus hijos e hijas. Además, los responsables políticos consideraron esos diálogos en sus decisiones para que fueran lo más efectivas posible. De esta manera, se consiguió consensuar los pasos a seguir para superar la situación: la implementación de forma intensiva de las actuaciones educativas de éxito en el marco del proyecto Comunidades de Aprendizaje (Simon & Elboj, 2010).

En la tabla 5, se refleja el proceso de transformación que se siguió en el centro a partir de la aplicación del CID. Para llevar a cabo la decisión de la comunidad se llevó a cabo un proceso sin precedentes ya que se cierra administrativamente el centro y se redistribuye al profesorado a otras escuelas donde voluntariamente habían accedido a trasladarse. El centro anteriormente conocido como Escuela San Juan, reabrió sus puertas en el curso 2005-2006 bajo un nuevo nombre elegido por la comunidad: la escuela La Paz. De este modo, la escuela La Paz empezaba un proyecto basado en las actuaciones educativas de éxito identificadas en el proyecto INCLUD-ED y en las altas expectativas para todo el alumnado.

1ª actuación	Alternativa a la redistribución forzada del alumnado: redistribución del profesorado. (DOCM. Documento Oficial de Castilla La Mancha, 2006a)
2ª actuación	Apertura del Colegio Público no.33 para implementar un proyecto educativo de éxito. (DOCM. Documento Oficial de Castilla La Mancha, 2006a)
3ª actuación	Reconocimiento de la puesta en marcha del proyecto denominado “Comunidades de aprendizaje” con un tratamiento singular.( DOCM. Documento Oficial de Castilla La Mancha, 2006b)
4ª actuación	Selección del profesorado formado y con voluntad para desarrollar las actuaciones educativas de éxito. ( DOCM. Documento Oficial de Castilla La Mancha, 2006c)
5ª actuación	Formación científica del profesorado abierta a la comunidad. Fase de sensibilización.10-14 de julio de 2006.

**Tabla 5. Actuaciones establecidas en el CID para la creación de la escuela La Paz.**

*Fuente: García, 2011, p. 117*

Por otro lado, uno de los puntos de inflexión para la transformación del centro fue la fase del sueño (García, 2011), momento en que toda la comunidad consensuó sus prioridades y empezó a avanzar hacia las maneras para llevar a la práctica los acuerdos tomados en el CID a través de la creación de comisiones mixtas. El sueño de la escuela aportó la ilusión y motivación sin la cual no se hubiera podido transformar el centro.

## Resultados de la aplicación del CID en la escuela La Paz

La participación de la comunidad en el CID permitió invertir las dinámicas conflictivas entre la escuela y su contexto. En un centro donde las familias tenían prohibido el acceso más allá de los muros de la escuela se pasó a integrar sus voces, sus demandas y necesidades desde el inicio del proyecto. Por otro lado, la transformación de la escuela se ha construido sobre las siguientes AEE:

AEE aplicadas en la Escuela La Paz
Grupos Interactivos
Tertulias literarias dialógicas
Biblioteca tutorizada
Formación de familiares
Participación decisiva de la comunidad

Como se observa en el gráfico 11, entre 2006 y 2009, la Escuela la Paz consiguió revertir sus resultados de absentismo y abandono escolar.

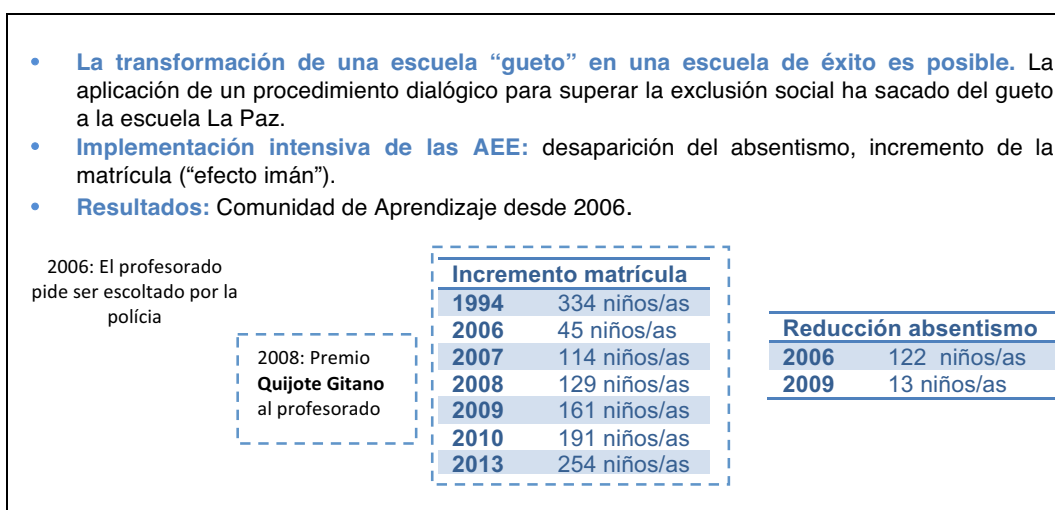


Gráfico 11. Evolución de la escuela La Paz desde el curso 2005-2006.

Fuente: documento interno CREA-UB.

Como se indica, la escuela La Paz había seguido una evolución positiva en términos de mejora del aprendizaje y reducción de la conflictividad desde su transformación en Comunidad de Aprendizaje. No obstante, las dinámicas de pobreza y exclusión identificadas en el contexto seguían siendo muy graves. Estas situaciones se ven reflejadas en un reportaje emitido en abril del 2009 por un canal de televisión nacional

en el que se ofrece una imagen sensacionalista del barrio<sup>14</sup>. De entre la información negativa y estereotipada que ofrece el reportaje, solo aparecen un par de minutos positivos que hacen referencia a la escuela.

Con el objetivo de atender a los retos del contexto, en el curso 2008-2009 los vecinos y vecinas y las personas que trabajaban con ellas solicitaron emprender un nuevo proceso de transformación centrado en el barrio (Aubert, 2011). Como se plantea en el capítulo siguiente, esta tesis tiene cómo objetivo profundizar sobre el desarrollo e impacto que ha aportado el CID en el barrio de La Milagrosa y su potencial transferibilidad a otros contextos urbanos desfavorecidos.

---

<sup>14</sup>Reportaje emitido por el programa Callejeros en el Canal 4. Página consultada el 28 de enero de 2014: <http://www.mitele.es/programas-tv/callejeros/temporada-4/programa-153/>

---

## CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

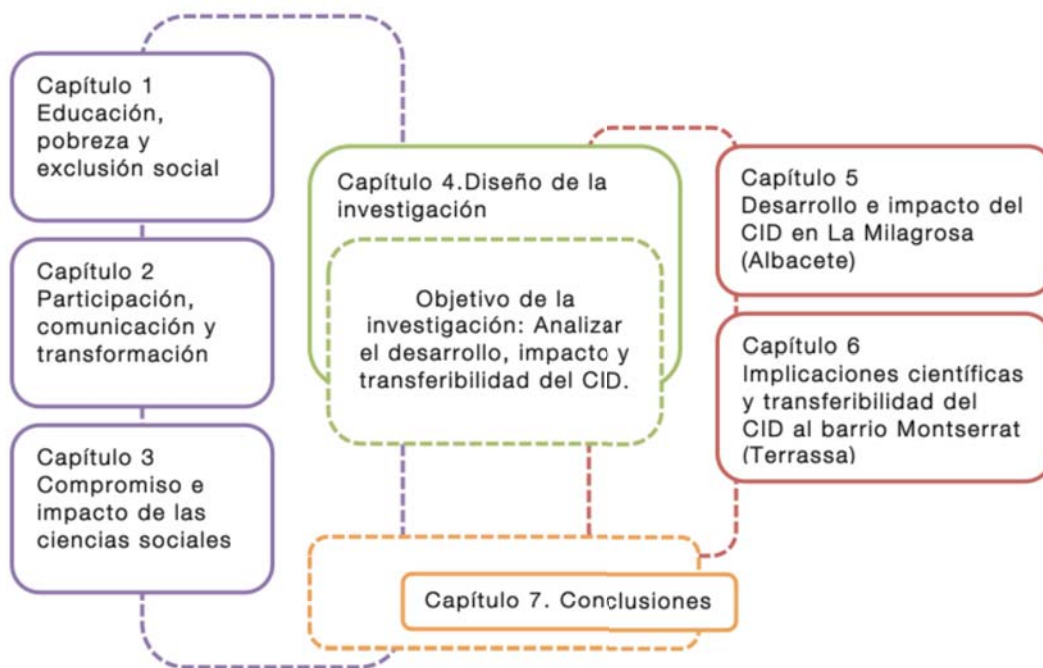
---

## CAPÍTULO 4. Diseño de la investigación

En capítulos anteriores se ha evidenciado la necesidad de aportar actuaciones de éxito que contribuyan a detener las dinámicas de exclusión y pobreza concentradas en los barrios urbanos más desfavorecidos. Además, se ha hecho referencia a que estos procesos de transformación no pueden llevarse a cabo sin incluir a los colectivos afectados por las problemáticas sociales en las toma de decisiones. En este sentido, el CID ha sido identificado (Padrós et al., 2011) como un proceso que garantiza la participación de los colectivos vulnerables y aporta soluciones eficaces en la lucha contra la pobreza y la exclusión.

El aumento de las desigualdades en los contextos urbanos y la necesidad de seguir profundizando sobre las potencialidades del CID como mecanismo de prevención y superación de la pobreza han sido elementos centrales en el planteamiento de la investigación. Esta tesis doctoral pretende aportar un profundo conocimiento sobre las bases, el proceso de desarrollo y el impacto del CID en diversas áreas sociales a través de un estudio de caso situado en el barrio de La Milagrosa (Albacete). Además, se examina su potencial transferibilidad a otros contextos urbanos mediante el estudio del CID en barrio Montserrat (Terrassa).

En el presente capítulo aportamos el diseño de la investigación (gráfico 12). En primer lugar, exponemos las preguntas y objetivos de la investigación y presentamos las bases de la metodología comunicativa, perspectiva adoptada por este trabajo. A continuación, se desarrollan los criterios establecidos en el análisis bibliográfico y documental. Además, presentamos el diseño del trabajo de campo aportando una relación de los documentos analizados y la información relacionada con la selección de la muestra, las técnicas y el proceso de recogida de la información. Los dos últimos apartados se centran en el análisis de la información así como en las consideraciones éticas de la investigación.



**Gráfico 12. Estructura de la tesis doctoral.**

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 4.1. Preguntas de investigación y objetivos

La necesidad de profundizar y avanzar en el conocimiento sobre el desarrollo e impacto del CID nos ha conducido a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación	
1	¿Existe alguna relación entre la implementación del CID y el aumento de la calidad de vida de las personas del barrio La Milagrosa?
2	¿Cuál ha sido el proceso de aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa?
3	El CID, ¿es un proceso transferible a otros barrios desfavorecidos?
4	¿Cuáles son las implicaciones del CID en relación al papel que desempeñan las ciencias sociales frente al aumento de las desigualdades?



Para responder a las preguntas de investigación expuestas nos planteamos los siguientes objetivos:

<b>Objetivo general</b>
Analizar en profundidad el desarrollo del CID, su relación con la superación de la pobreza y la exclusión social en el barrio de La Milagrosa y su potencial transferibilidad a otros contextos urbanos en situación de vulnerabilidad social.

**Objetivos específicos:**

- 1) Analizar las **bases y el proceso de implementación del CID**: describir cuáles son sus características centrales y fases de desarrollo a través del análisis en profundidad de un estudio de caso llevado a cabo en el barrio de La Milagrosa (Albacete).
- 2) Identificar las **dinámicas de cambio y las transformaciones** detectadas en diversos ámbitos sociales a partir de la implementación del CID en el barrio de La Milagrosa. Este análisis incluye las diferentes perspectivas aportadas por las personas implicadas en el proceso entre las que figuran vecinos y vecinas, profesionales del ámbito socioeducativo, miembros de las entidades sociales, representantes de la administración pública y personas de la comunidad científica internacional.
- 3) Analizar la relación entre la aplicación del CID y el **aumento de la calidad de vida** de las personas del barrio de La Milagrosa, identificando el impacto que ha aportado este proceso en la superación de las situaciones de pobreza y exclusión social.
- 4) Explorar la potencial **transferibilidad** del CID a otros contextos urbanos en situaciones de vulnerabilidad social a través del estudio realizado en el barrio Montserrat (Terrassa).

## 4.2. Metodología Comunicativa

Esta investigación se ha llevado a cabo siguiendo la Metodología Comunicativa (MC) (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). Esta perspectiva ha demostrado su capacidad para aportar un profundo y riguroso entendimiento de los complejos elementos que conducen a la exclusión social. Además, partiendo de la necesidad de ir más allá del diagnóstico de la situación, la MC se plantea como objetivo la identificación de

aquellas actuaciones capaces de reducir las desigualdades. Además, la MC asume el compromiso de aportar la información generada por la investigación para que las políticas públicas se desarrollen basándose en evidencias científicas (Padrós, García, et al., 2011).

La MC parte de dos elementos centrales. Por un lado, se orienta a la identificación de las dimensiones exclusoras que operan en un contexto determinado, detectando los obstáculos que están causando o contribuyendo a la situación de exclusión analizada. Por otro lado, se analizan las dimensiones transformadoras, elementos que están posibilitando la superación de las barreras detectadas y que contribuyen a mejorar las vidas de las personas a las que se dirige la investigación. A continuación (tabla 6) se desglosan algunas de las dimensiones presentes en esta perspectiva teórica:

<b>Dimensiones</b>	<b>Concepciones</b>
Ontología	La realidad social es comunicativa, una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas.
Epistemología	Los enunciados científicos son resultado del diálogo.
Metodología	Comunicativa crítica: diálogo.
Orientación social	Transformar los contextos sociales a través de la acción comunicativa.
Sujeto investigado	Participa en planos de igualdad. Los significados dependen de las interacciones.
Sujeto investigador	Centrado en el diálogo igualitario y en la transformación de los contextos.
Relación sujeto/objeto	Relación dialógica basada en la reflexión e intersubjetividad rompiendo el desnivel metodológico.

**Tabla 6. Dimensiones de la metodología comunicativa crítica.**

*Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006, pp. 35–36.*

En relación al nivel epistemológico, en la MC el conocimiento científico se construye a través del diálogo igualitario entre investigadores e investigadoras y los actores sociales. Además, los agentes sociales pueden contribuir en el proceso de interpretación y análisis de los resultados, por lo que sus voces son incluidas a lo largo de todo el proceso de investigación. Este proceso dialógico en el que se combina el conocimiento del sistema con aquel procedente de los mundos de la vida, tiene como resultado la obtención de un nuevo conocimiento capaz de aportar soluciones a los problemas sociales identificados. La MC se basa en los siguientes principios (tabla 7):

<p>Universalidad del lenguaje y de acción</p>	<p>Este enfoque parte de la premisa de que todos los seres humanos son capaces de lenguaje y acción (Habermas, 2010). Todas las personas pueden comunicarse e interactuar con otras, independientemente de su cultura, etnia o nivel académico. También se relaciona con el principio de inteligencia cultural que afirma que todas las personas disponen de inteligencia práctica, académica y comunicativa (Oliver et al., 2011).</p>
<p>La persona como agente social transformador</p>	<p>La MC se basa en una concepción dual de la realidad social que incluye los sistemas y los mundos de la vida (Habermas, 2010). En ella se incluye la voz de los sujetos y se les da un rol activo en la creación del conocimiento. El equipo investigador es responsable de poner el conocimiento científico al alcance de los sujetos con el objetivo de que los actores sociales puedan contrastarlo con su experiencia y lo apliquen para transformar su realidad.</p>
<p>Racionalidad comunicativa</p>	<p>La racionalidad comunicativa es la base universal de las competencias del diálogo y la acción. Mientras que la racionalidad instrumental utiliza el lenguaje como medio para conseguir determinados fines, la comunicativa usa el lenguaje como medio de diálogo y entendimiento (Habermas, 2010).</p>
<p>Sentido común</p>	<p>El sentido subjetivo que motiva la acción depende de las experiencias y de la consciencia de las personas generada dentro de un contexto cultural determinado. Por ello, es necesario prestar atención al contexto en el que se producen las interacciones y se genera el conocimiento.</p>
<p>Desaparición de la jerarquía interpretativa</p>	<p>Los presupuestos interpretativos de los <i>end-users</i> pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador por lo que es fundamental la comprensión que proporciona el contacto directo con las personas participantes y la interpretación conjunta de sus propios contextos.</p>
<p>Igualdad en el nivel epistemológico</p>	<p>Las personas investigadoras y aquellas investigadas participan en un proceso comunicativo en el mismo plano de igualdad en el que a través del diálogo llegan a consensuar argumentos.</p>

<p>Conocimiento dialógico</p>	<p>A diferencia de los enfoques positivistas e interpretativos, la MC integra la dualidad objeto/sujeto a través de la intersubjetividad y la capacidad de reflexión y autorreflexión (Giddens et al., 1997). La base del conocimiento es generada en las interacciones y en la comunicación basada en pretensiones de validez y no en pretensiones de poder (Habermas, 2010). Además, el conocimiento surge de las interacciones con el entorno (Vygotski, 1977). Este postulado obtiene como resultado el establecimiento de relaciones más igualitarias en los proyectos de investigación por lo que se proporcionan análisis de la realidad más reflexivos e igualitarios.</p>
-------------------------------	--

**Tabla 7. Principios de la metodología comunicativa crítica.**

*Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006.*

Alcanzar el diálogo igualitario entre personas investigadoras y actores sociales implica ir más allá de las buenas intenciones (Gómez et al., 2011). Ello requiere la creación de estructuras y normas alternativas que posibiliten la organización del proceso de investigación de forma igualitaria. La creación de una organización comunicativa permite pasar de la ética de las intenciones a la ética de la responsabilidad, caracterizada por adquirir un compromiso con las consecuencias de la interacción.

Después de más de diez años de su aplicación, la MC se considera una perspectiva especialmente idónea en la investigación para la superación de la pobreza (Valls & Padrós, 2011) y para la inclusión de los colectivos vulnerables (Puigvert, Christou, & Holdford, 2012) generando una investigación al servicio de la sociedad (Rodríguez, Rué, & López, 2013).

A continuación, se exponen las diferentes fases llevadas a cabo en el desarrollo de la tesis doctoral. En primer lugar, se hace referencia al análisis bibliográfico y a los criterios aplicados para la selección de las fuentes documentales.

En segundo lugar, se plantea el trabajo de campo que se ha realizado basado en el análisis en profundidad de un estudio de caso. En este apartado se incluye el diseño de la muestra, la descripción de las técnicas cualitativas de orientación comunicativa implementadas así como el proceso de recogida de los datos.

En tercer lugar, se hace referencia a la fase de análisis de los datos y se definen las dimensiones y las categorías establecidas en la investigación. Por último, se recogen las consideraciones éticas contempladas en el desarrollo de la investigación.

### 4.3. Análisis bibliográfico y documental

A lo largo de la tesis doctoral se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica sobre pobreza, exclusión social, educación y participación comunitaria. El marco teórico se ha construido teniendo en cuenta trabajos teóricos que nos han permitido aproximarnos al estado de la cuestión; investigaciones empíricas que han aportado orientaciones en relación a la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos y contribuciones que han analizado la responsabilidad de las ciencias sociales en la superación de las desigualdades sociales. El análisis documental se ha realizado desde un enfoque multidisciplinar, incluyendo campos como la educación, la sociología, las ciencias políticas y la economía. El proceso de revisión ha incluido diversas acciones:

- a) **Revisión de artículos científicos** a través de las bases de datos de la Universidad de Barcelona (durante el periodo que comprende desde marzo de 2011 hasta marzo de 2014) y desde la Universidad de California-Los Ángeles. Esta última se realizó durante una estancia de investigación predoctoral de tres meses (septiembre-diciembre de 2013). Algunos de los descriptores utilizados para realizar la búsqueda han sido: *urban poverty, urban exclusion, vulnerability, social inequality, educational inequality, urban segregation, school segregation, community involvement, community organizing, social participation, deliberative democracy* y *social justice*. Para ello se han priorizado las bases de datos ISI Web of Science (anteriormente conocida como ISI Web of Knowledge) en el dominio de ciencias sociales y ERIC. Una vez obtenidos los resultados de la búsqueda, se han priorizado aquellos artículos publicados en revistas indexadas en la edición de 2012 del Journal Citation Report– Social Science Citation Index (JCR-ISI) identificando las publicaciones con mayor índice de impacto. De esta forma, el marco teórico incorpora artículos publicados en revistas de impacto como *Urban Education, American Educational Research Journal, Harvard Educational Review, Teachers College Record, Educational Policy, Sociology of Education, Current Sociology, Social Research, Social Sciences and Medicine, New Left Review, Journal of Democracy* o *Qualitative Inquiry*.

- b) Revisión de **artículos y libros de autores y autoras reconocidos** a nivel internacional en el ámbito de las ciencias sociales en diversos idiomas (inglés, castellano, catalán e italiano).
  
- c) Revisión de **proyectos científicos e informes** de trabajo relacionados con la superación de las desigualdades sociales en contextos urbanos emitidos por el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona y el Civil Rights Project de la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA).
  
- d) Revisión de **documentación institucional** que ha comprendido informes, resoluciones, recomendaciones y evaluaciones de organismos nacionales (Instituto Nacional de Estadística, Fundación Foessa y boletines oficiales) y por organismo internacionales (OCDE, Comisión Europea y ONU).

#### 4.4. Diseño del trabajo de campo

El trabajo de campo se ha centrado en el análisis en profundidad de un estudio de caso con el objetivo de conocer el proceso de desarrollo, el impacto y la potencial transferibilidad del CID. El estudio de caso es una tipología de investigación cualitativa (Merriam, 2009) puesta en práctica en los años 60 que tiene como objetivo la descripción y el análisis en profundidad de un sistema delimitado. Según Yin (2009), un estudio de caso es un proceso empírico centrado en la investigación de un fenómeno actual en su contexto real. Este tipo de investigación es especialmente útil cuando las relaciones entre los fenómenos y el contexto no son evidentes. Algunas de las características que definen el estudio de caso de otras tipologías de investigación cualitativa es la centralidad de la unidad de análisis delimitada analizada desde una perspectiva particular, descriptiva y heurística (Merriam, 2009). Entre los diferentes tipos de estudio de caso identificados por la literatura científica, en esta tesis doctoral se ha utilizado aquella tipología conocida como *cross-case* o *multisite case studies*. En ella los casos individuales que conforman la investigación comparten características o condiciones comunes. Estos casos no se relacionan únicamente por las categorías establecidas por parte de las personas investigadoras sino que son parte de un mismo grupo o se presentan como ejemplos de un mismo fenómeno.

Concretamente, esta tesis doctoral se centra en el estudio en profundidad del CID en el barrio de La Milagrosa (Albacete), una de las zonas urbanas más desfavorecidas de España. Además, para conocer la transferibilidad de este proceso, se ha utilizado la tipología de estudio de caso *cross-case* o *multisite*, extendiendo el estudio del CID al barrio de Montserrat (Terrassa). Partiendo de las orientaciones de Merriam (2009), la inclusión de estos casos supone una estrategia eficaz para asegurar la validez externa o la generalización de los resultados obtenidos por la investigación.

El estudio de caso ha implicado la revisión de más de 110 fuentes documentales relacionados con los barrios de La Milagrosa y Montserrat y la aplicación de un total de 30 técnicas cualitativas de orientación comunicativa en estos dos contextos. En los apartados que se presentan a continuación se detallan las acciones llevadas a cabo en el trabajo de campo y se incluye la relación de algunas de las fuentes documentales revisadas, los criterios de selección de la muestra, la descripción de las técnicas aplicadas y el proceso de desarrollo del trabajo de campo.

#### **4.4.1. Revisión documental**

Además de investigaciones científicas previas sobre el estudio de caso, como parte del trabajo de campo se han analizado un total de 117 documentos internos, actas, informes, noticias y materiales audiovisuales relacionados con los barrios de La Milagrosa y Montserrat durante el periodo que comprende desde 2006 a 2014. Este material documental (tabla 8) ha sido elaborado por los centros educativos, el Ayuntamiento de Albacete, el Ayuntamiento de Terrassa, la Comisión Europea o diversos medios de comunicación nacionales y autonómicos. Además, diversos documentos internos han sido facilitados por el centro de investigación CREA-UB. A continuación, se muestra una tabla donde figuran algunos de los documentos utilizados para el análisis:

<b>Prensa: Barrio La Milagrosa (Albacete)</b>			
<b>Nº</b>	<b>Titular</b>	<b>Fuente</b>	<b>Fecha</b>
1	Los profesores del Colegio San Juan piden protección.	La Verdad	08/03/2006
2	El Colegio San Juan se suma a un proyecto innovador de enseñanza.	El Pueblo de Albacete	11/07/2006
3	El Colegio San Juan entra en un proyecto de máxima calidad.	La Verdad	11/07/2006
4	Primeros pasos para que el San Juan entre en la Comunidad de Aprendizaje.	La Tribuna de Albacete.	11/07/2006
5	El 33, el número de la integración. Mejores infraestructuras.	La Verdad	24/09/2006
6	Educación: El milagro del Colegio San Juan.	La Tribuna de Albacete.	29/04/2007
7	El impulso de los más humildes.	La Tribuna de Albacete.	08/05/2007
8	La transformación de un centro educativo.	Periódico Escuela.	14/07/2007
9	El proyecto municipal para «abrir» La Milagrosa se hará a lo largo de este mandato.	La Verdad	27/10/2007
10	Una solución para La Milagrosa.	La Verdad	01/11/2007
11	El plan para La Milagrosa debe estar en Europa antes de fin de año.	La Verdad	14/11/2007
12	La oposición pide que se pacte el proyecto Urbanitas con los vecinos de La Milagrosa.	La Verdad	15/11/2007
13	Un proyecto «participativo».	La Verdad	15/01/2008
14	El dinero invertido en Las 600 y La Estrella apenas ha aliviado la marginalidad de estos barrios.	La Verdad	24/01/2008
15	El Colegio de La Paz, con un 30 por ciento de alumnado calé, recibirá el 'Quijote Gitano'.	La Verdad	03/04/2008
16	La Alcaldesa de Albacete Visita el Colegio la Paz.	La Cerca	02/05/2008
17	Europa financiará el plan para rescatar de la exclusión a La Milagrosa y La Estrella.	La Verdad	12/06/2008



18	El proyecto de rehabilitación de La Milagrosa tendrá que finalizar en 2015.	La Verdad	10/07/2009
19	El plan Urbanitas contará con apoyo científico para lograr la integración.	La Tribuna de Albacete	10/10/2009
20	Un plan social logra reducir el absentismo en la Milagrosa.	La Tribuna de Albacete	10/11/2009
21	El proyecto educativo del Colegio La Paz llega a Europa.	El Día de Albacete	14/12/2009
22	Primeros acuerdos en el realojo de las Seiscientas.	La Verdad	01/04/2010
23	Un proyecto de futuro: El Colegio La Paz triplica su matrícula, logra pasar de 60 a 190 alumnos.	La Tribuna de Albacete	12/04/2010
24	El Colegio La Paz alcanza unos resultados óptimos en la reducción del abandono escolar.	Periódico Escuela	10/07/2010
25	Se prepara ya el realojo de los vecinos del barrio de La Milagrosa.	La Verdad	19/07/2010
26	Se invertirán más de 473.000 euros en el proyecto educativo del Urbanitas.	La Verdad	05/08/2010
27	Nueva oportunidad laboral para 'La Milagrosa'.	La Verdad	04/10/2010
28	El Centro Finde abrirá sus puertas en el colegio La Paz para noviembre.	La Tribuna de Albacete	24/10/2010
29	La esperanza de estos barrios se llama 'Pebem'	La Verdad	27/12/2010
30	El Colegio La Paz, a la vanguardia Europea en técnicas de aprendizaje.	El Día de Albacete	22/03/2011
31	El Colegio La Paz logra reducir al 10% el absentismo.	La Verdad	22/03/2011
32	El aprendizaje dialógico logra reducir el absentismo escolar en La Paz.	El Pueblo de Albacete	22/03/2011
33	El absentismo escolar se ha reducido hasta el 10%.	La Tribuna de Albacete	22/03/2011
34	“¿Cómo se rompen barreras contra la discriminación desde el colegio?”.	Canal Solidario	08/04/2011
35	Comienzan a trabajar los primeros empleados por el plan Urbanitas. Noticia publicada en El Pueblo de Albacete.	La Verdad	02/09/2011
36	La cooperativa laboral Miguel Fenollera ya es una realidad.	La Tribuna de	10/11/2011

		Albacete	
37	La UCLM colabora en materia de inserción laboral con los barrios de La Estrella y La Milagrosa.	Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	02/12/2011
38	Miguel Fenollera, integración social y laboral	La Tribuna de Albacete	29/01/2012
39	La Fundación Caja Rural de Albacete y la Asociación Miguel Fenollera renuevan su compromiso de colaboración	La Cerca	2/03/2012
40	Miguel Fenollera, integración social y laboral.	La Tribuna de Albacete	14/03/2012
41	Cómo luchar contra la pobreza del primer mundo.	Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	26/04/2012
42	Un seminario en la UCLM aborda experiencias de éxito en barrios deprimidos.	La Verdad	04/05/2012
43	Las organizaciones agrarias darán trabajo a vecinos de La Estrella y La Milagrosa.	La Verdad	04/05/2012
44	Convenio CREA-Cooperativa Miguel Fenollera.	Cooperativa Miguel Fenollera	14/07/2012
45	El Ayuntamiento de Albacete, PROCECAM y la Cooperativa Miguel Fenollera firman un convenio de colaboración.	Web de la Cooperativa Miguel Fenollera	20/07/2012
46	El Ayuntamiento garantiza en Las 600 que el plan Urbanitas cumplirá los plazos previstos.	La Verdad	04/08/2012
47	Cuenta atrás para las demoliciones.	La Verdad	24/08/2012
48	El Ayuntamiento aprobará este lunes el desahucio de 67 familias de Las 600.	La Verdad	20/10/2012
49	Urbanismo estima que en 2013 demolerá las primeras 40 viviendas de Las 600.	La Verdad	16/11/2012
50	La cooperativa Miguel Fenollera prevé crear 20 empleos en este año.	La Tribuna de Albacete	04/02/2013
51	La UCLM colabora en proyectos de inserción en La Estrella y La Milagrosa.	La Verdad	23/02/2013

52	Emprender como forma de integración.	La Verdad	08/03/2013
53	La "Fábrica de cañas".	La Tribuna de Albacete	12/01/2014
<b>Prensa: Barrio Montserrat (Terrassa)</b>			
Nº	Titular	Fuente	Fecha
54	Madres magrebíes entran en el universo femenino de García Lorca. El CEIP Montserrat acoge un taller de lectura de "La Casa de Bernarda Alba".	Diari de Terrassa	02/03/2010
55	Social Inclusion in Europe: an Educational Challenge.	Web de la Comisión Europea	16/04/2010
56	El CEIP Montserrat portada informativa de la Unión Europea.	Diari de Terrassa	28/04/2010
57	Las prácticas educativas de éxito no cuestan dinero.	El Pueblo de Ceuta.	23/05/2010
58	La Escola Montserrat exporta sus tertulias activas.	Diari de Terrassa	08/04/2011
59	La Comisión Europea estudia exportar las experiencias educativas de 89 centros españoles.	Europa Press	27/04/2011
60	Escola d'oportunitats.	El Punt	28/04/2011
61	Escola Montserrat: el libro como elemento socializador.	Diari de Terrassa	14/06/2011
62	El programa d'Horts Urbans de Terrassa, model per a altres ajuntaments.	Terrassa Digital	04/10/2013
<b>Documentos audiovisuales: Barrio La Milagrosa (Albacete)</b>			
Nº	Titular	Canal	Fecha
63	Reportaje emitido en el programa Callejeros	Cuatro <sup>15</sup>	02/04/2009
64	Reportaje sobre la escuela en los informativos de Castilla La Mancha del canal La 1.	La 1 de TVE <sup>16</sup>	21/03/2011
65	Video de la intervención de un vecino del barrio de La Milagrosa en el Parlamento Europeo en Bruselas.	Videogalería del Proyecto INCLUD-ED <sup>17</sup>	06/12/2011

<sup>15</sup> Página web consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.mitele.es/programas-tv/callejeros/temporada-4/programa-153/>

<sup>16</sup> Página web consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/noticias-de-castilla-la-mancha/noticias-de-castilla-la-mancha-informativo-de-castilla-la-mancha-21-03-2011/1051031/>

<sup>17</sup> Página web consultada el 31 de marzo de 2014: <http://creaub.info/included/2012/01/11/rafael/>

66	Firma del convenio entre ASAJA, UPA, Ayuntamiento de Albacete y Cooperativa Miguel Fenollera.	El Día Digital <sup>18</sup>	03/05/2012
67	Resultados de 2012 para la esperanza, en tiempos de crisis.	Cooperativa Miguel Fenollera <sup>19</sup>	08/02/2013
68	¿Entrarías en mi barrio? Reportaje emitido en el programa Comando Actualidad.	TVE <sup>20</sup>	12/03/2014
<b>Documentos audiovisuales: Barrio Montserrat (Terrassa)</b>			
Nº	Titular	Canal	Fecha
69	La Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat de Terrassa aparece en los informativos.	TV3	02/02/2009
70	Satisfacció als Grups Montserrat per cinc anys de mediació veïnal.	Terrassa Digital <sup>21</sup>	16/02/2010
71	El CEIP Mare de Déu de Montserrat, un exemple per a Europa en integració.	Terrassa Digital <sup>22</sup>	05/05/2010
72	L'AV de Montserrat reclama més suport municipal per millorar el barri.	Terrassa Digital <sup>23</sup>	13/05/2010
73	Reportaje sobre la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat en los informativos de Cataluña.	Canal 324 de TV3 <sup>24</sup>	17/05/2010
74	Reportaje sobre las tertulias literarias en la Escuela Mare de Déu de Montserrat emitido en el informativo.	TV3. <sup>25</sup>	07/12/2010
75	ERC i l'AV de Montserrat reclamen més habitatges socials de lloguer assequible.	Terrassa Digital <sup>26</sup>	01/09/2011
76	Video de la intervenció de una alumna de la escuela	Videogalería del	06/12/2011

<sup>18</sup> Página web consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.youtube.com/watch?v=VV2fuJ4d7Qo>

<sup>19</sup> <http://www.coopmfenollera.com/2013/02/08/resultados-de-2012-para-la-esperanza-en-tiempos-de-crisis/>

<sup>20</sup> Página consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/comando-actualidad/comando-actualidad-entrarias-barrio/2444168/>

<sup>21</sup> Página consultada el 31 de marzo de 2014:

[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/?id=3725#.UyMyJI499KA](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/?id=3725#.UyMyJI499KA)

<sup>22</sup> [http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/?id=4405#.UyIGzI499KA](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/?id=4405#.UyIGzI499KA)

<sup>23</sup> Página consultada el 31 de marzo de 2014:

[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_arxiu/4479/lav/montserrat/reclama/mes/suport/municipal/millorar/barri.html](http://www.terrassadigital.cat/detall_arxiu/4479/lav/montserrat/reclama/mes/suport/municipal/millorar/barri.html)

<sup>24</sup> Página consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.youtube.com/watch?v=Ygp4z2g7Zgc>

<sup>25</sup> Página consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.tv3.cat/videos/3255010/Exemples-descoles-que-prioritzen-la-lectura>

<sup>26</sup> Página consultada el 31 de marzo de 2014:

[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_arxiu/8956/erc/lav/montserrat/reclamen/mes/habitatges/socials/lloguer/assequible.html](http://www.terrassadigital.cat/detall_arxiu/8956/erc/lav/montserrat/reclamen/mes/habitatges/socials/lloguer/assequible.html)

	Mare de Déu de Montserrat en el Parlamento Europeo en Bruselas.	Proyecto INCLUD-ED <sup>27</sup>	
77	Ajornat un altre cas de desnonament al barri de Montserrat.	Terrassa Digital <sup>28</sup>	27/01/2012
78	Aturat un tercer intent de desnonament d'un pis al barri de Montserrat.	Terrassa Digital <sup>29</sup>	08/06/2012
79	El barri de Montserrat viu un nou cas de desnonament aturat. Emitido en el canal	Terrassa Digital <sup>30</sup>	08/11/2012
80	El Programa Horts Urbans vol donar un ús temporal als solars de Terrassa	Terrassa Digital. <sup>31</sup>	20/02/2013
81	El programa Horts Urbans atrau la presentació de nou projectes.	Terrassa Digital. <sup>32</sup>	01/10/2013
82	Reportaje sobre la escuela en el programa Mestres.	TV3. <sup>33</sup>	06/02/2014
83	El programa d'hortos urbans 'Conreant Terrassa' posa en marxa 8 projectes.	Terrassa Digital. <sup>34</sup>	04/03/2014
84	Els veïns de Montserrat organitzen una jornada de civisme i neteja al barri.	Terrassa Digital. <sup>35</sup>	07/03/2014
<b>Radio: Barrio La Milagrosa (Albacete)</b>			
<b>Nº</b>	<b>Titular</b>	<b>Canal</b>	<b>Fecha</b>
85	Entrevista sobre la Asociación Miguel Fenollera.	Radio Nacional de España.	07/07/2012

<sup>27</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014: <http://creaub.info/included/2012/01/11/ania/>

<sup>28</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/?id=10594#.UyMweV499KA](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/?id=10594#.UyMweV499KA)

<sup>29</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_arxiu/12191/aturat/tercer/intent/desnonament/dun/pis/barri/montserrat.html](http://www.terrassadigital.cat/detall_arxiu/12191/aturat/tercer/intent/desnonament/dun/pis/barri/montserrat.html)

<sup>30</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_arxiu/13873/barri/montserrat/viu/nou/cas/desnonament/aturat.html](http://www.terrassadigital.cat/detall_arxiu/13873/barri/montserrat/viu/nou/cas/desnonament/aturat.html)

<sup>17</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/?id=15219#.UycKII499KB](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/?id=15219#.UycKII499KB)

<sup>32</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/?id=18321#.UyM0yV499KA](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/?id=18321#.UyM0yV499KA)

<sup>33</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014: <http://www.tv3.cat/actualitat/588780/Laprenentatge-a-Mestres>

<sup>34</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/20484/programa/dhortos/urbans/conreant/terrassa/posa/marxa/projectes.html#.UyM001499KA](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/20484/programa/dhortos/urbans/conreant/terrassa/posa/marxa/projectes.html#.UyM001499KA)

<sup>35</sup> Pàgina consultada el 31 de marzo de 2014:  
[http://www.terrassadigital.cat/detall\\_actualitat/20556/veins/montserrat/organitzen/una/jornada/civisme/neteja/barri.html#.UyMtRI499KA](http://www.terrassadigital.cat/detall_actualitat/20556/veins/montserrat/organitzen/una/jornada/civisme/neteja/barri.html#.UyMtRI499KA)

<b>Documentos internos: Barrio La Milagrosa (Albacete)</b>			
<b>Nº</b>	<b>Descripción</b>	<b>Autoría</b>	<b>Fecha</b>
86	Memoria de la Asociación Juvenil Miguel Fenollera	Asociación Juvenil Miguel Fenollera	Enero de 2009
87	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con un técnico de una fundación que trabaja en el ámbito de las drogodependencias con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
88	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con la presidenta de la asociación de vecinos con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
89	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con profesionales de Secretariado Gitano con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
90	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con personas de una congregación religiosa con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
91	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con técnicos del área de empleo del Ayuntamiento de Albacete con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
92	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con representantes de la administración pública con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
93	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con técnicos del Servicio de Infancia y Familia del Ayuntamiento de Albacete con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
94	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con profesionales del ámbito socioeducativo que intervienen en La Milagrosa con el objetivo de activar el CID.	CREA-UB	Junio de 2009
95	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada	CREA-UB	Junio de

	con el grupo scout de La Milagrosa con el objetivo de activar el CID.		2009
96	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con técnicos del Servicio de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Albacete con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
97	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con el coordinador del proyecto PISEM con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
98	Notas de campo obtenidas de la reunión realizada con un pastor evangelista con el objetivo de activar el CID en La Milagrosa.	CREA-UB	Junio de 2009
99	Documentación relacionada con la formación sobre actuaciones de éxito impartida en el sueño de barrio.	CREA-UB	2009
100	Memoria del Centro Finde del 2011	Ayuntamiento de Albacete	2011
101	Informe de seguimiento de la sociedad cooperativa Miguel Fenollera de Castilla La Mancha. Ejercicios 2012-2013.	Cooperativa Miguel Fenollera.	2013
<b>Documentos internos: Barrio Montserrat (Terrassa)</b>			
<b>Nº</b>	<b>Descripción</b>	<b>Autoría</b>	<b>Fecha</b>
102	Acta de la primera reunión de profesionales y personas del barrio Montserrat con el objetivo de activar el CID en el barrio Montserrat.	CREA-UB	Junio de 2012
103	Acta de la primera reunión de profesionales y vecinos del barrio Montserrat con el objetivo de activar el CID en el barrio Montserrat.	CREA-UB	Junio de 2012
104	Documentos elaborados para la difusión del sueño del barrio Montserrat.	Escuela Mare de Déu de Montserrat	Junio de 2012
105	Documentos con la recolección de los sueños del barrio Montserrat.	Escuela Mare de Déu de Montserrat y CREA-UB	Julio de 2012

106	Acta de la primera asamblea de prioridades de los vecinos del barrio Montserrat.	CREA-UB	Febrero de 2013
107	Acta de la segunda asamblea de prioridades de los vecinos del barrio Montserrat.	CREA-UB	Marzo de 2013
108	Acta de la formación sobre cooperativismo de éxito y posterior asamblea de vecinos y vecinas.	CREA-UB	Mayo de 2013
109	Acta de la reunión de la comisión de costura.	CREA-UB	Junio de 2013
110	Acta de la reunión de la comisión de huertos urbanos.	CREA-UB	Junio de 2013
111	Acta de la reunión de la comisión de costura.	CREA-UB	Julio de 2013
112	Acta de la reunión de la comisión de huertos urbanos.	CREA-UB	Julio de 2013
113	Proyecto para la constitución de una cooperativa de costura presentado al Ayuntamiento de Terrassa por parte del AMPA de la escuela Mare de Déu de Montserrat.	AMPA Escuela Mare de Déu de Montserrat	Julio de 2013
114	Proyecto para la creación de un huerto urbano cooperativo presentado al Ayuntamiento de Terrassa por parte de la Asociación de Vecinos del barrio Montserrat.	AAVV del Barrio Montserrat	Septiembre de 2013
115	Memoria técnica para la contratación de las tareas de adecuación de un solar para la implantación de un huerto urbano aprobada por el Ayuntamiento de Terrassa.	Ayuntamiento de Terrassa	Diciembre de 2013
116	Documento de constitución de una comisión de seguimiento del programa de huertos urbanos de Terrassa.	Ayuntamiento de Terrassa	Marzo de 2014
117	Documento de planificación de un curso de iniciación a la horticultura ecológica.	Ayuntamiento de Terrassa	Marzo de 2014

**Tabla 8. Documentación revisada relacionada con el estudio de caso.**

*Fuente: elaboración propia*



#### **4.4.2 Selección de la muestra**

Siguiendo la MC, la muestra ha sido seleccionada con el objetivo de obtener información cualitativa sobre el objeto de estudio. Para ello, se ha seleccionado una muestra intencionada o dirigida incluyendo personas que podían aportar una información privilegiada en relación a la aplicación del CID, su impacto en diversas áreas sociales y su transferibilidad. La muestra ha tenido en cuenta la diversidad de personas implicadas en los procesos de transformación de los barrios La Milagrosa y Montserrat. De este modo, se ha contado con la participación de vecinos y vecinas de los dos barrios, responsables de la administración educativa, profesorado, profesionales del ámbito de la intervención socioeducativa, miembros de entidades, asociaciones y empresas de los barrios seleccionados y personas de la comunidad científica internacional.

#### **4.4.3. Técnicas de recogida de la información.**

Las técnicas aplicadas en el trabajo de campo han sido implementadas siguiendo los postulados comunicativos de la MC (Gómez et al., 2011). Además, se ha optado por una metodología cualitativa partiendo de aquellas perspectivas metodológicas que apuestan por una investigación democrática, ética y comprometida con la justicia social (Denzin, 2009). La diversidad de técnicas y perfiles de las personas informantes validan los criterios de credibilidad y confirmabilidad de la información. Como se indica en la tabla 9, se han llevado a cabo tres técnicas de recogida de datos: entrevistas semiestructuradas, observaciones comunicativas y un grupo de discusión comunicativo. Dos de ellas, las observaciones comunicativas y el grupo de discusión comunicativo, son técnicas diseñadas a partir de un enfoque metodológico transformador (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). En total se han llevado a cabo 30 técnicas cualitativas de orientación comunicativa. Estas técnicas han sido seleccionadas por su pertinencia respecto al objeto de estudio.

Técnicas	Nº
Entrevistas semiestructuradas	15
Grupos de discusión comunicativos	1
Observaciones comunicativas	14
<b>Total</b>	<b>30</b>

**Tabla 9. Técnicas implementadas en el trabajo de campo.**

*Fuente: elaboración propia.*

Con el objetivo de respetar y potenciar al máximo la naturalidad de las interacciones, las técnicas se han llevado a cabo en los lugares seleccionados por las personas participantes. Por lo tanto, se han desarrollado en sus contextos naturales: en la escuela, sus lugares de trabajo, su casa, asociaciones o en lugares públicos como el bar.

#### ▪ Descripción de las técnicas implementadas

##### 1) Entrevista semiestructurada

La entrevista es una de las técnicas centrales en la metodología cualitativa. Esta se define como un proceso en el que las personas investigadoras y las participantes en la investigación entablan una conversación centrada en las cuestiones relacionadas con los objetivos del estudio (Merriam, 2009). Además, es considerada como un encuentro social en el que operan los factores contextuales y en el que los hablantes parten de normas sociales y construyen otras nueva (Rapley, 2001). Entre los diferentes tipos, la entrevista semiestructurada se realiza a partir de guiones flexibles suficientemente abiertos para potenciar la libre explicación de la persona entrevistada y la emergencia de aspectos no previstos. La orientación comunicativa aplicada a la entrevista semiestructurada condiciona el carácter de la comunicación entre las personas que establecen la interacción. En su transcurso, la persona investigada aporta sus opiniones o vivencias mientras que las persona investigadora puede aportar conocimientos científicos desde una postura igualitaria (Gómez et al., 2006b).

La entrevista semiestructurada ha sido seleccionada por considerarse idónea para obtener los objetivos establecidos por la tesis doctoral. La flexibilidad de la técnica ha posibilitado profundizar sobre los elementos centrales del desarrollo del CID y sobre sus repercusiones. Teniendo en cuenta la diversidad de perfiles que conforman la muestra seleccionada, esta técnica ha posibilitado triangular la información desde los

distintos puntos de vista de los vecinos y vecinas, profesorado, técnicos de las entidades, personas de la administración e investigadoras. Las entrevistas han sido registradas, contando con la autorización previa de las personas participantes, utilizando grabadoras de voz .

## **2) Observación comunicativa**

La observación comunicativa posibilita que la persona investigadora presencie en directo el fenómeno de estudio con el objetivo de contar con su propia versión de los hechos (Gómez et al., 2006b). Además, se considera idónea para recoger actitudes, comportamientos, expresiones y destrezas de las personas en situaciones de participación o de interacción en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Esta técnica es propia de los enfoques comunicativos y se diferencia de la observación participante en que la interpretación de las acciones, actitudes y habilidades se construye como resultado del diálogo igualitario entre la persona observadora y aquellas observadas. De este modo, la persona investigadora adopta una actitud dialógica con las personas participantes, aportando las bases científicas en el momento en que sea pertinente.

Como se observa a continuación, se han llevado a cabo un total de 14 observaciones comunicativas en el marco del estudio de caso, elemento que ha supuesto incorporar dos contextos urbanos en el trabajo de campo.

<b>Objetivo: Analizar el desarrollo y el impacto del CID.</b>
<b>Barrio de La Milagrosa (Albacete): 5 observaciones comunicativas</b>
Se han realizado observaciones comunicativas en lugares significativos del barrio como la escuela, la plaza, el supermercado, el centro cultural o la sede de la cooperativa de inserción laboral. La participación de la directora del centro educativo y de las diferentes personas implicadas en el contexto han posibilitado establecer interacciones para extraer interpretaciones conjuntas de los acontecimientos. Además, se han llevado a cabo observaciones de acciones como una asamblea escolar, un seminario pedagógico en el centro o las obras de rehabilitación de los edificios del barrio. El registro de las observaciones comunicativas se ha realizado mediante notas de campo durante y después de la observación.

<b>Objetivo: Analizar la potencial transferibilidad del CID.</b>
<b>Barrio Montserrat (Terrassa): 9 observaciones comunicativas</b>
Se han realizado observaciones comunicativas de reuniones de profesionales que intervienen en el barrio; el sueño de barrio; asambleas; una sesión formativa sobre actuaciones de éxito en cooperativismo; reuniones de las comisiones de costura y de la comisión de huerto urbano. El registro de las observaciones comunicativas se ha realizado mediante notas de campo durante y después de la observación. Las notas obtenidas de cada observación han sido compartidas y dialogadas con otras personas participantes en el proceso como por ejemplo, la directora del centro educativo o una investigadora implicada en el proceso. Se han tomado fotografías de las acciones llevadas a cabo.

### **3) Grupo de discusión comunicativo**

El grupo de discusión comunicativo pretende confrontar la subjetividad individual con la grupal, poniendo en contacto diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista (Gómez et al., 2011). Esta metodología consiste en llevar a cabo una conversación sobre aspectos relevantes del objetivo de estudio en un ambiente de confianza y no directivo. En pequeños grupos, el investigador o investigadora guía la conversación y se encarga de generar un ambiente confortable. Su orientación comunicativa se basa en la generación de un diálogo igualitario entre personas de la comunidad investigada y las personas investigadoras. Estas interacciones posibilitan la construcción de una interpretación colectiva que recoge las bases científicas sobre el tema de estudio y su contraste con las experiencias de las personas que componen el grupo. Un requisito para que esta técnica sea considerada comunicativa es que las personas participantes formen parte de un grupo natural, es decir, que se conozcan previamente.

Partiendo de estas premisas, se ha llevado a cabo un grupo de discusión comunicativo contando con mujeres vinculadas a la Cooperativa Miguel Fenollera con el objetivo de conocer sus interpretaciones sobre su participación y su rol en el funcionamiento de la cooperativa. Además, se ha indagado sobre el impacto que esta iniciativa ha tenido en sus vidas y en la transformación del barrio. Para la realización del grupo de discusión comunicativo se consideró pertinente contar con 3 participantes debido a que estas eran compañeras de trabajo, amigas y vecinas del barrio y por lo tanto formaban parte de un grupo natural. La generación de interacciones dentro del grupo de discusión comunicativo ha posibilitado contrastar diferentes puntos de vista y ha ofrecido una visión más compleja y profunda sobre la realidad analizada. El grupo de discusión comunicativo ha sido registrado con una grabadora de voz contando con la autorización previa de las participantes.

#### 4.4.4. Proceso de recogida de la información

El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante el periodo que comprende febrero de 2013 y marzo de 2014 (tabla 10). El estudio de caso ha implicado la aplicación de 30 técnicas de investigación durante 11 visitas a los contextos seleccionados. Debido a la proximidad geográfica respecto al lugar de residencia de la investigadora, el trabajo de campo en el barrio La Milagrosa se ha realizado de forma más intensiva que en el barrio Montserrat donde se han realizado más visitas al campo con el objetivo de obtener la información.

Objetivo: Analizar el desarrollo y el impacto del CID	
Contexto: Barrio de La Milagrosa (Albacete)	
<b>Técnicas implementadas: 21</b> <b>Momentos de recogida de la información: 4</b>	Febrero 2013
	Mayo 2013
	Julio 2013
	Enero 2014
Objetivo: Analizar la potencial transferibilidad del CID.	
Contexto: Barrio Montserrat (Terrassa).	
<b>Técnicas implementadas: 9</b> <b>Momentos de recogida de la información: 7</b>	Febrero 2013
	Marzo 2013
	Mayo 2013
	Junio 2013 (2)
	Julio 2013 (2)
	Febrero 2014
Marzo 2014	

**Tabla 10. Síntesis del proceso de recogida de la información.**

*Fuente: elaboración propia*

En la tabla 11 se desglosa la información sobre las técnicas implementadas con el objetivo de dar respuesta a los objetivos de la investigación. A continuación se aporta una breve descripción de las personas participantes, los pseudónimos, la codificación utilizada, la fecha y el lugar donde se ha aplicado la técnica.

Entrevistas semiestructuradas: 15					
Técnica	Código	Participantes	Descripción	Lugar	Fecha
Entrevista comunicativa	EMES1	Sara	Directora de la Escuela La Paz desde el año 2010.	Escuela La Paz (Albacete). Despacho de dirección.	Febrero 2013
Entrevista comunicativa	EHF1	Miguel	Coordinador del Centro Finde y vecino del barrio. Se fue del barrio cuando era joven y volvió para poder trabajar en él.	Escuela La Paz (Albacete). Despacho de mediación.	Febrero 2013
Entrevista comunicativa	EHF2	Juan	Vecino gitano del barrio con 4 hijas y 2 nietas. Tiene 43 años. Sus hijas han estudiado en la escuela La Paz y sus nietas estudian en este centro. Realizó servicios a la comunidad en la escuela. Trabaja en el centro Finde y es voluntario en La Paz. Estudios primarios no finalizados. Es alumno de la escuela de personas adultas de La Paz.	Escuela La Paz (Albacete). Despacho de dirección.	Febrero 2013
Entrevista comunicativa	EM11	Laura	Investigadora de una universidad británica. Miembro del centro de investigación CREA-UB y del equipo investigador del proyecto INCLUD-ED. Su tesis doctoral (finalizada en 2011) se centró en el estudio de caso de la escuela La Paz. Participó activamente en la aplicación de CID en el barrio en 2009.	Domicilio de la investigadora (Barcelona).	Febrero 2013
Entrevista comunicativa	EH12	Iker	Catedrático de una universidad española pública. Cofundador del centro de investigación CREA-UB. Investigador principal del proyecto INCLUD-ED. Está implicado en la escuela La Paz y en el barrio de La Milagrosa desde 2006.	Despacho en la universidad (Barcelona).	Abril de 2013
Entrevista comunicativa	EM13	Blanca	Investigadora de una universidad española. Miembro de CREA-UB y del equipo de investigación del proyecto INCLUD-ED. Su tesis doctoral, desarrollada en la Universidad de Wisconsin-Madison (EE.UU), se centra en el estudio de caso de la escuela La Paz.	Domicilio de la investigadora. (Barcelona).	Mayo 2013

Entrevista comunicativa	EHA1	Óscar	Inspector de educación de la escuela La Paz desde 1984 hasta 2013. Persona activamente implicada en la implementación del CID en la escuela en 2006 y en la activación del CID en el barrio en 2009.	Bar. Albacete.	Mayo 2013
Entrevista comunicativa	EHEN1	Marcos	Técnico de una fundación en el ámbito de las drogodependencias. Trabaja en el barrio desde 2007. Participó en el proceso de aplicación del CID en el barrio.	Escuela La Paz (Albacete). Despacho de dirección.	Mayo 2013
Entrevista comunicativa	EMC1	Jennifer	Vicepresidenta de la cooperativa Miguel Fenollera. Tiene 37 años. Conseguió trabajo en la Asociación Miguel Fenollera a través de su participación como voluntaria en la escuela. Ha realizado numerosos cursos de formación organizados por la asociación y por la escuela La Paz. Madre de 6 hijos. Su marido está en prisión. Estudios primarios.	Escuela La Paz (Albacete). Sala de reuniones.	Mayo 2013
Entrevista comunicativa	EMF3	Helen	Joven gitana de 26 años. Trabaja en el aula matinal de la escuela La Paz y es coordinadora del grupo scout organizado por la Asociación Miguel Fenollera. Es socia de la Cooperativa Miguel Fenollera. Estudios secundarios no finalizados. Es alumna de la escuela de personas alumnas de La Paz.	Escuela La Paz (Albacete). Sala de reuniones.	Mayo 2013
Entrevista comunicativa	EMF4	Blasa	Vecina gitana del barrio. Es madre de Helen y tiene dos hijas más, una de ellas estudia actualmente educación secundaria en la escuela La Paz. Se casó a los 15 años. Estudios primarios no finalizados.	Escuela La Paz (Albacete). Sala de reuniones.	Mayo 2013
Entrevista comunicativa	EHEN2	Hugo	Técnico de servicios sociales del Ayuntamiento de Albacete. Participó en el sueño del barrio de La Milagrosa. Trabajó en el barrio hasta el curso 2008-2009. En 2013 trabaja en el ámbito penitenciario.	Escuela La Paz (Albacete). Aula de educación de personas adultas.	Julio de 2013
Entrevista comunicativa	EHC2	José	Padre de 2 alumnas de educación secundaria de la escuela La Paz y de un alumno de primaria de la misma escuela. Realizó el tercer grado en la escuela. Es miembro fundador de la Cooperativa Miguel Fenollera. Participa en formaciones impartidas desde diversas entidades del barrio.	Escuela La Paz (Albacete). Aula de educación de personas adultas.	Julio de 2013

Entrevista comunicativa	EMES2	Lorena	Profesora de educación de personas adultas de la escuela La Paz desde 2011.	Escuela La Paz (Albacete). Biblioteca.	Enero 2014
Entrevista comunicativa	EHA2	Sergio	Coordinador del servicio de Acción Social del Ayuntamiento de Albacete. Anteriormente coordinador del proyecto PEBEM en el barrio de La Milagrosa. Participó en el sueño de barrio de La Milagrosa.	Centro cultural del barrio de La Milagrosa (Albacete). Oficina.	Enero 2014
Observaciones comunicativas: 14					
<b>Técnica</b>	<b>Código</b>	<b>Participantes</b>	<b>Descripción</b>	<b>Lugar</b>	<b>Fecha</b>
Observación comunicativa	OES1	Alumnado de 3º de primaria y dos profesoras.	Asamblea a las 9 de la mañana en un aula de 3º de primaria de la escuela La Paz.	Escuela La Paz (Albacete). Aula 3º de primaria.	Febrero 2013
Observación comunicativa	OBAR1	Directora de la escuela, vecinos y personal del barrio, supermercado, personal del bar, personal de la cooperativa.	Observación de espacios del barrio La Milagrosa acompañada por la directora de la escuela de La Paz. Recorrido que incluye: diversas calles, la plaza, el supermercado, el centro cultural, un bar y la cooperativa.	Barrio La Milagrosa (Albacete).	Febrero 2013
Observación comunicativa	OES2	Profesorado de la escuela, directora, inspector de educación, conserje, familiares de la escuela que participan en educación de personas adultas, una técnica del	Tertulia pedagógica organizada por la escuela La Paz.	Escuela La Paz (Albacete). Biblioteca.	Febrero 2013



Observación comunicativa	OAS_B1	ayuntamiento, dos investigadoras.	Vecinos y vecinas del barrio, directora, personal de la escuela, representantes de la AAVV, medico del centro de salud, personal del ayuntamiento e investigadoras.	1ª Asamblea de prioridades de los vecinos y vecinas del barrio Montserrat. Se dialoga sobre los sueños del barrio. Se exponen brevemente las actuaciones implementadas en el barrio de La Milagrosa. Videoconexión con el coordinador del Centro Finde. Los vecinos y vecinas deciden priorizar el ámbito laboral y solicitan experiencias en este ámbito.	Escuela(Terrassa). Comedor y biblioteca	Febrero de 2013
Observación comunicativa	OAS_B2	Vecinos y vecinas del barrio, directora de la escuela, personal de la escuela, representantes de la AAVV, medico del centro de salud, personal del ayuntamiento e investigadoras	Vecinos y vecinas del barrio, directora de la escuela, personal de la escuela, representantes de la AAVV, medico del centro de salud, personal del ayuntamiento e investigadoras	2ª Asamblea de prioridades de los vecinos y vecinas del barrio Montserrat centrada en el ámbito laboral. Videoconexión con dos miembros fundadores de la Cooperativa Miguel Fenollera. Los vecinos y vecinas piden más formación sobre actuaciones de éxito en cooperativismo.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Biblioteca	Marzo de 2013
Observación comunicativa	OSU_B2	Vecinos y vecinas del barrio, directora de la escuela, personal de la escuela, representantes de la AAVV, personal del ayuntamiento e investigadoras	Vecinos y vecinas del barrio, directora de la escuela, personal de la escuela, representantes de la AAVV, personal del ayuntamiento e investigadoras	Formación sobre cooperativismo de éxito impartida por un investigador. Se aportan las bases científicas y se trabaja por grupos sobre la información aportada. Se decide empezar a trabajar con el objetivo de activar cooperativas a través de dos líneas de acción: el sector agrícola y la costura. Se crean dos comisiones.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Biblioteca	Mayo de 2013
Observación comunicativa	OCO_C1	Mujeres del barrio (la mayoría de ellas de origen musulmán) e hijos e hijas de las	Mujeres del barrio (la mayoría de ellas de origen musulmán) e hijos e hijas de las	Comisión de costura: reunión orientada a activar una cooperativa de costura de mujeres en el barrio Montserrat.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Comedor	Junio de 2013

		mujeres. Investigadora.				
Observación comunicativa	OCO_H1	Hombres del barrio (la mayoría de ellos de origen musulmán). Investigadora.	Comisión de huertos urbanos: reunión orientada a poner en marcha un huerto comunitario en el barrio Montserrat.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Biblioteca	Junio de 2013	
Observación comunicativa	OUR1	Socio fundador de la Cooperativa Miguel Fenollera encargado de las obras de rehabilitación. Albañiles. Vecinas del barrio.	Visita a las obras de rehabilitación de los edificios del barrio de La Milagrosa acompañada por uno de los socios fundadores de la Cooperativa Miguel Fenollera y coordinador de las obras. Diálogo con los albañiles y con dos vecinas que viven en uno de los edificios rehabilitados.	Barrio La Milagrosa (Albacete). Portales, escaleras y rellanos de dos edificios en proceso de rehabilitación.	Julio de 2013	
Observación comunicativa	OFIN1	Niños y niñas que asisten al Centro Finde, coordinador, personal, voluntariado.	Observación de las actividades de verano del Centro Finde realizadas en horario extraescolar en las instalaciones de la escuela La Paz.	Escuela La Paz. (Albacete). Patio, entrada y gimnasio.	Julio de 2013	
Observación comunicativa	OCO_C2	Mujeres del barrio (la mayoría de ellas de origen musulmán) e hijos e hijas de las mujeres. Investigadora.	Comisión de costura: reunión de organización. Se trabaja para presentar el proyecto al ayuntamiento con el objetivo de obtener apoyos.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Comedor	Julio de 2013	
Observación comunicativa	OCO_H2	Hombres del barrio (la mayoría de ellos de origen musulmán). Dos investigadoras.	Comisión de huertos urbanos: reunión de organización. Se trabaja para presentar el proyecto al ayuntamiento con el objetivo de obtener apoyos.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Biblioteca	Julio de 2013	
Observación comunicativa	OCO_C3	Cuatro mujeres árabes del barrio, la hija de una ellas y una voluntaria del	Observación de una de las clases de costura impartidas por una voluntaria del barrio.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Espacio de familiares.	Febrero de 2014	

Observación comunicativa	OCO_H3	barrio. Investigadora.	Vecinos del barrio (la mayoría de ellos de origen musulmán) y una vecina del barrio. Presidente de la AAVV, directora de la escuela, bióloga y dos investigadoras.	Reunión sobre el huerto urbano a partir de la cesión de tierras en el barrio Montserrat por parte del Ayuntamiento de Terrassa con el objetivo de planificar el trabajo cooperativo, identificar necesidades y recursos existentes. Se realiza una retrospectiva del proceso de desarrollo del CID en el barrio.	Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa). Biblioteca	Marzo de 2014
Grupo de discusión comunicativo: 1						
Técnica	Código	Participantes	Descripción	Lugar	Fecha	
Grupo discusión	GDC1	3 socias de la cooperativa Miguel Fenollera (2 de ellas socias fundadoras) y vecinas del barrio La Milagrosa. Investigadoras.	Grupo de discusión comunicativo sobre el surgimiento, funcionamiento e impacto de la Cooperativa Miguel Fenollera en el barrio de La Milagrosa. Retrospectiva de la evolución del barrio.	Albacete. Bar.	Julio de 2013	

**Tabla 11. Desglose de las técnicas implementadas en el trabajo de campo.**

*Fuente: elaboración propia.*

## 4.5. Análisis de la información

Freire (2001) afirma que la teoría educativa y la investigación debe tanto denunciar las injusticias como anunciar nuevas formas de construir un mundo mejor. Partiendo de estas premisas, el análisis de los datos se ha llevado a cabo utilizando la MC. Para ello se han establecido 2 dimensiones y diez categorías de análisis. Esta fase ha requerido la transcripción y posterior codificación de las entrevistas, el grupo de discusión comunicativo y la información obtenida a partir de las observaciones comunicativas. Partiendo de estos datos, se ha llevado a cabo el análisis utilizando el software especializado en investigación cualitativa ATLAS-TI.

Según la MC, la perspectiva transformadora de la investigación implica no limitarse a la definición de categorías sino ir más allá estableciendo mecanismos que permitan identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras que operan en la situación estudiada. (Gómez et al., 2011). La definición de estas dos dimensiones posibilita identificar alternativas existentes que pueden mejorar las situaciones sociales y superar los problemas estudiados.

De este modo, la dimensión exclusora hace referencia a las barreras a las que se enfrentan ciertos individuos y grupos, elementos que impiden su participación en ciertas áreas o la percepción de ciertos beneficios sociales, como por ejemplo oportunidades educativas o laborales. En el sentido opuesto, la dimensión transformadora comprende aquellos elementos que posibilitan la superación de las barreras identificadas.

Como se observa en la tabla 12, las dimensiones exclusoras y transformadoras se relacionan con las categorías de análisis. Las categorías se han definido partiendo del marco teórico del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008). Una vez iniciado el trabajo de campo, estas se han ido redefiniendo y ampliando.

Tabla 12. Matriz de análisis de los datos.

		Transformación	Participación comunitaria	Inclusión de todas las voces	Diálogo igualitario	Liderazgo	Vinculos personales	Evidencias científicas	Expectativas	Creación de sentido	Otros
Dimensión exclusora		1	3	5	7	9	11	13	15	17	19
Dimensión transformadora		2	4	6	8	10	12	14	16	18	20

- **Definición de las categorías de análisis.**

### **1) Transformación**

Esta categoría parte del reconocimiento de las capacidades de las que disponen los agentes sociales para transformar las situaciones de injusticia y desigualdad (Flecha, 1997; Freire, 1970). Esta categoría comprende las transformaciones identificadas en el barrio y en la población de La Milagrosa a partir de la aplicación del CID, teniendo en cuenta su impacto en diferentes áreas sociales.

En la dimensión excluyente se analizan las acciones y planteamientos que han imposibilitado o frenado las dinámicas de transformación. Por otro lado, aquellas actuaciones, actitudes o evidencias que han promovido procesos de cambio y mejora en la vida de las personas protagonistas y en su contexto se analizan en la dimensión transformadora.

### **2) Participación comunitaria**

Para la definición de la categoría de participación comunitaria se ha atendido a las modalidades de participación consideradas de éxito por parte de la investigación científica (INCLUD-ED Consortium, 2012), prestando especial atención a la agencia social desarrollada en espacios educativos y en los procesos de toma de decisiones. De este modo, se ha analizado la participación de las personas de la comunidad en actividades de aprendizaje del alumnado (tanto en el horario escolar como fuera de él); su participación en programas de formación de personas adultas así como la inclusión de la comunidad en la toma de decisiones (tanto en contextos educativos como en las diversas acciones emprendidas en el barrio). Este último elemento supone poner a la comunidad, y especialmente a los grupos vulnerables, en el centro de la toma de decisiones (Díez et al., 2011).

La dimensión excluyente aglutina aquellos datos relacionados con las barreras y obstáculos que dificultan el acceso a los espacios de participación comunitaria, mantienen situaciones de desigualdad en relación a las oportunidades de participación o no reconocen esta capacidad en algunos colectivos o individuos. Por otro lado, la dimensión transformadora hace referencia a la identificación de actitudes y acciones que permiten una participación directa, empoderadora (Fung, 2009) y transformadora (Freire, 1970).

### **3) Inclusión de todas las voces**

Esta categoría se relaciona con el principio de la igualdad de diferencias (Flecha, 1997) y hace referencia a la inclusión de la diversidad de personas presentes en la comunidad en el proceso de desarrollo del CID. En este sentido, se analiza la capacidad del CID para conseguir que personas diversas por razones de género, etnia, nivel socioeconómico, religión o ideología puedan trabajar unidas estableciendo consensos y objetivos comunes.

La dimensión exclusora se vincula a aquellas actitudes que excluyen de los espacios de diálogo y de decisión a las personas consideradas no profesionales, no académicas o por su pertenencia a grupos culturales o contextos sociales determinados. En la dimensión transformadora se ha analizado la participación que tiene en cuenta la igualdad de diferencias y contempla la heterogeneidad de perfiles, procedencias y características como un elemento positivo que enriquece las acciones comunitarias.

### **4) Diálogo igualitario**

En esta categoría se analiza el papel del diálogo en el CID, considerado como un proceso de razonamiento público (Sen, 2012) orientado a transformar las situaciones de injusticia. Además, se analizan las situaciones de igualdad y desigualdad comunicativa (Elster, 1998) y la calidad de las interacciones. Para ello nos basamos en el principio de diálogo igualitario (Flecha, 1997) en el que se hace referencia a las interacciones en las que las aportaciones son consideradas según la validez de sus argumentos y en las que se parte del reconocimiento de la inteligencia cultural de todas las personas.

La información correspondiente a la dimensión exclusora se relaciona con la presencia de relaciones autoritarias y jerárquicas entre los interlocutores. Por el contrario, la dimensión transformadora incluye información vinculada a la eliminación de la interpretación jerárquica en la que las interpretaciones de las personas consideradas expertas no se privilegian sobre aquellas aportadas por las personas de la comunidad.

### **5) Liderazgo**

A través de esta categoría se analiza el liderazgo emprendido por los agentes sociales que han participado en el CID. La concepción de liderazgo no se limita a las propiedades individuales de los actores sino que se adopta una perspectiva distribuida (Spillane & Diamond, 2007), transformadora y dialógica (García, Oliver, & Flecha, en prensa).

En la dimensión excluyente se ha incorporado la información relacionada con actitudes antidialógicas, jerárquicas, que responden a intereses personales o corporativistas y que tienden a la dependencia o a la concentración de poder. La dimensión transformadora incluye aquellas posturas dialógicas, democráticas y horizontales, donde se detectan y fomentan potenciales liderazgos y en el que se permite a las personas de la comunidad desarrollar sus habilidades, asumir compromisos y afianzar un sentimiento de pertenencia respecto a las acciones comunitarias.

#### **6) Vínculos personales**

En esta categoría se analizan las relaciones establecidas entre las personas participantes en el CID. Dentro de esta, se presta atención a algunos de los elementos que generan y establecen vínculos interpersonales. Los sentimientos, actitudes y conductas basadas únicamente en intereses individualistas, corporativistas o en la superioridad se analizan como factores excluyentes. Por el contrario, aquellos datos que hacen referencia a sentimientos, actitudes y actuaciones basadas en la solidaridad, la igualdad, la tolerancia, el amor, la amistad o el reconocimiento mutuo se han incluido en la dimensión transformadora.

#### **7) Evidencias científicas**

En esta categoría se analizan cuáles son los resultados de aplicar acciones basadas en evidencias científicas en los procesos de transformación activados en el barrio de La Milagrosa así como el papel que juegan los diferentes profesionales que intervienen en los contextos desfavorecidos en los dos barrios seleccionados por la investigación. Además, se centra la atención en el análisis del CID como una basada en evidencias científicas y potencialmente transferible.

En la dimensión excluyente se identifican aquellas actuaciones socioeducativas que han sido implementadas sin haber obtenido previamente evidencias científicas que avalen su efectividad o aquellas actuaciones que han perpetuado o han promovido la exclusión social. La dimensión transformadora incluye aquellas evidencias, metodologías y actuaciones implementadas desde el ámbito científico que han aportado un impacto positivo en la superación de las desigualdades socioeducativas y que están siendo transferidas a otros contextos urbanos.



### **8) Expectativas**

Esta categoría se vincula con las expectativas que presentan las diversas personas que han participado en el CID. Los datos relacionados con enfoques deterministas, derrotistas o conformistas frente a las situaciones de desigualdad social se han analizado en la dimensión exclusora. La dimensión transformadora incorpora aquellos planteamientos y actuaciones que parten de unas altas expectativas hacia las personas de la comunidad y hacia sus capacidades.

### **9) Creación de sentido**

Esta categoría relaciona el proceso de implementación del CID con la creación de sentido que realizan las personas participantes en relación a sus identidades y a sus motivaciones. En la dimensión exclusora se identifican sentimientos de desencanto, desmotivación o pérdida de sentido vital. La dimensión transformadora analiza aquellas situaciones en las que los sujetos conectan su participación con la motivación, el reencanto, los sueños y las ilusiones.

### **10) Otras**

Por último, en esta categoría se analiza información relevante relacionada con el CID pero que no están directamente vinculada a las dimensiones anteriormente descritas.

## 4.6. Consideraciones éticas de la investigación

A continuación exponemos algunas de las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta a lo largo del proceso de desarrollo de la tesis doctoral:

- **Transparencia:** todas las personas participantes han sido informadas de los objetivos de la investigación y se les ha ofrecido la posibilidad de obtener cualquier información sobre la tesis doctoral antes y después del encuentro. Las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión han sido registrados contando con su consentimiento previo. Se ha informado a las personas investigadas de que la información aportada no será utilizada con otros fines que no sean científicos.
- **Confidencialidad:** la investigación ha comportado la utilización de información personal. En todos los encuentros se ha asegurado la confidencialidad de los datos obtenidos. Para garantizar el respeto de la intimidad de las personas participantes se han utilizado pseudónimos. Esta garantía es especialmente relevante si tenemos en cuenta que una parte significativa de las personas participantes pertenecen a colectivos vulnerables.
- **Utilización de las imágenes:** con el objetivo de reflejar el proceso de desarrollo del CID, en esta investigación se han incorporado diversas imágenes que ilustran características específicas de los contextos analizados y de las fases y acciones desarrolladas. Las imágenes han sido realizadas contando con el consentimiento de las personas implicadas. Además, han sido seleccionadas y utilizadas velando por el respeto hacia las comunidades a las que estos documentos hacen referencia. Con el objetivo de mantener el anonimato de las personas que aparecen en estos documentos, se ha aplicado un filtro a las imágenes.
- **Jerarquía interpretativa:** el uso de la MC ha posibilitado no contemplar a las personas participantes como meros objetos de investigación independientemente de su nivel educativo o socioeconómico. Este elemento se ha considerado especialmente relevante en el caso de aquellas personas

que viven en situaciones de exclusión y/o que pertenecen a minorías culturales como por ejemplo las personas gitanas. Este reconocimiento ha posibilitado contrastar las contribuciones de la comunidad científica internacional con su conocimiento. Además, se ha puesto atención en no desvirtuar los valores y las interpretaciones aportadas en el contexto de la investigación.

- **Relaciones personales:** la MC genera relaciones de igualdad entre investigadores e investigadoras. Las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en el contexto donde se sitúa el trabajo de campo han generado relaciones de amistad entre personas del barrio y personas de la comunidad científica. La investigadora ha contemplado e trabajo ético y comprometido realizado con anterioridad y ha intentado llevar a cabo su trabajo siguiendo estos principios.
- **Uso de los fondos públicos:** esta investigación se ha llevado a cabo con el apoyo de una beca predoctoral FI otorgada por la Generalitat de Catalunya durante el periodo 2011-2014. La investigadora ha sido consciente de su responsabilidad con el uso de los fondos públicos así como con la utilidad social de los resultados obtenidos.

---

## CAPÍTULO 5: DESARROLLO E IMPACTO DEL CID EN LA MILAGROSA

---

## **CAPÍTULO 5. Desarrollo e impacto del CID en La Milagrosa.**

Los capítulos que se presentan a continuación (capítulos 5 y 6) contienen los resultados empíricos obtenidos en la investigación. El capítulo 5, se centra en el proceso de aplicación y en el impacto del Contrato de Inclusión Dialógica (CID) en relación con la superación de la pobreza y la exclusión social en el barrio de La Milagrosa de Albacete. En el capítulo 6, se aportan los resultados en relación a la transferibilidad del CID al barrio Montserrat de Terrassa. Para concluir este capítulo, se exponen diversas implicaciones científicas asociadas al CID.

A continuación exponemos el capítulo 5, en el que se recogen las principales aportaciones obtenidas del estudio de caso de La Milagrosa estructuradas en cuatro apartados. En el gráfico 13, se observa el contenido de cada uno de los apartados. En primer lugar, introducimos el estudio de caso y aportamos una cronología sobre las acciones relacionadas con la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa elaborada a partir de investigaciones previas, la revisión de más de 70 fuentes documentales (ver apartado 4.3.) y de la información recopilada durante el trabajo de campo.

El segundo, tercer y cuarto apartado aportan la información obtenida en las entrevistas, las observaciones comunicativas y el grupo de discusión sobre el estudio de caso contando con las perspectivas de los diferentes agentes implicados. En el segundo apartado, se reconstruye la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa. En él se indica cómo la escuela ha supuesto un punto de partida para la extensión del CID al barrio, se identifican los obstáculos que dificultan la superación de la pobreza y la exclusión en este contexto y se exponen aquellos elementos que han posibilitado superar las barreras iniciales que dificultaban al aplicación del CID.

En el tercer apartado se analiza el CID como un mecanismo que potencia la participación, el diálogo igualitario y la inclusión de las voces de la comunidad en los procesos de transformación social. Además, profundizamos sobre las implicaciones de este proceso respecto al liderazgo y al establecimiento de vínculos personales entre las personas participantes.

Por último, en el cuarto apartado se presentan los resultados del impacto generado por el CID en el barrio de La Milagrosa. Los resultados positivos han sido identificados en diversas áreas sociales: 1) el modelo de intervención social; 2) la educación y la formación de las personas de la comunidad; 3) el ámbito laboral; 4) el ámbito urbanístico y 5) la educación no formal y en el tiempo libre.



**Gráfico 13. Síntesis del capítulo 5.**

*Fuente: Elaboración propia.*

## 5.1. Contextualización del estudio de caso.

En el tercer capítulo se ha introducido el caso del barrio de La Milagrosa, haciendo referencia a las investigaciones publicadas previamente a esta tesis doctoral. Estos estudios se han centrado mayoritariamente en la transformación de La Paz, centro educativo situado en este contexto. A través de la aplicación del CID, La Paz se transformó en 2006 en una Comunidad de Aprendizaje.

Por otro lado, algunas investigaciones (Aubert & Flecha, 2009) han identificado una segunda aplicación del CID en La Milagrosa en 2009. Esta vez, el objetivo de este proceso era superar la situación de pobreza y exclusión del barrio. En esta línea, existen investigaciones (García, 2011) que han hecho referencia a la necesidad de profundizar en el conocimiento del CID como un proceso orientado a la transformación urbanística y social del barrio. En este apartado, tomamos como punto de partida la información existente sobre este estudio de caso y avanzamos en el conocimiento a través de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Como resultado, aportamos una cronología de las acciones llevadas a cabo en el barrio de La Milagrosa en relación a la aplicación del CID.

El barrio de La Milagrosa presenta una larga trayectoria en lo que se refiere a la recepción de planes y subvenciones sociales (Brown et al., 2013). Desde los años 80 se habían activado proyectos socioeducativos desde diferentes entidades y administraciones y a finales de los años 90, la Unión Europea aprueba el primer plan URBAN, iniciativa financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional destinada a revitalizar algunas de las zonas urbanas europeas más desfavorecidas (De Gregorio, 2010). A pesar de ello, los abundantes planes y políticas destinados a frenar la situación de delincuencia, drogadicción y deterioro urbanístico y social habían ofrecido soluciones asistencialistas o no habían obtenido un impacto real en la mejora del contexto (Ríos, 2013). Con el objetivo de superar la grave situación, en 2009 la Comisión Europea concedió al Ayuntamiento de Albacete un segundo Plan URBAN (conocido como Proyecto Urbanitas). Ante este nuevo reto, como hemos descrito en el tercer capítulo, el Ayuntamiento de Albacete decidió tomar como referente una de las actuaciones que ya estaba demostrado su impacto en el entorno: la transformación de la escuela La Paz a través de la aplicación del CID.

En la tabla 13, se reflejan diferentes momentos relevantes en la evolución del barrio desde la creación del barrio en 1979 hasta la actualidad. Como se observa, las

reuniones llevadas a cabo con los y las profesionales del barrio (junio y julio de 2009) y el sueño de barrio (agosto de 2009) marcarán el inicio del CID como mecanismo de desarrollo comunitario.

1979	Construcción del barrio La Milagrosa en la periferia de Albacete con el objetivo de realojar un barrio chabolista.
Años 80	Se inician las intervenciones sociales en el barrio por parte de los servicios sociales.
1989-1993	Inicio del Plan Seiscientas financiado por el Ayuntamiento de Albacete.
1998-2001	Plan URBAN financiado por los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea.
2001	Inicio del Plan de Intervención Social en los barrios La Estrella y La Milagrosa (PISEM) financiado por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
Curso escolar 2005-2006	El colegio San Juan aparece en los medios de comunicación a causa de la situación crítica relacionada con el fracaso escolar y los conflictos entre familias del barrio y profesorado.
Curso escolar 2006-2007	La administración pública contacta con el centro de investigación CREA-UB para recibir asesoramiento en relación a la situación del centro educativo. Aplicación del CID en el colegio San Juan. Cierre administrativo del centro y apertura de la escuela La Paz siguiendo el modelo de Comunidad de Aprendizaje.
Julio 2006	Formación de sensibilización del nuevo profesorado que se incorpora a la escuela La Paz a la que también asisten profesionales de las entidades sociales del barrio.
2007	Concesión del Plan Urban II (Urbanitas) financiado por los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea. Plazo previsto de aplicación: 2007-2013
2008	Creación de la Asociación Miguel Fenollera. Activación de la línea de educación no formal a través del deporte y del grupo scout.
Curso escolar 2008-2009	Implementación de la educación secundaria obligatoria en la escuela La Paz como respuesta a las demandas de la comunidad.
Septiembre 2009	Inicio del Plan Educativo de los Barrios de La Estrella y la Milagrosa (PEBEM).
Abril 2009	Emisión del programa Callejeros "Las 600" donde se da un tratamiento sensacionalista y degradante a la situación de exclusión del barrio.
Mayo 2009	La administración pública contacta con el centro de investigación CREA-UB para recibir asesoramiento con el objetivo de iniciar un proceso de transformación del barrio.
Mayo 2009- Julio 2009	Inicio del CID con el objetivo de transformar el barrio de La Milagrosa. Reuniones de investigadores de CREA-UB con profesionales, responsables políticos, entidades y vecinos y vecinas del barrio.



Julio 2009	Sueño de barrio y formación en actuaciones de éxito orientadas a la transformación del barrio contando con personas de la comunidad, investigadores, profesionales, entidades y responsables políticos (20 horas de duración).
Octubre 2009	El Ayuntamiento de Albacete y CREA-UB firman un convenio para recibir asesoramiento científico durante el desarrollo del proyecto Urbanitas.
Noviembre 2009	Primera presentación de los resultados del Proyecto INCLUD-ED en el Parlamento Europeo en Bruselas donde interviene un pastor del barrio del barrio de La Milagrosa.
Noviembre 2010	Apertura del Centro Comunitario Finde.
Curso escolar 2011-2012	Apertura de la educación de personas adultas en la escuela La Paz. Se gradúa la primera promoción de alumnado en educación secundaria obligatoria de la escuela la Paz.
Noviembre 2011	Constitución de la Cooperativa Miguel Fenollera. Las primeras contrataciones se producen en junio de 2011.
Diciembre 2011	Un vecino del barrio presenta el impacto de INCLUD-ED en la conferencia final del proyecto en el Parlamento Europeo en Bruselas.
Febrero 2013- Marzo 2013	Videoconexión del coordinador del Centro Finde con la primera asamblea de prioridades organizada por los vecinos y vecinas del barrio Montserrat de Terrassa. Videoconexión de dos socios fundadores de la cooperativa Miguel Fenollera con la segunda asamblea de prioridades organizada por los vecinos y vecinas del barrio Montserrat de Terrassa.
2013- Enero 2014	Intervenciones urbanísticas en el barrio: apertura de la calle donde se ubica la escuela y rehabilitación de los portales de los edificios. Se realizan los primeros desalojos de algunos de los bloques (obras planificadas en el Plan de extensión del Parque Lineal).

**Tabla 13** Cronología del CID en el barrio de La Milagrosa (Albacete).

*Fuente: elaboración propia.*

De este modo, el inicio del CID en el barrio de La Milagrosa se sitúa en 2009, momento en que se empiezan a construir nuevas vías de participación con un objetivo común: sacar de la pobreza y la exclusión social a las personas del barrio. El primer paso para ello, fue abrir espacios de diálogo entre investigadores e investigadoras, técnicos de diferentes ámbitos sociales, responsables de las administraciones públicas, entidades del barrio y vecinos y vecinas. Las reuniones entre personas investigadoras y personas que viven y trabajan en los barrios se llevaron a cabo entre mayo y julio de 2009 a través de más de 30 encuentros en diferentes espacios del barrio como el bar, la plaza, la escuela o la propia casa de los vecinos y vecinas (Valls & Padrós, 2011).

Además, en la tabla 13 se observa el siguiente paso hacia la activación del CID: la puesta en marcha del sueño del barrio de La Milagrosa en julio de 2009. En este

momento, los vecinos y vecinas y las personas que intervenían en el barrio se unieron para expresar sus ilusiones y sus objetivos.



**Imagen 2.** Vecinos e investigador en el sueño de barrio.

*Fuente: CREA-UB*

Partiendo de los sueños de la comunidad, ese mismo verano investigadores e investigadoras de CREA-UB impartieron una formación intensiva basada en actuaciones de éxito en diferentes ámbitos sociales como empleo, vivienda, tiempo libre, salud o participación social. Esta formación fue el punto de partida para que las diferentes personas y perfiles profesionales implicados en el proceso de transformación pudieran deliberar y reflexionar sobre cuáles eran las acciones más adecuadas y cómo estas podrían recrearse en su barrio (Aubert, 2011).

### **Acciones derivadas de la aplicación del CID en La Milagrosa**

---

A través de investigaciones previas, los datos obtenidos en el trabajo de campo y la revisión documental hemos podido identificar cinco líneas de actuación derivadas de la aplicación del CID. A lo largo del presente capítulo se profundizará en el proceso de desarrollo de estas iniciativas así como en el impacto generado por ellas en relación a la superación de la exclusión social y la pobreza en el barrio. A continuación presentamos brevemente las acciones emprendidas:

## **1) El modelo de intervención socioeducativo en el barrio.**

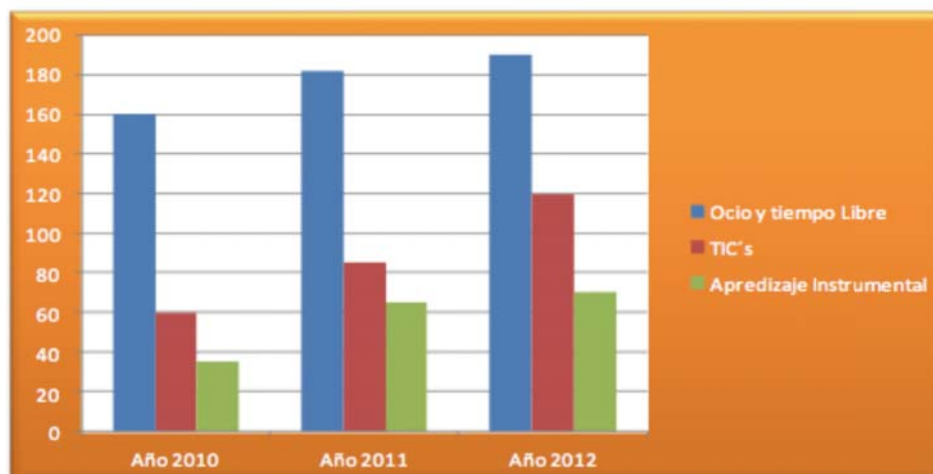
La activación del CID ha supuesto el establecimiento de nuevos modelos de planificación e intervención socioeducativa en el barrio (Brown et al., 2013) basados en evidencias científicas y contando con la participación de la comunidad. Con el objetivo de garantizar un asesoramiento científico que asegurara la presencia de estos elementos a lo largo del desarrollo del proyecto Urbanitas, en 2009 se firmó un convenio entre el Ayuntamiento de Albacete y el centro de investigación CREA-UB (Leal, 2009).

## **2) Extensión del tiempo de aprendizaje y creación de una oferta de educación no formal.**

Una de las demandas de la comunidad expresada en el sueño de barrio fue la necesidad de generar una oferta de educación no formal en el barrio. La falta de actividades de ocio y tiempo libre en La Milagrosa causaba que los y las menores pasaran gran parte de su tiempo libre en la calle, exponiéndoles a los riesgos asociados al contexto. En relación a este ámbito se han identificado dos iniciativas: el Centro Comunitario Finde (Girbés & Rovira, 2012) y las actividades organizadas desde la Asociación Miguel Fenollera (La Tribuna de Albacete, 2014).

### **El Centro Comunitario Finde.**

Este centro es un espacio de educación no formal que abre sus puertas en horario extraescolar, durante los fines de semana y en vacaciones (Leal, 2010). Esta iniciativa, a la que asisten cada fin de semana más de 180 personas (Girbés & Rovira, 2012) aporta una oferta de ocio y extensión del aprendizaje a la que el barrio no tenía acceso. Esta iniciativa se está llevando a cabo haciendo un uso eficiente de los recursos ya que el centro utiliza la infraestructura de la escuela cuenta con voluntariado como un elemento fundamental para su funcionamiento. Los tres ejes a los que se asocian las actividades ofrecidas por el centro son: 1) ocio y tiempo libre, 2) TICs y 3) aprendizaje instrumental (Ayuntamiento de Albacete, 2011). Como se observa en el gráfico 14, la participación de la comunidad no ha descendido desde su apertura en 2010.



**Gráfico 14 . Evolución de la participación en el Centro Comunitario Finde.**

*Fuente: Ayuntamiento de Albacete, 2011, p. 5.*

### **Asociación Miguel Fenollera: grupo scout y actividades deportivas.**

El grupo scout, los apoyos escolares y las actividades deportivas son dos de las iniciativas emprendidas por la asociación Miguel Fenollera (La Tribuna de Albacete, 2014). Su objetivo se centra en utilizar la educación no formal y el tiempo libre como herramienta de prevención contra las drogodependencias y la delincuencia. La línea de educación no formal de esta asociación se inició en el año 2008, por lo que se estaba configurando en el momento en el que se aplicó el CID.

### **3) Creación de una cooperativa de integración social**

Otra de las demandas expresadas por la comunidad en el sueño de barrio fue la creación de oportunidades laborales que les permitiera superar la situación de exclusión que tradicionalmente habían sufrido. Una de las actuaciones de éxito que se aportó en el marco del CID fue el cooperativismo de éxito (Flecha, 2012). Partiendo de este conocimiento, en 2010 se impulsó desde la Asociación Miguel Fenollera la creación de la Cooperativa Miguel Fenollera (Burgués, Martín & Santa Cruz, 2013). Esta se ha planteado como una cooperativa de servicios gestionada por personas del barrio y orientada a la reinserción laboral y social.

Para incrementar la inclusión, la Cooperativa Miguel Fenollera tiene como objetivo organizar la economía informal de una manera más eficiente, promover formas alternativas de autoempleo basadas en las habilidades de los vecinos y vecinas y ofrecer servicios efectivos al barrio y a otras áreas cercanas (Burgués, Martín & Santa Cruz, 2013). La cooperativa cuenta con servicios de monitores de ocio y tiempo libre, servicios de limpieza, de manipulación y ensamblado, servicios auxiliares (como comedores escolares y de atención a las personas), construcción (reformas y reparaciones) y servicios agrarios. Como resultado, durante 2012, esta empresa generó 317 contratos en el sector agrícola, 570 contratos temporales y empleo estable para los 12 socios y socias fundadores (García, Díez, & Girbés, 2013).

#### **4) Formación para toda la comunidad**

La educación y la formación ha sido una constante desde la activación del CID. En este sentido, a partir de 2009 se han desarrollado tres líneas de acción: 1) la implantación de la educación secundaria obligatoria en la escuela La Paz, 2) la apertura de educación de personas adultas en la escuela La Paz (imagen 3) y 3) la creación de una amplia oferta formativa por parte de diversas entidades del barrio destinadas a un amplio sector de la población del barrio.



**imagen 3. Alumnado, profesora y mediador en el aula de educación de personas adultas.**

*Fuente: imagen propia*

## 5) Actuaciones en el ámbito urbanístico.

Otra de las demandas expresadas en el sueño de barrio fue detener la degradación del entorno. La regeneración urbanística ha sido una de las acciones contempladas por el plan Urbanitas. Entre otros, este proyecto tiene como objetivo revitalizar el barrio de La Milagrosa e integrarlo en la ciudad de Albacete mediante diversas estrategias en el ámbito económico, social y urbano y contando con la participación ciudadana. Entre las acciones llevadas a cabo se incluyen: la apertura y mejora de algunas calles; la rehabilitación de edificios incluyendo a vecinos en la realización de las obras (imagen 4) y la apertura del barrio a través de la prolongación del Parque Lineal, iniciativa que ha implicado el derribo de algunos de los bloques de viviendas.



**imagen 4. Obras de rehabilitación de los edificios de La Milagrosa.**

*Fuente: imagen propia*

## 5.2. Proceso de activación del CID en el barrio de La Milagrosa.

*En realidad es como los sueños. Pero, ¿qué queremos para nuestro barrio? Queremos esto y entre todos lo conseguimos.*

EMES1\_2\_3:64

Jennifer muestra su DNI orgullosa mientras narra lo joven y guapa que se siente ahora. Dice que está encantada de que la entrevisten, para que lo que le ha pasado a ella le pueda servir a muchas otras personas y a muchas otras escuelas. Jennifer es una mujer joven, con 6 hijos y que no finalizó los estudios primarios. En su entrevista explica lo largas que se le hacían las noches cuando su hijo de 12 años no volvía a casa. Ella padecía una drogodependencia, su marido estaba en la cárcel y veía como su hijo mayor era *carne de presidio*. En la entrevista le brillan los ojos mientras cuenta lo orgulloso que está ahora su marido porque ella es la vicepresidente de una cooperativa. Dice que todo lo que tiene lo ha conseguido gracias a la transformación de la escuela.

A través de las voces de personas del barrio como Jennifer, de docentes, responsables de la administración educativa, profesionales de entidades del barrio e investigadores e investigadoras, en este apartado se reconstruye el proceso de activación del CID en el barrio de La Milagrosa.

### 5.2.1. La transformación de la escuela como punto de partida.

Como se ha descrito anteriormente, la implementación del CID en La Paz consiguió transformar una escuela de fracaso y conflicto en una escuela de sueños y posibilidades. El análisis de dato refleja que el profundo cambio de la escuela constituye el primer paso para una transformación que ha ido más allá de los muros del colegio. A continuación, se presentan los datos referentes a los vínculos generados entre la escuela y el barrio.

## Vínculo escuela-barrio

---

A continuación aportamos la información que nos ha permitido conocer el vínculo generado entre la escuela y el barrio. En primer lugar, se aportan los datos identificados en la dimensión excluyente para, en segundo lugar, exponer aquellos resultados relacionados con la dimensión transformadora que ha posibilitado la superación de estas limitaciones.

### ▪ Vínculo escuela-barrio: dimensión excluyente

Los datos que hemos obtenido en la dimensión excluyente hacen referencia a aquellas barreras que habían contribuido a que, con anterioridad al año 2006, el centro educativo se presentara como una institución reproductora de las desigualdades. Estas barreras impedían que la escuela se constituyera como un motor en relación a su contexto. Uno de los factores que reforzaba esta visión era el fracaso escolar y los bajos niveles educativos del alumnado. En una de las entrevistas, una investigadora narra el caso de Nicolás, un joven que habían estudiado en la escuela San Juan (actual escuela La Paz), y que en más de una ocasión durante el proceso de transformación había explicado que antes de este cambio él y sus compañeros y compañeras eran conscientes de que el nivel educativo que recibían era inferior al que les correspondían por curso. Además, las bajas expectativas influían en la percepción de que la escuela era un lugar sin ningún sentido para ellos y ellas. Esta percepción negativa se acentúa en el momento en que ninguno de ellos y ellas consiguió acceder a la educación secundaria debido a su bajo nivel educativo:

*Cuando [Nicolás] entró a esa aula [de secundaria] se dio cuenta de que no había ningún futuro para él y para sus amigos y amigas porque en el aula de 6º de primaria estaban haciendo libros de ciclo inicial. Entonces él explicaba ese momento como una pérdida de sentido muy muy grande en la escuela. En ese momento tuvo una desilusión muy grande y de hecho fue así, que cuando acabaron 6º de primaria fueron unos días a la ESO algunos de ellos y se los cargaron a todos en pocos días de inicio de curso porque no sabían nada. EMI3\_1\_5:1.*



Esta investigadora afirma que la percepción del alumnado era compartida por las familias, que observaban como la escuela no constituía una herramienta generadora de oportunidades para las nuevas generaciones. De este modo, la educación no era contemplada como un mecanismo capaz de revertir las trayectorias de pobreza y de exclusión que padecían los vecinos y vecinas del barrio:

*El San Juan era una escuela donde acababan sexto de primaria sin saber leer y escribir o había aulas donde los chicos y las chicas estaban dibujando y pintando. Entonces claro, los padres y las madres veían que ese lugar no les servía para que sus hijos y sus hijas tuvieran un futuro mejor y un futuro diferente y pudieran salir de la exclusión que padecía el barrio. EMI3\_1\_5:1*

Anteriormente a la aplicación del CID en la escuela, el centro partía de un enfoque asistencialista vinculado a las bajas expectativas hacia el alumnado y a un currículum de mínimos. En la siguiente cita, la actual directora de la escuela pone de manifiesto los enfoques compensatorios y la baja calidad de la educación que se impartía antes de la llegada del nuevo claustro en 2006, de acuerdo con la información recibida:

*Lo que conocíamos era que centros de este tipo tenían que ser asistenciales y compensatorios y ya está. Bueno pues si van a estar en el mercado y no van a estudiar, pues vamos a hacer talleres, pues vamos a hacer... cuando vinimos aquí estaba todo lleno de, había talleres de costura, había máquinas de escribir, que ya ves tú la máquina de escribir, y escribían a máquina. O sea, había cosas como un poco de otras épocas anteriores pues que se habían tenido un trabajo asistencial y compensatorio pero que ya te digo, que era lo que había, lo ponía hasta en las leyes educativas. EMES1\_1\_3:2*

En las entrevistas realizadas a un técnico del ámbito de las drogodependencias y al personal de los servicios sociales, estos establecen una relación entre el absentismo escolar y el incremento de las conductas delictivas de los y las jóvenes. Como indica un técnico de una de las entidades, el hecho de que el alumnado permaneciera fuera del centro en horario lectivo contribuía a perpetuar el alto nivel de delincuencia juvenil y la inseguridad en el barrio:

*Había una delincuencia infantil super alta. En 2007 el barrio era mucho más peligroso que ahora y estaban los chiquillos por la calle dando por saco. Yo, la relación absentismo, barrio complicado...súper relacionado. Los problemas de convivencia van muy relacionados con jóvenes fuera del cole. El adulto delinque con un fin, para drogarse, para comer, para tener un lujo. Es raro que un adulto te atraque porque sí o te reviente el coche porque sí, un chiquillo de 15 años, por aburrimiento. No tenemos nada que hacer, te reviento el coche. Estamos aburridos no tenemos nada que hacer vamos...el barrio en 2007 tenía mucha delincuencia de ese tipo. EHEN1\_1\_18:2,*

Otro elemento identificado como una de las barreras para la transformación del entorno son las dinámicas de conflictividad entre el centro y las personas del barrio. El centro educativo se presentaba como una institución vetada al barrio donde no se incluían las voces de la comunidad. La percepción negativa que el profesorado presentaba de las familias y que estas tenían del profesorado desembocó en una situación de grave conflicto y tensión en el centro educativo y fuera de éste que impedía un trabajo conjunto escuela-barrio. Una de las madres y voluntaria del centro narra que las familias se sentían juzgadas y menospreciadas y cómo esta actitud les llevaba a adoptar posturas defensivas que les alejaba de la comunicación y el reconocimiento mutuo:

*Era a lo mejor un mecanismo de defensa. Ahora lo pienso y era: como todos nos han criticado tan mal, esta gentuza del barrio, esta mierda de...con perdón. Creo que era como un mecanismo de defensa, alguien que venía y nos iba a juzgar mal [...]. Pienso que era antes, porque es que las maestras mismas también te trataban así, te decía las cosas con desprecio, decir las cosas como...no sé si me explico. Entonces yo pienso por mi y por los del barrio que era como una manera de defensa, de atacar a la gente antes de que te atacaran. EMC1\_1\_12:6*

La situación de enfrentamiento y rechazo entre profesionales del centro y personas de la comunidad había consolidado una serie de creencias y actitudes muy arraigadas. Por lo tanto, la superación de esta situación suponía un esfuerzo por parte de todas las personas implicadas. Para conseguir el trabajo comunitario que implicaba el CID, ha sido necesario transformar este tipo de interacciones. Las nuevas estrategias

planteadas para superar esta situación conllevó un proceso de adaptación de los y las profesionales a las nuevas dinámicas de trabajo.

En la siguiente cita, la directora de la escuela narra las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse para iniciar el proyecto entre las que destaca el cuestionamiento y la desconfianza por parte de las familias y el alumnado y la generación de nuevas estrategias que desconocían hasta el momento:

*No fue fácil, fue difícil. A los dos meses de estar aquí mucha gente, incluso la administración, pensaba que no íbamos a poder y que no íbamos a ser capaces de hacerlo. Pues claro, teníamos familiares a nuestro favor, que habían apostado por nosotros pero que tampoco nos conocían. Estaban como diciendo, a ver estos qué hacen y el resto de familias pues ahí también esperando. Y muchos de los niños decían: hemos echado a los otros y a vosotros también os vamos a echar. O sea, fácil no fue. El primer trimestre fue horrorosos, horroroso, entre todos los que estábamos aquí no conocíamos, no teníamos una forma de trabajar. EMES1\_1\_3:7*

#### ▪ **Vínculo escuela-barrio: dimensión transformadora**

La superación de la situación de conflicto entre la comunidad y el personal del centro educativo ha sido uno de los principales retos identificados. Esta problemática fue superada con la apertura del centro al barrio, haciendo uso de aquellas tipologías de participación que la investigación científica ha identificado por obtener los mejores resultados (Flecha et al., 2009). La relevancia de este enfoque participativo ha sido un elemento recurrente en las entrevistas.

Juan, uno de los vecinos gitanos que participa como voluntario en la escuela, describe el proceso de apertura del centro. Este hace hincapié en los beneficios que ha generado la apuesta del colegio por potenciar la participación comunitaria. Este elemento ha posibilitado el cambio de las interacciones entre profesorado y familiares, estableciendo nuevas formas de relacionarse que no se limitan a una comunicación unidireccional vinculada al fracaso del alumnado.

*Porque antes el colegio era de puertas cerradas, no podías entrar [...] y entonces tuvieron que remodelar todo, el nombre, el profesorado, todo. Y al haber ese cambio pues dijeron, pues vamos a ver si podemos participar, hacer*

*participar a la gente del barrio, a ver si vienen. Y la mejoría fue bastante grande, bastante, bastante importante, ya te digo. Antes no te dejaban pasar al colegio, ni hablar con... namás que hablaban contigo era por algo malo. Iban pa tu casa. A lo mejor si iban pa tu casa era para decirte: mira, tu hijo ha roto un cristal, o le ha pegao una torta a otro, o algo malo. Y ahora no, hubo una mejoría uffff, pero grandísima. EHF2\_2\_9:4,*

A través de las entrevistas se ha mostrado cómo además de las resistencias que presentaba el profesorado en relación a la participación de la comunidad en el centro, existían barreras por parte de los propios vecinos y vecinas. La superación de estos obstáculos ha sido posible gracias a la determinación del profesorado que se ha movilizó para conseguir una participación real, sobretodo por parte de aquellos sectores de la población que han permanecido tradicionalmente excluidos de los contextos académicos.

Diversas personas del barrio han reconocido los esfuerzos de los y las profesionales que han trabajado partiendo de las altas expectativas. Las posturas asistencialistas descritas han dado paso a una situación donde se parte de la certeza de que todas las personas tienen capacidades para actuar contra las situaciones de desigualdad, incluso si la activación de su participación requiere un gran esfuerzo por parte de los y las profesionales que les acompañan. Un vecino gitano del barrio hace referencia al compromiso del profesorado y a su reconocimiento e implicación con las posibilidades de cambio de las personas de La Milagrosa:

*Es un barrio que está un poquito cerrado y como no seas tú el que vayas no va a haber cambio. Esta gente se ha mojado por eso, porque quería ver mejoría y tienen esa fe y esa certeza de decir: no, esta gente va a cambiar. Tienen esa fe en la gente, no como otros que dicen: va, si no quieren que se vayan o que se queden en su casa. No, ellos luchan, ellos luchan. Por eso creo que sin ir al culto estos van a ir al cielo. EHF2\_2\_9:27,*

Los esfuerzos por superar las dificultades iniciales se han visto impulsados por los buenos resultados. Un elemento clave para superar la situación de fracaso en la escuela fue la aplicación intensiva de las actuaciones educativas de éxito (AEE), como por ejemplo los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, la formación de familiares o la extensión del tiempo de aprendizaje. En la entrevista realizada a uno de

los investigadores que lideraron el proceso de aplicación del CID se identifica el impacto que se ha obtenido al sustituir las actuaciones de fracaso por las actuaciones de éxito. Por un lado, la mejora de los resultados permitió generar la esperanza, incrementar las expectativas y romper con las profecías autocumplidas que se asociaban a las personas del barrio. Por otro lado, los resultados positivos han permitido modificar la percepción de los vecinos y vecinas respecto a lo que las instituciones pueden aportar a las personas que viven en situaciones de exclusión. El establecimiento de esta confianza será un elemento fundamental para alcanzar objetivos compartidos y activar dinámicas de trabajo comunitario entre la población y sus instituciones.

*La no mejora de los resultados no era debida a la población, ni siquiera al profesorado, ni siquiera a la administración, sino era debido a que allí no se estaban aplicando actuaciones educativas de éxito, sino actuaciones educativas de fracaso. Indudablemente sin mala intención, porque no se conocían las actuaciones educativas de éxito. Claro, al ver todo el mundo que aplicando esas actuaciones se podían mejorar los resultados y se mejoraban los resultados en todos los sentidos, aprendizaje instrumental y convivencia, se genera en la población una confianza en las instituciones y en concreto en la institución escolar que hasta entonces no solo no existía sino que existía lo contrario, una desconfianza, una agresividad hacia la institución. EHI2\_2\_4:2*

Por ejemplo, el impacto de las AEE se ha demostrado en términos de reducción del absentismo escolar, uno de los factores relacionados con la delincuencia en el barrio. En la siguiente cita uno de los técnicos identifica cómo la aplicación de las AEE condujo a la reducción del absentismo y en que medida este descenso se ha traducido en una mejora inmediata en la convivencia:

*El reducir que tengamos los chiquillos pululando por aquí, que estén mucho más centrados...la conflictividad del barrio disminuye a días. En el momento en que empieza a descender el absentismo es mucho menos conflictivo el barrio y empiezan a haber muchos menos problemas de convivencia. EHEN1\_2\_18:3*

La generación de un nuevo vínculo entre escuela y barrio a partir de la aplicación del CID tiene importantes implicaciones respecto a la resolución de los conflictos. Mientras que anteriormente al 2006 el centro se identificaba como un lugar de conflicto, a partir

de la aplicación del CID es percibido progresivamente como un lugar de paz y diálogo donde poder solucionar diversos problemas del barrio.

En la siguiente cita, la directora del centro hace referencia a que la escuela se contempla como un espacio dialógico que ofrece alternativas al uso de la violencia. Además, diferentes agentes se implican en el problema, aportando un modelo comunitario para la resolución de los conflictos:

*La mayoría [de las familias] ven el centro de paz. O sea, aquí ha habido muchos conflictos personales de fuera que no tienen nada que ver con el colegio y que se han resuelto aquí. Porque han venido y han dicho: es que venimos aquí porque como discuta ahí le pego o le saco los pelos, pero aquí se habla. Entonces para no pelear ahí fuera han venido aquí dentro a resolver sus problemas que bueno, que el mediador le ha ayudado o hemos sido mediadores cualquiera de nosotros porque ha estado en la conversación.*

EMES1\_2\_3:45

La percepción de que el centro educativo puede ser un lugar de resolución de conflictos no se reduce al espacio físico de la escuela ya que trasciende al exterior. En la siguiente cita, la directora hace referencia a que la apuesta por un modelo comunitario les permite solucionar problemas que el profesorado sólo no podría resolver. Gracias al vínculo que la escuela ha establecido con el barrio, se cuenta con la participación de los vecinos y vecinas independientemente de que estos y estas participen activamente en la escuela. Además, los datos analizados indican cómo este modelo aporta mejoras en relación al descenso de la conflictividad en la escuela y en el barrio y a su vez aportan beneficios en términos de autoestima y autoconcepto de las personas mediadoras en el conflicto:

*Muchos de los problemas que hemos tenido que a lo mejor nosotros no los hemos sabido solucionar o no los hemos podido solucionar porque con esta familia, imposible. Entonces siempre hemos buscado o hemos preguntado: Oye, ¿quién?. Pues mira, Paco, que a lo mejor no tiene nada que ver con el colegio. Si vais y le decís tal, pues va a ir a su casa y le va a explicar. Entonces, muchos de los problemas no los hemos solucionado nosotros, los han solucionado los mismos familiares. Entonces ya te ves, ya te ves. O sea, como padre o como familiar te ves. A mi si me llaman para solucionar algo y lo*

*he solucionado, pues me siento importante, ¿no? EMES1\_2\_3:46.*

La mejora de los resultados académicos y de la convivencia supusieron que la escuela se convirtiera en un imán para la gente del barrio y para diferentes profesionales. Como se advierte en las siguientes citas, las personas entrevistadas identifican la escuela como el punto de partida para la transformación del resto del barrio. En primer lugar, el inspector de educación hace referencia a la transformación de la escuela como elemento que posibilita el acercamiento de la comunidad:

*Nada de lo que ha ocurrido hubiera sucedido si la hubiéramos cerrado [la escuela]. Cuando la abrimos, o cuando la reinauguramos, fue lo que generó el proyecto lo que ha dado lugar a todo lo demás. Porque claro, porque cuando la gente empezó a ver a los pocos meses que aumentaba la matrícula, que se reducía al conflicto, que la gente decía que estaba a gusto, que la gente era atendida, que la gente era escuchada, que la gente se sentía mejor, pues eso en un barrio tan pequeño en enseguida se corrió la voz. Y los trabajadores también comenzaron a acercarse al colegio. EHA1\_2\_7:18.*

En el mismo sentido, un técnico identifica las dinámicas de cambio generadas desde la escuela como elemento que abre la posibilidad a otras transformaciones a nivel de barrio:

*Vamos a cambiarlo [el barrio]. Hemos cambiado un colegio, estamos intentando cambiar un barrio. Se han cambiado muchos conceptos y muchas mentalidades de entidades, se han transformado muchas familias. Y creo que esto es contagioso. Y es una enfermedad que no necesitamos curar con ningún antídoto, podemos seguir contagiando a la gente. EHF1\_16\_8:22*

A través de las entrevistas hemos identificado el momento en que los profesionales del Ayuntamiento de Albacete valoraron la relevancia del impacto que estaba aportando la escuela y apostaron por esta línea de actuación para extender las mejoras al barrio. En 2007 desde el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER Castilla-La Mancha 2007-2013) se concedió al Ayuntamiento de Albacete el Plan Urbanitas con un presupuesto de 10 millones de euros. Frente al reto de iniciar un nuevo proceso de intervención social que rompiera con las dinámicas de fracaso anteriores, una de las personas de la administración pública contactó con el inspector de educación, persona que había liderado la transformación de la escuela y que seguía implicado en las dinámicas comunitarias que se estaban generando más allá del centro. Una de las

acciones que se estaba llevando a cabo en aquel momento era el Proyecto Educativo de los barrios de La Estrella y La Milagrosa (PEBEM), que tenía como objetivo extender las AEE consolidadas en la escuela La Paz al resto de colegios y entidades de los dos barrios.

Cuando el inspector recibió la llamada del responsable de la administración pública, le invitó a participar en una de las reuniones que se celebraba en el marco del proyecto PEBEM. Como indica la cita del inspector, en esta reunión se pudo observar cómo el entusiasmo y la participación que se había generado en la escuela también se estaba transfiriendo al barrio. En esta reunión el responsable de la administración observó cómo las AEE emprendidas en la escuela habían sido efectivas y habían promovido la participación comunitaria. Este elemento fue determinante para que el ayuntamiento decidiera que la misma línea que se había seguido en la escuela se siguiera para mejorar el barrio, contando con los fondos obtenidos del proyecto Urbanitas:

*No puedes imaginar la ilusión y la emoción que la gente tenía en las reuniones que siempre nos faltaban sillas, que teníamos que poner orden. Eran asamblearias casi más que reuniones. Entonces este chico que era del negociado del Ayuntamiento de Albacete quedó encantado, y al salir o al día siguiente me llamó y me dijo: “oye Óscar, que lo hemos estado hablando en el ayuntamiento y hemos estado pensando que la línea educativa del URBAN tiene que ser la línea que estáis haciendo de Comunidades de Aprendizaje. Y entonces estamos dispuestos a encauzarlo”. Ese fue el eslabón entre educación, el ayuntamiento, y CREA y todo lo demás alrededor se ha ido tejiendo. EHA1\_2\_6:14*

De este modo, la experiencia en la escuela condujo a que en 2009 se volviera a contactar con el centro de investigación CREA con el objetivo de iniciar un proceso de transformación en el barrio. Con este objetivo se constituyó un grupo impulsor del CID compuesto por investigadores e investigadoras de CREA-UB, el inspector de educación

Como indica el inspector de educación, CREA disponía del conocimiento científico sobre las actuaciones de éxito pero también del conocimiento sobre el contexto como resultado de la estrecha colaboración con la escuela que se había iniciado en 2006:



*Fue la administración educativa la que llamó al CREA para que CREA asesorara, porque conocía, porque habíamos tenido la experiencia hacía aproximadamente un año y medio en la escuela. EHA1\_2\_6:4*

Uno de los elementos que permitió que las personas del barrio se interesaran en participar en la implementación del CID fueron las dinámicas que estaban visibilizándose en la escuela desde su transformación previa. En la cita de la directora se hace referencia a que la aplicación del CID en la escuela en 2006 promovió unas dinámicas de transformación que se estaban consolidando en 2009, momento en que se activó el CID en el barrio:

*Ya estaban totalmente sensibilizados porque ya habían ido a la primera sensibilización. Lo que pasa es que estábamos un poco ahí, pues eso, empezando. Pero claro, después de tres cursos escolares pues ya se notaba que calaba y que se extendía. Pues entonces se extendió a más, se extendió al barrio. EMES1\_2\_3:39*

En la cita correspondiente a una investigadora se destaca que las escuelas de los barrios de La Milagrosa y La Estrella (barrio colindante) jugaron un papel esencial para involucrar a las familias en el proceso de transformación del barrio. El antecedente positivo con el que contaba la población propició que los vecinos y vecinas volvieran a confiar en los profesionales para aplicar las actuaciones de éxito no solo en la escuela si no también en el barrio:

*Se llega a través de la escuela a casi todas las familias de esos dos barrios que descubren que hay profesionales, que hay investigadores e investigadoras, que hay entidades sociales, profesionales que se preocupan de su situación y que saben cómo colaborar con ellos y con ellas en la resolución de sus problemas. Esa es la base, la base que permite dar un nuevo paso y es ir hacia actuaciones también de éxito pero en otros campos. EMI1\_2\_20:3*

Uno de los elementos que posibilitó movilizar la participación de la comunidad desde la escuela fueron las dinámicas de trabajo comunitario que se habían establecido entre personas que intervenían en el centro educativo y las personas del barrio. Un voluntario gitano de la escuela hace referencia a este trabajo y diálogo constante. Además, esta cita refleja que la escuela contaba con el conocimiento de las personas del barrio que les permitía llevar a cabo estrategias efectivas para promover la participación:

*[Los profesores y profesoras] no sólo han trabajado dentro [de la escuela] sino que han salido fuera. Han hablado con la gente, con los padres, con las madres, con todo el mundo. Han visto cualquier cosa, y han dicho pos bueno ¿cómo podemos hacer participar al barrio? Una vez me comentó, no se si fue Sara, ¿dónde podemos hacer la asamblea para que venga mucha gente? Digo, pues yo creo que aquí no van a venir, digo, si sacamos las sillas en medio del barrio sí. EHF2\_4\_9:20*

Las experiencias previas generadas por la escuela posibilitan que se vaya creando un discurso y unas dinámicas compartidas por la comunidad. En la siguiente cita del inspector se identifican los principios del aprendizaje dialógico como un elemento que moviliza y une a profesionales y personas de la comunidad. Este afirma que el éxito no se centró en seguir una estrategia publicitaria ni en una tipología de formación considerada innovadora. Lo que consiguió motivar y movilizar a los vecinos y vecinas fue la fuerza de algunos de los principios del aprendizaje dialógico como por ejemplo el mensaje de la transformación, de inteligencia cultural, del diálogo igualitario o el reconocimiento de la inteligencia cultural:

*Yo creo que era la fuerza del mensaje. No teníamos una estrategia para convocar. Nunca hicimos un cartel. [...] El mensaje en sí mismo tiene fuerza, entonces es la fuerza del mensaje lo que está haciendo que esto que a ti te sorprende se esté manteniendo, la fuerza del mensaje. La parte del mensaje de la transformación, el mensaje de las altas expectativas, el mensaje de la igualdad, el mensaje de la inteligencia cultural, el mensaje de las relaciones paritarias, todo ese ramillete de mensajes. EHA1\_2\_7:5*

Las dinámicas detectadas en La Milagrosa coinciden con aquellas investigaciones científicas que identifican la escuela como un espacio privilegiado desde el que activar sinergias transformadoras en diversos ámbitos sociales (Oakes & Rogers, 2006; Orfield & Eaton, 1996). Aunque no todos los procesos transformadores tienen por qué iniciarse en la escuela, en la siguiente cita de un investigador se evidencia la idoneidad y el alcance de la institución educativa para constituirse como un motor de cambio social:

*La mejor forma de iniciar un proceso de transformación social es empezar por un proceso de transformación educativa. Casi siempre ha sido así y seguirá siéndolo por muchas razones. Pero además, cuando vamos a zonas donde hay realmente exclusión social la única institución que puede llegar a todas partes y hacer actuaciones educativas de éxito es la escuela, a veces también funciona por ejemplo entidades, incluso religiones, pero llegan a un sector de la población. La escuela llega a todos. EHI2\_14\_4:5*

### **5.2.2. Obstáculos en la transformación del barrio.**

En este apartado se identifican aquellas dimensiones exclusoras que han dificultado la superación de la pobreza y la exclusión de las personas de La Milagrosa. Estos elementos han sido clasificados en tipologías. Por un lado, se hace referencia a aquellos factores coyunturales, contextuales o estructurales que perpetúan las desigualdades. En este sentido se ha identificado la situación de crisis económica que está impactando en las condiciones de vida de la población del barrio, la dimensión espacial de la exclusión o el refuerzo del estigma a través de algunos tratamientos mediático de las situaciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, se aportan los datos relativos al modelo de intervención social implementado en el barrio con anterioridad a la aplicación del CID. En este apartado se identifican las causas relacionadas con la ineficacia e ineficiencia de muchas de las actuaciones y planes implementados en el barrio previamente al año 2009.

#### **Factores coyunturales y estructurales que perpetúan la desigualdad**

---

A pesar de que la transformación del centro educativo había supuesto diversas mejoras en relación a su contexto, en el año 2009 se evidenció que este, de forma aislada, no podía hacer frente a la grave situación de pobreza y exclusión social del barrio. Algunas de las graves problemáticas identificadas en la dimensión exclusora son los altos índices de desempleo, la delincuencia, la drogodependencia y tráfico de drogas, la violencia, la precariedad en las viviendas, problemas de salud y embarazos prematuros. Además, se identifica que un elevado porcentaje de la población está o ha estado en prisión. Este elemento desencadena problemáticas familiares relacionadas con los periodos de internamiento o con dificultades vinculadas a la reinserción. Una

de las investigadoras entrevistadas hace referencia a diversas dificultades detectadas en el contexto:

*Aunque la escuela iba muy por delante en el nivel de transformación y de mejora, el barrio todavía muestra muchos problemas. Era una situación mucho más compleja por desempleo, por drogas, por criminalidad, por delincuencia, por unos niveles de salud muy pobres, por las condiciones de la vivienda muy malas, muy deterioradas. EMI1\_1\_ 1:33.*

Como respuesta a esta situación, el barrio de La Milagrosa es una de las zonas a las que más intervenciones y recursos se destinan por parte de las administraciones públicas y de las entidades sociales. Como indica uno de los técnicos del área de las drogodependencias, el 60% de los usuarios y usuarias con los que trabaja su fundación son de La Milagrosa mientras que el resto de barrios de Albacete suele presentar una media del 20% de las intervenciones.

*La realidad es que la mayoría de casos o un porcentaje del 60% son personas del barrio tanto jóvenes, como adultos, como personas en prisión. Un 60% de nuestros usuarios son del barrio, 40% son el resto de la ciudad de Albacete. Si lo comparo con otros barrios ningún otro barrio llega ni al 20% de intervención. EHEN1\_1\_18:1.*

Otro de los obstáculos que dificulta la transformación del barrio es la coyuntura de crisis económica que ha afectado a todo el continente europeo y especialmente a los colectivos más desfavorecidos. En el estado español, la situación de crisis persistente desde 2008 ha implicado un incremento significativo de las desigualdades y de la vulnerabilidad social. Esta coyuntura adversa ha afectado especialmente a los barrios más desfavorecidos. En este sentido, el barrio de La Milagrosa no es ajeno a estas dinámicas.

En la siguiente cita de un técnico del barrio se mencionan dos de las problemáticas que han afectado tradicionalmente al barrio: la dependencia de las prestaciones sociales y la falta de oportunidades laborales. En el contexto de crisis económica, la reducción o eliminación de las prestaciones sociales y la dificultad de acceso a puestos de empleo estables ha causado que en diversos casos las personas jóvenes se vean obligadas a recurrir a redes de apoyo familiar. Esto ha implicado que las

familias, mayoritariamente numerosas y extensas, tengan que incrementar sus esfuerzos para subsistir:

*La situación que vive el país es cada vez peor. Aquí se nota mucha más. Hay gente que vive de muchas ayudas sociales, se han recortado. Gente con pensiones mínimas, pensiones no contributivas, que sus hijos se han quedado en paro o han dejado de cobrar el paro y ahora son las madres las que ayudan a los hijos, con muchos hijos. Sí, es verdad que es una situación dura pero esto nos tiene que hacer coger más fuerza para seguir peleando mucho más.*

EHF1\_1\_8:23

Pese a que se siguen identificando grandes dificultades en el barrio de La Milagrosa, debemos aclarar que todas las personas entrevistadas (incluyendo vecinos y vecinas, profesionales y personas de la administración) han identificado que sin la aplicación del CID, el impacto de la crisis en el barrio hubiera sido catastrófico y que además, no se hubiera conseguido que muchas familias hayan superado la pobreza y la exclusión (a estas transformaciones hacemos referencia en el apartado 5.4.).

Además de las prestaciones sociales, en la siguiente cita correspondiente al inspector de educación, se refleja la reducción de los recursos humanos destinados a la intervención social en el barrio. Mientras anteriormente a la crisis se contaba con entre 15 y 20 profesionales en el barrio, este número ha ido descendiendo significativamente durante los últimos años.

*Entre la gente que estaba trabajando en el barrio, lo que más gente había eran de servicios sociales del ayuntamiento, ahora muy menguados por la crisis pero entonces en un número muy, muy importante. Ahora mismo me puede fallar la cifra pero puede que hubiera entre 15 y 20 personas trabajando en el barrio de servicios sociales y ahora yo creo que han quedado del orden de entre tres o cuatro nada más. EHA1\_1\_7:1*

Por otro lado, la dimensión espacial de la exclusión ha sido identificada como uno de los obstáculos que dificulta la transformación. El barrio de La Milagrosa se separa de la ciudad de Albacete únicamente por una carretera. No obstante, tanto la población como los profesionales perciben una acentuada situación de aislamiento. En este sentido, uno de los técnicos del barrio que ha vivido toda su vida en un apartamento situado en esta carretera, hace referencia a cómo la normativa urbana cambia a uno y a otro lado de esta frontera imaginaria:

*Yo paso la frontera. Estoy hablando de 150 metros. Yo aquí [en La Milagrosa] puedo aparcar donde me de la gana, como me de la gana. Una vez que cruzo la carretera de Valencia, no. Si aparco mal se lo lleva la grúa. Yo mi barrio, ya te digo, mi casa se ve desde aquí. La basura la bajo a partir de las de las 9 de la noche. Aquí no. EHEN1\_1\_18:48*

El aislamiento promueve la construcción de un imaginario negativo vinculado a los barrios que padecen la exclusión social y contribuye a mantener el estigma que sufre su población. En la cita que aportamos a continuación se hace referencia a un reportaje emitido por televisión en 2009 sobre el barrio. Uno de los profesionales de los servicios sociales advierte de la falta de ética y de responsabilidad de algunos y algunas profesionales de los medios de comunicación. Estos llegaron a pagar a menores de las Seiscientas (término utilizado para referirse a La Milagrosa) para grabar actos delictivos. Este programa que se difundió a nivel nacional en *prime time* dificultaba el trabajo que se estaba realizando con el objetivo de cambiar la percepción social del barrio, reforzando el estigma y el rechazo hacia su población:

*Eso hizo mucho daño. El programa de Callejeros fue terrible. A mi me parece que el enfoque, y luego como pasó, que nos llegaron los presentadores y les dieron dinero a niños para que abrieran un coche para grabar. Llegan con la cámara a ver que se encuentran y positivo no sacaron nada. El taller de mujer joven que se llevaba en el colegio, dos minutos y todo lo demás droga. Es decir, la gente jamás se comportaba así con nadie pero como viene la tele nos envalentonamos a ver quién es el barrio más marginal de España. Vamos a dar una imagen terrible. Y eso hizo daño porque por un lado se está trabajando toda la parte de las Seiscientas que no es así. EHEN2\_1\_24:2*

## Retos de la intervención socioeducativa

---

Otro de los elementos excluyentes identificados en el análisis de los datos es la incapacidad de los planes e intervenciones sociales aplicados anteriormente al 2009 para superar las situaciones de pobreza y exclusión social en La Milagrosa. Aunque se habían realizado cuantiosas inversiones en el barrio, las mejoras habían sido muy transitorias o no había obtenido un impacto significativo en el contexto. En la siguiente cita, correspondiente a una investigadora, se hace referencia a la poca efectividad de las acciones llevadas a cabo:

*Ese dinero [el de los planes sociales] se invierte y el resultado de haber invertido todo ese dinero es que la gente está igual o peor que antes porque en el 2006 la situación en el barrio es pésima [...] Ahí puedes ver datos de analfabetismo, de paro, de drogadicción, de delincuencia. EMI1\_1\_1:4*

En diversas entrevistas hemos identificado que uno de los factores relacionado con el fracaso de las intervenciones era que las políticas y programas sociales no habían sido diseñados a partir de evidencias científicas que avalaran su éxito. Por lo tanto, la ausencia de mejoras no se relacionaba en un primer término con la ausencia de recursos sino con la ineficacia e ineficiencia de las medidas. Como se muestra a continuación, las declaraciones aportadas por las personas investigadoras coinciden con las de los técnicos que aplicaban estas acciones. Por un lado, una investigadora hace referencia a que pese a la larga trayectoria de inversiones en el barrio, los resultados obtenidos no habían mejorado la situación de la población:

*No era un problema de recursos porque había habido cantidad de recursos del ayuntamiento. El problema es que no se estaba aplicando ninguna actuación, ni ningún programa o ningún proyecto que diera evidencias de mejorar las vidas de esas personas a largo plazo. Eran soluciones puntuales que después hacían que las personas volvieran a estar peor. EMI1\_1\_1:4*

La cita de uno de los técnicos del área de la educación no formal coincide con esta percepción enfatizando en la falta de bases científicas en las acciones que implementaban:

*Aquí en el barrio desde que se funda, y esta es mi opinión, se han hecho muchos experimentos, empezando por el Plan Seiscientos que no ha conseguido regenerar el barrio. EHEN1\_1\_18:2*

A partir del análisis de los datos se ha identificado que una de las causas por las que no se aplicaban actuaciones efectivas era la ausencia de una formación inicial de los profesionales del ámbito socioeducativo basada en evidencias científicas. De esta forma, como indica un investigador, uno de los requisitos para alcanzar la transformación del barrio era formar a sus profesionales sobre la base de las actuaciones de éxito relacionadas con los diferentes ámbitos sociales desde los que estos intervenían:

*Hay que formarles y hay que enseñarles que existen esas evidencias científicas y esas actuaciones de éxito que desgraciadamente la formación inicial y permanente que se las ha hecho como técnicos y técnicas no se les ha dado, se les ha ocultado. Esas actuaciones de éxito en los diferentes campos. Entonces hay que dárselas y hay que enseñarles que están publicadas en las revistas científicas principales del mundo. EHI2\_1\_4:2*

Además de la formación inicial, otra de las barreras que obstaculizan la mejora del barrio era la formación permanente de los y las profesionales. En muchos casos, el criterio para seleccionar una determinada fundamentación teórica que oriente la intervención no se basa en el peso de las evidencias científicas sino en aquellas teorías construidas a partir de la opinión o de la ideología de personas concretas. El hecho de no disociar la información relacionada con opiniones personales de aquella fundamentada a partir de investigaciones rigurosas dificulta que los profesionales obtengan una información de calidad sobre la que desarrollar acciones y planes efectivos. En la siguiente cita, un investigador hace referencia a las resistencias que se generan cuando los y las profesionales se enfrentan a esta información contradictoria:

*Les choca por lo que les ha explicado gente que ellos consideraban científicos, catedráticos de universidades españolas. O cosas que salen en los periódicos y contrastan con lo que dice la comunidad científica. Y entonces pues ahí hay resistencias. A decir bueno, ¿qué pasa? Cada uno dice una cosa, ¿qué ocurre aquí? Y luego cuando no hay ciencia todo es pseudoideología. Pues claro, si uno es de izquierdas él defiende al teórico en el que se ha basado porque dice que es de izquierdas, entonces ya no se fija en lo que dice. EHI2\_1\_4:2*



Por otro lado, la situación que han descrito los diferentes agentes entrevistados hace referencia al desconocimiento e incomunicación entre las diferentes entidades que trabajaban de forma aislada en el barrio antes de la implementación del CID. A continuación se presentan las citas de dos profesionales del ámbito socioeducativo en las que se advierte la falta de un plan de acción coherente y del trabajo en red entre las entidades:

*Teníamos todas nuestras parcelas donde trabajamos nosotros con nuestros usuarios y no compartíamos nada. EHF1\_1\_8:1*

*Los programas de prevención social estábamos muy sectorizados, muy perdidos EHEN1\_1\_18:2*

En este sentido, una de las investigadoras que participó en el proceso de implementación del CID hace referencia a los grandes esfuerzos que realizaban algunos de estos profesionales y cómo a pesar de ello, las dinámicas profesionales establecidas conducían a la ineficacia y a la ineficiencia en la gestión de los recursos:

*Para mí fue muy emocionante y muy chocante porque era la consciencia de decir, ostras ¿cómo puede ser? Todo el mundo está interviniendo, todo el mundo recibe subvenciones del ayuntamiento, hay un montón de programas, de proyectos y la gente se solapa y unos no saben lo que están haciendo los otros y todos tenían muy buena voluntad y todos querían mejorar la vida de los niños y de las madres y de las familias. EMI1\_1\_1:53*

Además de la falta de coordinación entre las entidades sociales, se ha detectado una falta de coordinación entre las entidades y otras instituciones del barrio. En la cita de uno de los técnicos vemos como antes del 2009 la fundación para la que trabaja no estaba coordinada con la escuela y como a partir de la implementación de la aplicación del CID reparan en la importancia de trabajar de la mano del centro educativo:

*Aunque hagamos educación de calle no podemos trabajar al margen del cole y eso lo hemos aprendido aquí. Entonces necesitamos hablar con los profesores, con los padres dentro del cole, con los alumnos dentro del cole y trabajar fuera del cole que es lo que hacemos nosotros. Pero no puedo hacerlo a las espaldas del colegio, y nosotros hemos funcionado de espaldas del centro educativo mucho tiempo. No a espaldas... quiero decir, a nuestro "tole tole" y de repente,*

*no, perdona, tenemos que trabajar con el departamento de orientación del colegio, de la mano. EHEN1\_1\_18:23*

Otra de las actitudes exclusoras identificadas en relación a las dinámicas de trabajo de las entidades ha sido las tensiones generadas por la necesidad de captar recursos económicos. En la siguiente cita de uno de los técnicos se identifica cómo en un contexto de escasez de financiación destinada a la intervención social surge un sentimiento de competitividad entre algunas entidades, elemento que en ocasiones desemboca en el enfrentamiento:

*Las asociaciones que intervenimos aquí somos amigos y enemigos. Tenemos fines parecidos. Nosotros trabajamos con la misma gente, tenemos muchas veces los mismos objetivos y competimos por recursos económicos [...]. Es difícil el compaginar, soy competidor tuyo y somos colaboradores. Es difícil y nos falta madurez a todos. EHEN1\_1\_18:11*

Diversos informantes han coincidido en la existencia de entidades acuñadas por ellos mismos como *asociaciones fantasmas*. Con este término se hace referencia a pequeñas entidades cuya labor o composición era desconocida y que se movían por intereses particulares y oportunistas. En la siguiente cita, el inspector de educación narra cómo en el inicio del CID se lleva a cabo una reunión con la asociación de vecinos del barrio, entidad que contaba con cierta presencia mediática. En este encuentro, en el que también participaron investigadores, detectaron que la entidad estaba compuesta por una sola persona. La presidenta de esta *asociación fantasma* hablaba en nombre del barrio sin tener ni un solo afiliado:

*Recuerdo la presidenta de la asociación de vecinos diciendo disparates. Y así, haciéndose el despistado alguna persona dijo: ¿pero cuántas personas tienen en la asociación? Y la respuesta fue para morirse: que no, si la única miembro de la asociación soy yo. Lo dijo. Y sin embargo esta señora, ¡tenía influencia en la prensa! Tenía influencia en la prensa porque todo el mundo creía que detrás de la asociación había un barrio. EHA1\_1\_7:15*

También se ha identificado cómo en la medida que se van aprobando nuevos presupuestos y se obtienen financiación para rehabilitar el barrio empiezan a aparecer entidades que nunca habían trabajado en el barrio. Uno de los técnicos advierte del

oportunismo de algunos de estos organismos que ven en el barrio una oportunidad para lucrarse:

*La primera barrera muy graciosa es la gente que acudió al calor del dinero. Como hubo financiación y había financiación, aquí empezó a aparecer gente que no había aparecido en su vida. Lo cual está muy bien pero ¡coño!, si vienes a trincar lárgate a otro lado que aquí bastante...entonces eso fue bastante peculiar que de repente empezaran a aparecer entidades. EHEN1\_1\_18:10.*

Por otro lado, en la dimensión exclusora se han identificado obstáculos asociados a la relación entre entidades y usuarios y usuarias. Algunos de los elementos que dificultaba la transformación del barrio eran: 1) desconocimiento y ausencia de diálogo igualitario con las personas usuarias; 2) asistencialismo; 3) deterioro de las expectativas respecto a los usuarios y usuarias y 4) resistencias al cambio.

▪ **Desconocimiento y ausencia de diálogo igualitario con las personas usuarias.**

Algunas de las dinámicas de trabajo que dificultaban la obtención de resultados positivos ha sido la ausencia de un conocimiento profundo sobre la realidad sus usuarios y usuarias. En la cita de una investigadora se observa que las entidades desconocían que sucedía en el barrio una vez cerraban sus puertas. En este momento el estado desaparecía del barrio:

*No conocían más allá de lo que pasaba a las 5 de la tarde, qué pasaba los fines de semana. Trabajaban los viernes hasta las 3 de la tarde, se iban, y eso lo reconocían. Y en el barrio quedaba la calle. Quedaba la calle y el estado desaparecía, la administración desaparecía. EMI1\_1\_1:73*

Además, las personas que vivían en el barrio no habían participado en las decisiones sobre cómo debían gestionarse los fondos o qué acciones debían llevarse a cabo para mejorar su propia realidad. En cambio, las decisiones habían sido tomadas por profesionales y otros agentes ajenos al barrio. Este modelo *top-down* había conllevado que los objetivos de los programas no fueran acordados previamente con todos los destinatarios. En la cita de uno de los técnicos se ilustra el hermetismo de algunas de las entidades que trabajaban en el barrio:

*Aquí en las entidades los usuarios eran su parcela, su castillo y de aquí no paso. Como que blindas, haces un muro con tu entidad, ni sales ni dejas que entren. EHF1\_1\_8:5*

- **Asistencialismo.**

Estos enfoques que priman el conocimiento experto y que no contemplan la capacidad de decisión de las personas usuarias han conducido a adoptar enfoques asistencialistas. Como se indica en la cita de uno de los profesionales de la administración pública, antes del 2009 la intervención de algunas entidades se basaba en ofrecer medidas paliativas y temporales que no mejoraban la situación de las personas del barrio a largo plazo:

*La percepción de estas personas en aquel momento, era una percepción asistencial, compensadora, de ayuda, de ayudas económicas, de alquiler, de tal, pues el concepto asistencial. Ésa idea al principio hubo resistencias, al principio. Eso luego hubo que vencerlo. EHA1\_1\_7:35*

- **Deterioro de las expectativas respecto a los usuarios y usuarias.**

En los datos analizados se ha observado que las bajas expectativas se relaciona con la existencia de prejuicios y estereotipos, especialmente en el caso de las minorías culturales o colectivos desfavorecidos. Como se observa en la cita de una investigadora, en algunos casos los y las profesionales culpabilizaban a los vecinos y vecinas de los malos resultados obtenidos después de sus intervenciones. Además, habían perdido la confianza en las capacidades de la población de La Milagrosa para transformar sus situaciones de pobreza y exclusión:

*Tenían muchos estereotipos. Llevaban muchos años interviniendo y muchos años trabajando por ese barrio y ellos mismos se daban cuenta de que no había mejorado, entonces.... claro, tiendes a pensar que el problema está en el otro. Tú lo intentas hacer lo mejor posible y que es la otra persona la que tiene el problema. EMI1\_1\_1:35*

A medida que se reducen las expectativas hacia los vecinos y vecinas, se va reforzando un discurso de la imposibilidad y la pérdida de la esperanza en la posible

transformación del barrio. Diversos profesionales han declarado que antes del 2009 trabajaban para conseguir que algún o alguna joven pudiera salir del barrio. De este modo, el barrio se daba por perdido y las únicas oportunidades de futuro se encontraban fuera de él:

*Antes se trabajaba mucho pensando que el barrio no era recuperable. Aléjate. De que el éxito es cuando tú consigues tener un piso fuera del barrio, un trabajo fuera del barrio, una formación fuera del barrio. Eso es por los que trabajábamos. EHEN1\_1\_16:46*

▪ **Resistencias al cambio.**

La apertura de espacios de diálogo entre investigadores e investigadoras, profesionales del ámbito socioeducativo, responsables políticos y vecinos y vecinas marcan el inicio de la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa. No obstante, en este espacio de diálogo surgen barreras e interacciones que dificultan la transformación. En las declaraciones del inspector de educación se evidencia las resistencias al cambio de los y las profesionales cuando Ramón Flecha les propuso adoptar nuevas líneas de trabajo basadas en evidencias científicas. Algunos de los y las profesionales mostraron una actitud defensiva ante las personas que provenían de la academia ya que consideraban que desconocían la realidad del trabajo en el barrio:

*Recuerdo la frase que más o menos le vinieron a decir a Ramón: pero si nosotros estamos aquí 25 años trabajando, ¿como un catedrático viene y nos está diciendo qué es lo que tenemos que hacer? Perdona que te diga, no te quiero ofender pero los que conocemos el barrio somos nosotros. EHA1\_1\_7:1*

### 5.2.3. Pasos hacia la aplicación del CID.

Frente a las dificultades por las que atravesaba el barrio y partiendo del antecedente positivo que ofrecía la implementación del CID en el centro educativo, en 2009 el Ayuntamiento de Albacete apostó por apoyar una nueva aplicación del CID con el objetivo de transformar el barrio. Esta iniciativa, como veremos a continuación no parte de forma unilateral de la administración pública, sino de un proceso comunitario que tiene sus raíces en la escuela. En los siguientes apartados se presentan los datos obtenidos del trabajo de campo que nos han permitido reconstruir cómo se superaron algunas de las resistencias que dificultaban la puesta en marcha del CID. En este sentido, hemos delimitado dos fases:

- 1) **De la torre de marfil al barrio:** en primer lugar se analiza el proceso dialógico que ha permitido eliminar las barreras que impedían una intervención comunitaria y basada en evidencias científicas por parte de los profesionales del ámbito social. Además, se explicitan los mecanismos que posibilitaron contar con la población de La Milagrosa el proceso de transformación del barrio. La consecución de estos dos elementos conducen al inicio del CID.
  
- 2) **Un barrio que sueña:** una vez superadas estas barreras, la siguiente acción que se llevó a cabo en el marco del CID fue la puesta en marcha del sueño de barrio. Este apartado se centra en el análisis de esta fase ya que supone un momento fundamental en el desarrollo del CID.

## 1) De la torre de marfil al barrio.

---

A continuación exponemos los elementos que posibilitaron que los y las profesionales del barrio abandonaran la torre de marfil con el objetivo de iniciar el trabajo comunitario y basado en actuaciones de éxito que requería el CID. Además, se analizan los procesos dialógicos llevados a cabo para contar con la participación y el conocimientos de la población de La Milagrosa. Los resultados referente a esta etapa se estructuran en dos apartados: procesos dialógicos con profesionales y personas del barrio y una nueva mirada socioeducativa al barrio.

### Proceso dialógicos

---

En este apartado nos centramos en los procesos que llevó a cabo el grupo promotor que apostó desde un inicio por la aplicación del CID con el objetivo de crear las bases para el trabajo comunitario y basado en evidencias científicas. En primer lugar, exponemos las acciones emprendidas con el objetivo de abrir espacios de diálogo con los profesionales de las entidades socioeducativas. En segundo lugar, aportamos la información relativa a la apertura de los canales que permitieron establecer el diálogo con las personas de la comunidad.

#### ▪ Proceso dialógicos: profesionales de las entidades socioeducativas.

Teniendo en cuenta las demandas de regeneración del barrio expresadas por los vecinos y vecinas y por la escuela, en mayo de 2009 el Ayuntamiento de Albacete contactó con Ramón Flecha, investigador principal del proyecto INCLUD-ED y cofundador del centro de investigación CREA-UB, con el objetivo de iniciar un proceso de transformación basado en actuaciones avaladas científicamente. Como indica una investigadora, una de las razones que condujo a la administración pública a adoptar esta línea de acción fue la necesidad de obtener resultados positivos que rompieran con la larga trayectoria de actuaciones que no habían aportado mejoras significativas en el barrio:

*Saben que sin aplicar actuaciones de éxito en los diferentes ámbitos sociales es imposible, que no lo van a conseguir ya que tienen 10 años de experiencia de haberlo intentado y no haberlo logrado. Es en ese momento que conjuntamente con la comunidad, los responsables políticos también dicen: por favor, venid y aportad las actuaciones de éxito en empleo, en participación, en*

*salud y en vivienda. Y es ahí cuando se inicia en CID para la transformación del barrio, para sacar al barrio de la exclusión social, para sacar al barrio del gueto.*

EMI1\_2\_1:99

Como se ha indicado en el apartado anterior, el primer paso para la implementación del CID consistió en una fase de reuniones con los diferentes agentes implicados en el barrio entre los que figuraban profesionales del ámbito socioeducativo, vecinos y vecinas, responsables políticos y miembros de entidades. Como indica el inspector, este proceso dialógico no se redujo a las personas que trabajaban de forma directa en el barrio sino que trascendió sus límites. Con estos encuentros se pretendía generar una base amplia de apoyo implicando al mayor número de personas posibles. Además, otro de sus objetivos era eliminar la frontera imaginaria que separaba el barrio del resto de la ciudad:

*Una de las estrategias de entrevistarnos con tanta gente de lo que es la parte normalizada de Albacete, uno de los objetivos era que fuera calando en movimientos asociativos en jueces, fiscales...que fuera calando la idea de que había que mirar con otros ojos aquel barrio, para que aquel barrio percibiera de otra manera Albacete. Porque para ellos aquello no es Albacete. [...] Entonces nosotros queríamos cambiar esta percepción. EHA1\_2\_7:1*

Este proceso no se podría haber llevado a cabo sin el esfuerzo y el compromiso de las personas que trabajaban de forma desinteresada con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas del barrio. Las reuniones de trabajo en las que participaron una amplia diversidad de profesionales constituyeron un proceso dialógico en sí mismo. Como indica el inspector, investigadores e investigadoras, profesionales de la administración pública y del centro educativo compartían puntos de vista a lo largo de intensas sesiones de trabajo:

*Nos quedamos hasta las tantas en Hotel Europa, en la cafetería, con el ordenador. Laura, Ramón, varias maestras de La Paz que también aportaban con sus puntos de vista. Y hasta altas horas estábamos allí, seis o siete personas con un ordenador, pues hablando de qué podíamos aportar para la reunión del día siguiente. EHA1\_2\_7:35*



Como se ha evidenciado anteriormente, algunos profesionales del barrio percibían a los investigadores e investigadoras como personas ajenas a la práctica y a la realidad del barrio por lo que se mostraban reacios a los cambios propuestos. Además, los años de trabajo sin resultados significativos les habían llevado a adoptar el discurso de la imposibilidad. Ante estos prejuicios, el investigador Ramón Flecha identificó la necesidad de romper estas resistencias demostrando que se podían establecer nuevos vínculos con el barrio:

*Todos esos años con esas pseudoteorías pues ha creado unos prejuicios sobre la propia población del territorio y corren rumores y, etc., etc. Entonces pues claro, [...] a los y las investigadores científicos internacionales nos ven alejados de la práctica. Entonces a veces nosotros tenemos que hacer como fue el caso: hay que meterse allí en el barrio y hacer lo que ellos creen que no se puede hacer, que es imposible hacerlo en la práctica, hacerlo nosotros y a partir de ahí ellos y ellas que también lo puedan hacer. EHI2\_14\_4:12*

En este momento, Ramón Flecha decidió ir al barrio solo y pasar una noche en él. Ante esta iniciativa las personas de la administración y diversos profesionales intentaron persuadirlo para que no lo hiciera alertándolo de su extrema peligrosidad. Como indica una investigadora que presencié el proceso, Ramón era consciente de que no podían contribuir a la transformación de la realidad social sin conocer el barrio por lo que decidió entrar en el barrio a pesar de las advertencias:

*Él sabía que teníamos que tener ese conocimiento de la realidad social como investigadores. No podíamos solo verlo desde fuera, teníamos que verlo desde dentro. Y él ahí le plantea a la gente de la administración, a Oscar, a Miguel, a Fernando que quiere ir al barrio y que quiere ir solo. Y dice: no, yo quiero pasar una noche entera en el barrio. Entonces le dicen: Ramón, estás loco. Que no, que no, que te pagamos un hotel, que no vayas, que ya lo has visto en [el programa de televisión] Callejeros, que es peligroso, Ramón. Que tú no conoces allí a la gente, que ya sabes la droga que hay [...] O sea, la propia gente que intervenía en el barrio, la propia gente que lo conocía, les daba miedo. EMI1\_14\_1:36*

Con el objetivo de acceder al *mundo de la vida* (Habermas, 2010) de la población de La Milagrosa, el investigador decidió pasar esa noche en casa de uno de los vecinos. En la siguiente cita, se refleja cómo esta iniciativa no solo generaba temor en las

personas de la administración y profesionales sino también en una de las investigadora que participó en la puesta en marcha del CID:

*Y bueno (resopla) yo también estaba asustada y pensaba: madre mía, cómo le pase algo...EMI1\_8\_1:100*

▪ **Procesos dialógicos: involucrando a la población del barrio.**

En el momento en que Ramón Flecha decidió pasar una noche en el barrio ya se habían realizado diversas acciones con el objetivo de conocer de primera mano la situación y las necesidades de su población. Este conocimiento se había adquirido a través de personas referentes en el barrio que conocían muy bien el contexto. Algunos de estos referentes fueron Miguel (uno de los pocos técnicos del barrio que había nacido en él y que había sufrido las consecuencias de la exclusión); Manuel (pastor gitano del barrio) y Cecilia (monja fuertemente ligada a la comunidad). Como indica la siguiente cita de una investigadora, a través del diálogo igualitario con estas personas referentes los investigadores e investigadoras fueron entrando en contacto con otros vecinos y vecinas de La Milagrosa:

*En ese proceso hablábamos mucho con personas que eran del barrio. Miguel y Manuel, que eran el ateo y el pastor. En esas mismas reuniones tuvimos una comida con ellos, y ellos conocían muy bien el barrio porque Miguel, pues medio barrio es familia suya. Él ha crecido allí, él ha sufrido los problemas de la droga, él ha sufrido los problemas del barrio, él ha salido adelante y él lucha por ese barrio. Entonces ese trabajo era constante, eran mañanas, tardes, noches, charlando con ellos, conociendo a la gente. Ramón siempre preguntaba: ¿Y cómo ves a esta persona del barrio?, ¿Y cómo ves a esta otra? Y conocía a la gente del barrio a través de ellos. EMI1\_6\_20:1*

La visita de Ramón Flecha al barrio posibilitó profundizar en este conocimiento. Durante las horas que el investigador permaneció en el barrio, estuvo en lugares como la heladería, la plaza o el mismo bar que había aparecido en los medios de comunicación por su peligrosidad. Como se indica en la siguiente cita correspondiente a una investigadora, Ramón no experimentó ninguna situación conflictiva. Por el contrario, este tuvo la posibilidad de establecer un diálogo igualitario con diversos vecinos y vecinas, personas que le hablaron de sus esperanzas e ilusiones vinculadas

a la transformación de su barrio:

*Estuvo en la heladería hasta que cerró, estuvo en la plaza, estuvo con abuelas, con familias, estuvo con el padre de Miguel que estaba allí y entonces le decía que el barrio ya veía como estaba, ¿no? Y que quería que sus nietos pudieran crecer allí y que para eso había que sacar, había que acabar...que eran una minoría la gente que estaba en el trapicheo, que el trapicheo, que no era todo aquello, ese estigma con el que tenían que aguantar. Que ellos querían un barrio mejor. Pues habla con ellos, les transmite, esa posibilidad de cambio.*

EMI1\_8\_1:100

En cuanto a la noche que el investigador pasó en el barrio, fue Miguel, técnico del barrio, quien contactó con José para que este le alojara en su casa. En aquel momento, José hacía aproximadamente una semana que había salido de la cárcel y seguía un tratamiento de metadona para superar la drogodependencia. Desde la escuela La Paz habían identificado que su hijo presentaba una depresión debido a la ausencia de su padre por lo que se llegó a un acuerdo entre la escuela y centro penitenciario para que José pudiera realizar el tercer grado como voluntario en el centro educativo. En la siguiente cita, José relata el momento en que él y su familia invitaron a Ramón a su casa:

*Ramón le dijo [a Miguel]: “yo quiero pasar una noche en alguna casa de aquí pa ver”. Porque claro, no es lo mismo que lo hable a que lo viva. Y entonces Miguel me llamó y me dijo: “¿a ti te importa que un hombre que ha venido de Barcelona que va a ayudar al colegio...?”. “Pues hombre, pues no”. Entonces se quedó allí a dormir en mi casa y muy bien. Y estuvimos hablando, cenamos, le puse allí lo que teníamos en casa. Tortilla de patatas, que se quedó encantado.* EHC2\_2\_19:1

A continuación, una investigadora identifica que a través del diálogo igualitario se detectaron dos líneas de trabajo en el barrio. El primer elemento, se vincula a la intervención de Bruno, el hijo de José, en el momento en que este llegó a casa y le explicó a su familia y a Ramón sus buenos resultados y su motivación en la escuela. Para José y su mujer, personas que habían sufrido las consecuencias de las drogas y la exclusión, ver la transformación que se había dado en la escuela a través de su hijo habría las posibilidades de un futuro mejor para todo el barrio:

*Llega Bruno del cole y les dice muy orgulloso que ya sabe leer y que es ayudante de su profesora de informática. Entonces ahí a José y Rosa se les ilumina la cara, es una vida posible para su hijo. Entonces están ahí hablando con el catedrático de la universidad que estaban que no se podían creer, que estaba en su casa, sobre cómo hacer que ese futuro que ya estaba siendo una realidad para ese niño en la escuela lo fuera también en el barrio, en la plaza, en el bar. EMI1\_18\_1:44*

El segundo elemento hace referencia a cómo a través del diálogo igualitario entre Ramón y José, se identifica la necesidad de trabajar por superar la situación de exclusión laboral de los vecinos y vecinas y que una de las vías para la transformación percibidas por las personas del barrio es iniciar un proceso similar al que se ha llevado a cabo en la escuela:

*Entonces Ramón ve la casa, una casa sin puertas. Una casa sin recursos, que le acoge y que le habla de sueños, de esperanzas y de futuro para sus hijos. Y José le cuenta que cuando va a pedir trabajo, como ven donde vive no le dan y que él es muy buen pintor y ha pintado casas en todo el barrio pero cuando intenta vivir de su trabajo no puede. Entonces ¿qué hace?, ¿vuelve a la droga? Necesita un trabajo [...]. Lo que le había dado para salir de la cárcel había sido la escuela y el estar ahí de voluntario y ahí es donde él ve futuro y entonces que eso mismo es lo que tienen que hacer para encontrar trabajo, para mejorar las casas, para vivir con más higiene. EMI1\_1\_1:45*

En la siguiente cita de la misma investigadora se identifica cuál fue el rol de Ramón Flecha en aquellas interacciones, identificando tres elementos: la aportación de evidencias científicas, el establecimiento de un diálogo igualitario y el reconocimiento de los sentimientos. La experiencia extraída al poner estos elementos en práctica será determinante para derribar las resistencias de los y las profesionales anteriormente descritas:

*El papel de Ramón es hablar desde la ciencia, desde el diálogo igualitario y entender los sentimientos. Eran las dos cosas, la ciencia y los sentimientos de esa gente. Y entender y comprender y estar ahí, de igual a igual, sin perder de vista que lo que les sacaría de la exclusión y de la pobreza eran las evidencias, lo que había funcionado en otros barrios a nivel internacional. Que eso era lo*

*que él les aportaba, él les ponía al alcance de sus barrios, de su vida, de sus hijos, de los profesionales, de las entidades. Esas actuaciones. Y yo recuerdo cuando me llamó por la noche y me dijo: estoy aquí, estoy bien y mañana tenemos la reunión. Va a ser muy importante. EMI1\_14\_1:10*

Durante las reuniones que se llevaron a cabo con los y las profesionales, había surgido el discurso de la imposibilidad y las resistencias al cambio. No obstante, la experiencia que aportó el investigador contrastaba con las creencias de la mayoría de técnicos y técnicas. En este encuentro, después de que los y las profesionales expresaran que era imposible la transformación en el barrio, Ramón relató su experiencia argumentando la ilusión y esperanza que había identificado en él a través del diálogo igualitario. En la siguiente cita, una de las investigadoras que estuvo presente en la reunión hace referencia a las intervenciones realizadas por Ramón y a cómo estas interacciones consiguieron derribar algunas de las resistencias:

*[Las personas del barrio] tienen muy claro que quieren tirar para adelante entonces, yo con todo eso que he visto [...], esa realidad y esas ilusiones y esperanzas de la gente, la verdad es que veo muchísimas posibilidades de transformar ese barrio. Y ahí la gente, vamos, les cambió la cara. No, no podían dar crédito a lo que estaban oyendo, no daban crédito [...]. Entonces fue desmontar mucho un castillo de estereotipos que se habían construido en torno a la pobreza, en torno a la marginalidad. EMI1\_2\_2:39*

Ramón interpreta la noche que pasó en casa de José como un punto de inflexión que abrió las puertas al CID. A través de las interacciones que se establecieron en estas reuniones, algunos y algunas profesionales cambiaron su actitud y reconocieron que sus metodologías de trabajo no habían funcionado. Según el investigador, este fue el inicio del cambio:

*Ese fue el punto de inflexión [...]. Entonces lo que yo les explicaba de lo que había vivido aquella noche no solo contrastaba sino que era contrario a lo que ellos y ellas pensaban y creían, que era el conocimiento profesional desde la práctica. Y la verdad es que reaccionaron muy bien, con mucha honradez y reconociendo que sí, pues que las actuaciones de fracaso que realizaban estaban basadas en un error y quisieron cambiar. EMI2\_14\_4:13*

La aplicación del CID permitió recuperar la esperanza tanto por parte de las personas profesionales como por parte de la población del barrio. Frente a la situación de

aislamiento en la que trabajaban las entidades sociales, los vecinos y vecinas empezaron a percibir que contaban con profesionales dispuestos a trabajar con ellos para mejorar la situación del barrio. En este sentido, José relata cómo el hecho de que aquel investigador pasara una noche en su casa y conversaran de forma igualitaria sobre las posibilidades de transformación del barrio cambió su percepción negativa sobre los profesionales de la acción social:

*Vi a gente que realmente pos que quería que tuviéramos un barrio mejor y que los niños pudieran tener una educación mejor y entonces pos a mi me agradó que se interese gente por mis hijos. Verdaderamente, porque la verdad que hay gente que...hay asistentes y personas que trabajan a través de los niños pero no. O los cansamos nosotros, los cansamos nosotros y entonces ellos pues van a lo suyo [...]. Y el barrio vio que realmente CREA se interesó por el barrio y de hecho pues ha evolucionado un montón, pasos cortos pero un montón.*  
EHC2\_2\_19:3

## **Una nueva mirada socioeducativa al barrio**

---

La apertura al diálogo permitió el trabajo conjunto entre profesionales del ámbito socioeducativo, personas de la comunidad científica internacional y población del barrio. Como indica una investigadora, en mayo de 2009 se inicia una colaboración en la que los y las profesionales del ámbito social piden asesoramiento a CREA para introducir la perspectiva científica en sus proyectos. Además, se empieza a contemplar la posibilidad de fortalecer el vínculo entre profesionales y personas de la comunidad:

*Entonces ahí es cuando la gente cambió. Cambió y quiso saber, quiso conocer la evidencias científicas, quiso entrar en diálogo con la gente de la comunidad. Y ahí nos lo pidieron [a CREA], empezamos todo un proceso de trabajo súper intenso entre mayo y junio de 2009 en que todas las entidades nos prepararon los proyectos, prepararon todo lo que estaban haciendo para ponerlo en diálogo y para ver ese contraste con la comunidad científica* EMI1\_14\_1:16

La cita que se presenta a continuación y que corresponde a una investigadora ilustra cuál es el papel de los investigadores e investigadoras en las reuniones de trabajo. A medida que los y las profesionales del ámbito social iban expresando sus dudas, el

equipo investigador aportaba las actuaciones de éxito que habían obtenido los mejores resultados en diferentes ámbitos sociales como por ejemplo el cooperativismo de éxito (Flecha, 2012b) o *las Citizens Assemblies* (Warren & Pearse, 2008):

*Esa aportación [de las actuaciones de éxito] era constante en las reuniones. Hay que hacer lo que la comunidad científica internacional ha demostrado que funciona y cuando ellos preguntaban, por ejemplo, en empleo, pues Ramón les decía o les decíamos actuación de éxito en empleo. Una cooperativa competitiva en el mercado capitalista que tal, tal, tal. O participación. ¿Que decís que sólo participan cuando se les da algo a cambio? Pues en la Citizens Assemblies se ha demostrado que la gente también participa cuando no se les da nada a cambio. EMI1\_14\_1:14*

Este cambio de rumbo en las dinámicas de trabajo de los y las profesionales se acabó de concretar en una formación dirigida a toda la comunidad a la que se le denominó *sueño de barrio*. Como se indica en la siguiente cita de una investigadora, esta formación supuso pasar del discurso de la queja y de la imposibilidad al de la motivación y a la creación de sentido:

*Fue ahí cuando se empezó a gestar el sueño del barrio. Y allí es donde cambiaron esos profesionales que no querían saber nada sobre la comunidad científica, que te preguntaban cuanto te pagaban, a querer participar como locos en una formación, en una sensibilización, en un sueño de barrio donde se les aportaran todas aquellas actuaciones para que las pudieran dialogar, reflexionar y llevar a cabo. EMI1\_14\_2:46*

## 2) Un barrio que sueña.

---

El siguiente paso del desarrollo del CID consistió en el sueño de barrio, un espacio dialógico donde las personas de la comunidad expresaron sus deseos y prioridades. Partiendo de los sueños de la comunidad, el centro de investigación CREA-UB impartió una formación intensiva sobre las actuaciones de éxito en diversos ámbitos sociales. Para poder llevar a cabo esta acción, un equipo multidisciplinar de investigadores e investigadoras del centro CREA-UB fue exponiendo las actuaciones de éxito en relación a las necesidades identificadas. Una vez explicadas las bases de estas actuaciones, las personas participantes en las sesiones (profesionales, miembros de entidades, responsables de la administración pública, personas de la comunidad e investigadores) se reunían en grupos de trabajo para recrear estas actuaciones en su contexto. Es decir, para dialogar sobre cuál de estas acciones podían aplicarse en el barrio y cuál era la mejor forma para implementarlas. Después de la recreación, los grupos de trabajo contrastaban con los investigadores e investigadoras sus aportaciones. En la siguiente cita, una de las investigadoras que participó en esta fase hace referencia al proceso:

*Los investigadores exponíamos de forma breve las actuaciones de éxito, pues eran cinco horas. Pues a lo mejor en una hora, hora y media máximo, el ámbito que tocaba. Ahí había preguntas y tal pero era una exposición. Se les daba un resumen impreso con las actuaciones, hacíamos un pequeño descanso y se hacían grupos de trabajo en los que estábamos todas las personas implicadas. Y se dialogaba sobre esas actuaciones y se ponía en contraste ese conocimiento de la comunidad científica con el conocimiento de la realidad social, que lo aportaba la propia gente del barrio, las personas que estaban interviniendo, la gente de las entidades, los profesionales, y al mismo tiempo los responsables políticos. EMI1\_14\_20:3*



## Implicaciones del sueño de barrio

---

En esta sección se analiza la fase del sueño de barrio exponiendo los resultados en relación a dos elementos: las implicaciones del sueño de barrio para los profesionales y las implicaciones del sueño de barrio para la población de La Milagrosa

### ▪ Implicaciones del sueño de barrio: profesionales.

Como resultado del proceso dialógico que se llevó a cabo en la formación sobre actuaciones de éxito, los grupos de trabajo fueron surgiendo propuestas de muy diversas tipologías. Como indica uno de los técnicos del ámbito social, algunas de ellas conllevaban un trabajo a largo plazo mientras que otras, como habilitar una zona de juego para los niños y niñas, se podían llevar a cabo de forma inmediata:

*Era formación y luego eran grupos de trabajo. Organizamos grupos de debate en la que por grupos de unos 15, del tema que se había trabajado ese día, trabajábamos y sacaban propuestas comunes. Propuestas algunas muy filosóficas, sobre cómo me gustaría que fuera el mundo y algunas propuestas muy aterrizadas de, joder, vamos a limpiar el campo de fútbol este de enfrente que los chiquillos jueguen. EHEN1\_14\_18:34*

A pesar de que algunas de las resistencias de los técnicos y técnicas habían sido superadas durante las reuniones llevadas a cabo antes de la fase del sueño de barrio (consultar apartado 5.2.2.), en el análisis de los datos se ha identificado que algunos profesionales seguían mostrando reticencias o se mostraban escépticos frente a la aplicación del CID. Como indica la cita del inspector de educación, algún profesional de la administración pública declaró que asistía a la formación porque se lo exigían sus superiores. No obstante, uno de los elementos que más se ha repetido en el análisis es la ilusión que esta formación generó entre las personas participantes:

*Ellos iban un poco incrédulos o como diciendo: “bueno es también porque me mandan mis jefes a mí a esto”. Yo recuerdo de hablar con el arquitecto jefe, una persona muy de la administración, de una cierta edad, y decir que él había ido y que había salido encantado de lo que habían hablado, de lo que había escuchado, y que él estaba descubriendo cosas que ni él mismo se podía imaginar que le ilusionaran a su edad. EHA1\_14\_6:3*

Además, se ha detectado que algunos profesionales eran conscientes de que aquella formación podía ser determinante tanto para su trabajo como para el futuro del barrio. Como indica uno de los técnicos, en su entidad se decidió no seguir el protocolo de formación habitual que consistía en que uno o una de los profesionales asistía a una formación y compartía los conocimientos con los demás compañeros y compañeras. Según afirma, esta ha sido la única ocasión en que se decidió que todo el equipo asistiera a la formación, incluso si ello conllevaba detener los proyectos que se estaban llevando a cabo:

*Yo me acuerdo que esa formación fue una semana casi entera, claro la formación de una semana entera que fui yo y fuimos todo mi equipo [...]. Creo que es la única formación en la que nosotros hemos parado todo el trabajo y nos hemos ido todo el equipo a una formación. La consideramos necesaria, nunca más lo hemos hecho. A la formación va una persona y lo cuenta a los demás. Vamos todos a esto porque creo que es interesante y es un cambio gordo. Parar todos los proyectos una semana, ¡no es nada fácil!.  
EHEN1\_14\_18:34*

Al igual que la implementación del CID en el 2006 había posibilitado abrir el horizonte a la transformación de la escuela, después de la formación sobre actuaciones de éxito de 2009 algunos de los técnicos expresaron al equipo de investigadores que aquella formación había supuesto recuperar la esperanza en la transformación del barrio. En la cita que se expone a continuación, una de las investigadoras hace referencia a la interacción que se dio con el psicólogo del ayuntamiento al finalizar la formación:

*Cuando acabó la sensibilización del barrio vino [el psicólogo del ayuntamiento]. Estábamos Ramón y yo y vino y nos dijo: "mira, Ramón, tu no te acordarás pero cuando acabaste el curso de sensibilización del Colegio La Paz fui y te dije, que hayáis conseguido entusiasmar a este profesorado joven que acaba de llegar, eso tiene mérito, pero que hayáis conseguido entusiasmarme a mí que llevo 8 años trabajando aquí esto es que vale la pena". Eso había pasado en julio de 2006 y estábamos en julio de 2009 y Hugo dijo: "y ahora que hayáis conseguido entusiasmar a toda esta gente para entusiasmar al barrio, eso quiere decir que lo vamos a conseguir". EMI1\_16\_20:4*

Un elemento clave en el planteamiento del sueño fue contar con la diversidad de agentes que vivían, intervenían o estaban relacionados con el barrio. De esta forma, en el sueño de barrio se contó con la participación de entidades y profesionales de ámbitos como educación, urbanismo, salud, participación social, administración local, responsables políticos, que ejercían su trabajo tanto dentro como fuera del barrio. Especialmente relevante fue la participación de vecinos y vecinas gitanos, personas tradicionalmente excluidas de los procesos de participación social:

*Implicaron incluso a las escuelas de fuera del barrio para que las actuaciones educativas de éxito llegaran a todos los ámbitos sociales. Incluso participó el arquitecto del ayuntamiento, participaron de todos los ámbitos sociales, desde urbanismo, desde salud, desde participación, desde la administración local, incluso gente de...el responsable de la consejería de educación también estuvo implicado. Y ahí sí que participaron personas del barrio, personas gitanas, de las entidades. Familiares, no todo los días pero vinieron bastantes días.*  
EMI1\_14\_20:3

▪ **Implicaciones del sueño de barrio: población del barrio.**

A pesar de que se había llegado a la conclusión de que no se podía llevar adelante un proyecto de transformación del barrio sin contar con los vecinos y vecinas, la activación de la participación de la población fue un proceso progresivo. En la siguiente cita, el inspector de educación hace referencia a la importancia que le otorga a la participación de la comunidad y al desconocimiento recíproco entre profesionales, responsables políticos y la población del barrio:

*Yo creo que su papel fue muy importante. Aunque especialmente no se les invitó para que tuvieran un papel importante. Ni se le reservó la primera fila. Es decir, que ellos iban igual que iban Hijas de la Caridad [...] o iban como nosotros, incluso muchos de los invitados entre nosotros no nos conocíamos. Fueron simplemente convocados desde [la Consejería de] Educación, y convocados por el Ayuntamiento [de Albacete]. Y no nos conocíamos.*  
EHA1\_1\_7:9

En el análisis de los datos se ha evidenciado que en los primeros momentos la presencia de las personas del barrio generaba desconcierto entre el resto de

asistentes. Como se observa en la cita del inspector de educación, incluso aquellas personas que habían promovido su inclusión identificaban esta situación como poco habitual:

*Y entonces estaban allí [los vecinos y vecinas] y yo aún decía, ¿se enterarán de algo?, ¿que sentirán?, ¿están a gusto?, ¿estarán desplazadas?, ¿que hacen aquí?. Se les notaba mucho que eran diferentes. Se les notaba mucho en su forma de vestir, en su forma de estar, en su forma de hablar. Se les notaba muchísimo. EHA1\_5\_7:3*

Otro de los elementos identificados en la dimensión exclusora son las barreras que encuentran los colectivos tradicionalmente excluidos cuando participan en los espacios de toma de decisiones junto a otros profesionales. Como se refleja en la declaración del inspector, para que se diera un diálogo igualitario se necesitó un proceso de empoderamiento de la población con el que no se contaba en primer término. No obstante, pese a que en un principio los vecinos y vecinas no se sentían capaces de intervenir, su presencia se sigue contemplando como un elemento fundamental para el éxito del proceso:

*La Jennifer de aquella época no era la Jennifer de ahora. La Jennifer de ahora igual te monopoliza la asamblea ella solita (risas). Entonces era una persona abrumada, de problemas, complicada. En fin, con aspecto físico malo. No tiene nada que ver con la persona que es ahora Jennifer. Pero estaba. Y la gente sabía que estaban. Yo creo, como digo, que aunque no hicieran grandes aportaciones pero sí la aportación de su presencia yo creo que fue muy, muy importante. EHA1\_5\_7:10*

En la siguiente cita del inspector, se especifican los beneficios vinculadas a la asistencia de los vecinos y vecinas al sueño de barrio. La presencia de estos modulaba los discursos y las intervenciones de los y las profesionales, responsables políticos y personas de la comunidad científica. Por lo tanto, el hecho de que los destinatarios y destinatarias de las intervenciones sociales, de las políticas públicas o de las investigaciones sociales formen parte de los diálogos y de la toma de decisiones varían sustancialmente los procesos y los resultados obtenidos:

*Yo creo que su presencia [de los vecinos y vecinas], a los demás nos ayudaba también a modular. A mí, a los que intervenían [...], su presencia como que modulaba el lenguaje o si queréis más profundo como que modulaba las ideas porque estaban presentes los actores de los que estaban hablando. Estamos hablando de que queríamos transformar, cambiar, la realidad de las personas, ¿la realidad de qué personas? De las personas que estaban allí. EHA1\_6\_7:10*

La presencia de las personas de la comunidad no solo mejora las acciones de los profesionales sino que transforma las actitudes y percepciones de los propios vecinos y vecinas. En la siguiente cita, Jennifer reflexiona sobre lo que supuso para ella participar en el sueño de barrio. El hecho de las personas de la comunidad pudieran ver los esfuerzos y el trabajo que estaban realizando los y las profesionales para mejorar el barrio les ayudó a eliminar actitudes defensivas:

*Es muy bonito porque el pensamiento que teníamos en ese tiempo también nos iban quitando un poco las máscaras de lo que te estoy diciendo, de las defensas. Entonces pensar que mi barrio sea para otros lo mismo que para mí...EMC1\_2\_12:8*

### **5.3. Participación, diálogo y vínculos personales en el CID.**

En este apartado se analizan los elementos del CID relacionados con la participación, la comunicación y el liderazgo, componentes esenciales en la comprensión de las dinámicas de transformación en el barrio de La Milagrosa. En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en relación a la categoría de la participación comunitaria, prestando especial atención a la participación educativa y decisiva. En segundo lugar, se exponen los resultados vinculados a las categorías de diálogo igualitario e inclusión de todas las voces. Por último, aportamos los resultados relacionados con las categorías de liderazgo y vínculos personales.

#### **5.3.1. Participación comunitaria.**

A continuación, se analizan las dimensiones exclusoras y transformadoras vinculadas a dos tipos de participación: la educativa y la decisiva (INCLUD-ED Consortium, 2012a). En primer lugar, en este apartado se analiza la participación educativa de la comunidad en la educación del alumnado, tanto en horario escolar como fuera de él. En segundo lugar, aportamos los resultados obtenidos en relación a la participación decisiva entendiendo esta como la inclusión de la comunidad en los procesos de toma de decisiones.

#### **Participación educativa**

---

Los resultados referentes a la participación educativa que presentamos a continuación se dividen en cuatro secciones: 1) dimensión exclusora de la participación educativa; 2) dimensión transformadora de la participación educativa; 3) participación educativa y reinserción y 4) el círculo virtuoso entre participación educativa y participación social. En la dimensión exclusora se aportan aquellos elementos que obstaculizan la participación de la comunidad en contextos educativos tanto en horario escolar como fuera de él. Por otro lado, la dimensión transformadora incluye aquellos elementos que han posibilitado la superación de estas barreras.

▪ **Participación educativa: dimensión exclusora.**

En la dimensión exclusora se ha identificado que uno de los elementos que dificultan la participación de la comunidad en el centro educativo es la falta de sentido que las familias atribuyen a su colaboración. Como indica una investigadora, cuando las familias no contemplan la escuela como un lugar de posibilidades sino de fracaso difícilmente asociarán su acción en este contexto como una manera de incrementar las oportunidades educativas de sus hijos e hijas:

*Jenny es una de las madres que antes no participaba nada porque no tenía sentido, sus hijos iban a pasar por lo mismo que había pasado ella. Pero cuando la escuela es un lugar de posibilidad y no es un lugar de exclusión, pues eso tiene todo el sentido del mundo. EMI3\_17\_5:2*

Las personas pertenecientes a los colectivos vulnerables han permanecido tradicionalmente excluidas de los contextos educativos. Este elemento genera que estas y estos deban superar diversas barreras en el momento en que se involucran en la escuela como voluntariado. Algunos de estos obstáculos son la inseguridad, el miedo, la baja autoestima o las bajas expectativas hacia uno o una misma. Estas barreras se identifican en la cita de uno de los voluntarios gitanos de la escuela ya que hace referencia a los sentimientos de inseguridad y miedo a los que se tuvo que enfrentar en su primer día de voluntariado. No obstante, esta percepción fue desapareciendo gracias a la complicidad que desarrolló con el alumnado:

*El primero y el segundo [día] bastante mal porque yo decía: “madre mía, ¿qué es esto”. Yo creía que no iba a aguantar, no iba a aguantar. Pero luego viendo la reacción de los críos que me obedecían, me hacían caso, ¡me respetaban!. Yo también los respetaba y había una complicidad bastante buena entre nosotros. Entonces me fue gustando. EHF2\_3\_9:4*

Además, existen obstáculos relacionados con la coyuntura económica a las que el centro educativo no es ajeno. En la siguiente cita, la directora de la escuela identifica que la crisis económica ha supuesto un descenso en la participación de algunas familias. Al endurecerse las condiciones de vida, deben buscar nuevas opciones para obtener ingresos, lo que dificulta su participación en la escuela:

*Ahora es una época mala, mala ¿por qué? Por la crisis. No reciben casi ayuda, no tienen trabajo, en la mayoría de las familias entra poco trabajo. Aunque ellas no trabajen, sus maridos, o sus hijos o sus hijas, entran poco dinero en casa con lo cual ellas tienen que ponerse las pilas. Entonces ahora es difícil porque los llamas y dicen: “no, que me voy a Madrid a emplear”. Entonces ahora es una época que lo estamos pasando un poco peor de familiares que vienen, pero sigue funcionando todo y siguen viniendo, claro. EMES1\_3\_3:17*

Se ha identificado que existen algunas familias que muestran una participación educativa muy activa. No obstante, como identifica uno de los técnicos del barrio, uno de los retos planteados es la extensión de la participación a aquellos sectores de la población que no están involucrados en este tipo de procesos.

*Al final son estas familias que están implicadas y son las que están implicadas en Fundación Atenea, y son la están implicadas con Hijas de la Caridad. Sí, hemos conseguido que se motiven y que se empoderen un grupo de personas y va muy ligado a La Paz pero falta un montón de barrio. EHEN1\_3\_18:20*

▪ **Participación educativa: dimensión transformadora.**

La participación en la escuela fue el pistoletazo de salida para superar las situación de exclusión y pobreza de diversas personas del barrio. Algunos vecinos y vecinas encontraron, a través de su participación en el centro, alicientes y apoyos externos para superar las dificultades que se vivían en su contexto como la delincuencia, la drogadicción, el tráfico de drogas o las consecuencias de la prisión.

En la siguiente cita de una investigadora se identifica que la apuesta del centro educativo por potenciar la participación de los vecinos y vecinas supuso un primer paso hacia su empoderamiento y su transformación personal. La participación en actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos ha mostrado un impacto positivo en aquellas personas que sufrían múltiples discriminaciones, como por ejemplo mujeres que viven en situación de pobreza:

*El empoderamiento se había iniciado en la participación en la escuela porque esas familias que nunca habían participado y estaban de voluntarias en grupos*



*interactivos...Mujeres que habían estado en la droga como Rosa, como Jennifer, que habían estado en centros de toxicomanía, de desintoxicación, con maridos en la cárcel, con condenas por drogas y ellas mismas empiezan a salir de eso gracias a que se les invita a participar en la escuela. EMI1\_4\_1:82*

A medida que estos vecinos y vecinas interactuaban en la escuela, se fueron eliminando muchos de los obstáculos personales identificados en el apartado anterior. En la cita de Juan, voluntario gitano de La Paz, se advierte cómo sus miedos e inseguridades se fueron atenuando cuando observó el reconocimiento que su participación generaba en el centro educativo. Según Juan, este hecho ha aumentado su autoestima y su bienestar:

*Me he sentido válido, mira que yo no...no servía pa otra cosa, es verdad. Y viendo que te encontrabas con ellos, con los niños, con el profesorado, te sentías útil. Porque te decían los niños a lo mejor: ¡maestro! Porque ya sin tener el título, ellos te lo ponen. Ellos ya desde la entrada te dicen ya: ¡maestro! Eso me causaba a mi...¡Uy, maestro! Sí, te digo. Y eso me animaba y me sentía bien. EHF2\_2\_9:6*

En la siguiente cita, Juan hace referencia a otro de los elementos que ha posibilitado la superación de las barreras. Este identifica que los buenos resultados generados por su participación fueron un elemento motivador y creador de sentido para superar los miedos iniciales:

*A lo primero es normal, te cuesta [participar], porque cuesta. Pero conforme tu te vas ganando terreno y vas ganando tu sitio te sientes bien y ves el resultado. Y te sientes mucho mejor. EHF2\_4\_9:23*

En diversas entrevistas se ha reconocido que las interacciones generadas en el contexto educativo han conducido a procesos de concientización (Freire, 1970) ya que a partir de estas experiencias, los sujetos consiguen realizar un análisis crítico de sí mismos y de su existencia. En muchos casos, este tipo de reflexiones han conducido a la acción, llevando a que los vecinos y vecinas busquen soluciones para eliminar los elementos que mantienen su situación de exclusión.

En el caso de Juan, la participación como voluntario en la escuela le ha conducido a identificar la necesidad de incrementar su nivel educativo y, como consecuencia, a

reanudar su formación. Además, este vincula su participación a beneficios en su desarrollo personal en un sentido integral:

*La escuela para mí hace como una especie de espejo que yo creía que igual estaba completo, pero no. A lo mejor decía: yo tengo educación pero no, me falta un poquito más. Pues me falta este punto y no, te reflejaban ellos [el profesorado] que te faltaban otras cosas más. Y muchas de esas cosas me las han aportado ellos porque para mí ha sido como un espejo. Para mí ha sido bastante, bastante bueno. A mí me ha hecho mucho bien. Y me han aportado pues uf, muchísimo e incluso estoy aprendiendo más, a ser persona...muchas cosas. EHF2\_2\_9:24*

Para obtener estos beneficios ha sido necesario el establecimiento de un ambiente positivo y acogedor donde el voluntariado se siente apoyado y valorado. En la siguiente cita, un voluntario afirma que la construcción de este entorno gratificante es una tarea en la que debe estar implicada toda la comunidad educativa:

*Las maestras, la directora, los niños, algunos que claro que son más rebeldes, ¿no? Pero me he sentido bastante bastante bien y arropao por ellos y incluso me han echado un apoyo bastante grande. EHF2\_4\_9:5*

En el análisis de los datos se ha detectado que la participación educativa contribuye a la cohesión social y al refuerzo de sentimientos de pertenencia y de corresponsabilidad en relación a la comunidad. El hecho de que las personas del barrio perciban los beneficios generados por su participación, aumenta su percepción sobre su responsabilidad respecto al bienestar y al éxito académico del alumnado.

Según José, el objetivo de su participación es mejorar la educación, no solo de su hijo, sino del resto de menores del barrio. En la siguiente cita hace referencia a que la organización educativa del centro posibilita que cualquier persona pueda prestar su apoyo con el objetivo de mejorar la educación de todo el alumnado. Además, se observa la generación de interacciones en torno a la educación en espacios públicos del barrio como la plaza:

*Hace poco me operaron y me pegué dos meses que no pude trabajar y me pegué los nueve meses de nueve a cinco aquí con él [con mi hijo] y entonces...igual que los demás niños son como mis hijos, son de mi barrio, son*

*como mis hijos, y entonces yo y mucha gente más hablábamos en la plaza que los niños necesitan, nos necesitan, que tenemos que apoyarlos, que hay colegios que no tienen la oportunidad de que un padre entre a una clase, nosotros sí. EHC2\_4\_21:5*

La inclusión de las personas de la comunidad en espacios educativos como los grupos interactivos se ha relacionado con la mejora del comportamiento y la reducción de los conflictos en la escuela. En este sentido, se ha considerado especialmente significativa la participación de algunos colectivos tradicionalmente excluidos de los espacios académicos como por ejemplo, las personas gitanas. Juan, uno de los voluntarios gitanos en los grupos interactivos, hace referencia a los beneficios que se derivan de su participación en términos de mejora del comportamiento. De este modo, el hecho de ser gitano y vecino del barrio se contempla como valores positivos en el contexto escolar:

*[Algún alumno] que, por ejemplo, se estaba portando un poquito mal pues yo me sentaba al lado de él y conversaba como amigo, no como...porque yo ese método que tenía era como amigo porque como me conocían del barrio les decía: ¿qué pasa chaval? Que yo soy del barrio y me tienes que respetar. EHF2\_4\_9:7*

A partir de la experiencia positiva que han obtenido en su voluntariado, algunos vecinos y vecinas se han sentido capaces y motivados para participar en otras AEE como las tertulias literarias dialógicas o la extensión del tiempo de aprendizaje. Además, la participación en el espacio escolar les ha llevado a colaborar en otros espacios donde asisten los y las menores como actividades deportivas o acampadas. La solidaridad y compromiso mostrado por las personas voluntarias ha posibilitado modificar la percepción negativa que se asociaba a su pasado. José, conocido en el barrio como Tito, hace referencia a cómo ha superado el estigma que arrastraba debido a la drogadicción que había sufrido. A partir de su participación en diversos espacios, siente que se ha convertido en un referente para su comunidad y que ha recuperado el aprecio y la confianza de los menores y las personas adultas del barrio:

*Yo creo que poco a poco estoy demostrando que a sus hijos les estoy dando buen ejemplo. Porque a lo primero del baloncesto, pues los padres: “¿a dónde va el drogado este con mi hijo?” Y bueno, a través de estos dos o tres años les he demostrado que los chiquillos me ven: “vuelve, vuelve al baloncesto” [...] Y*

*me quieren, me quieren un montón. Y los padres me dan, creo yo, que están tranquilos si van conmigo a la acampada. A lo mejor nos vamos de acampada: "Tito, cuida del chichillo, Tito cuida de la chiquilla". EHC2\_21:21*

▪ **Participación educativa: la escuela como espacio de reinserción.**

En diversas entrevistas se ha identificado que la escuela es percibida como un lugar de reinserción y resiliencia. El caso de José ejemplifica esta potencialidad. Este vecino narra el acuerdo que se estableció entre la escuela y el centro penitenciario en el que se encontraba interno como medida para mejorar la situación de depresión que presentaba su hijo. Según José, el apoyo que le aportó la escuela La Paz fue esencial para obtener el tercer grado de forma anticipada y poder participar como voluntario en las aulas. El vecino identifica este momento como un punto de inflexión en su vida:

*Tuve que entrar [a prisión] a pagar los dos años y el chiquillo cogió una depresión. Entonces yo allí empecé a currar, a buscarme mi libertad. Pinté la cárcel entera, me metí en mantenimiento y a través de la directora y Mercedes, pues hablaron en la cárcel porque me faltaba poco para el tercer grado. A ver si me lo podían adelantar porque el chiquillo estaba...ni estudiaba, cualquiera que le decía algo: "mi papa, mi papa". Y entonces me ayudó el colegio a salir antes y entonces me metí de voluntario. Y ahí empezó todo. EHC2\_4\_21:7*

El centro penitenciario y la escuela han establecido vínculos de colaboración por lo que se posibilita que diversas personas que se encuentran en prisión participen como voluntarios en la escuela. Esta colaboración ha comportado diversos beneficios. Por ejemplo, en la cita de un profesional del ámbito penitenciario se hace referencia a las mejoras en término de conducta que han mostrado las personas voluntarias:

*Con uno de ellos [de los internos] teníamos muchas dudas. Madre mía, ya verás tú...Y cuando salimos de aquí [de la escuela] lo decía mi compañera, la trabajadora social del programa de drogas, decía: "madre mía, vamos nosotros con la idea de tanto tiempo trabajando con este chico y de repente en el colegio todos hablaban maravillas". Y qué bien lo está haciendo, madre mía, y Julio tela marinera. Es que nos quedábamos sorprendidos de ver el cambio que*

*había metido. EHEN2\_4\_24:4*

La participación de los internos en la escuela no solo se da en horas lectivas sino también en horario extraescolar. Para ellos, acceder a la escuela es un elemento motivador ya que supone volver al barrio y convivir con sus familiares y vecinos. Por ejemplo, participar en las actividades ofrecidas por el Centro Finde les permite romper el aislamiento, la rutina, tener acceso a ocio y sentirse activos. Como indica un técnico del ámbito penitenciario, después de observar el impacto de esta iniciativa emergente, la escuela se contempla como una posible línea de acción con diversos internos que aún se encuentran en segundo grado:

*[Los internos] vienen, pueden estar, participan en actividades. Además participar en el tema de ocio, les permite salir todos los fines de semana. Venir aquí a las actividades de ocio que también les da mucha vida. Vamos a ver, que tienen la familia aquí. Claro, es otro rollo. Entonces les está viniendo muy bien y fenomenal. Ha funcionado. Cara al futuro tenemos mucha gente en segundo grado que llegará un momento que también van a pasar a tercer grado y se puede ver la posibilidad. EHEN2\_4\_24:4*

El vínculo que se ha tejido entre escuela y prisión ha posibilitado modificar las expectativas que los profesionales tenían hacia los usuarios. Para ello, las actitudes y las líneas de trabajo establecidas por el personal del centro ha sido fundamental. Como indica un técnico del ámbito penitenciario, las interacciones generadas en el centro educativo, basadas en las altas expectativas y en la apertura a la participación, ha posibilitado el reconocimiento por parte de los y las profesionales de las capacidades de las personas internas:

*Los conocemos [a los internos] tanto tiempo y pensamos que no van a cambiar. Y luego la gente normalizada del colegio, que es lo raro...que un recurso externo como el colegio lo vean tan perfectamente...que no hay ningún problema, que [los internos] lo hacen súper bien y nos quedamos diciendo: ¡madre mía!. EHEN2\_4\_24:4*

- **El círculo virtuoso entre participación educativa y participación social.**

Como se ha ejemplificado a través del caso de personas como José, Juan o Jennifer, la participación educativa ha supuesto un elemento esencial para la superación de las problemáticas sociales vinculadas a las situaciones de pobreza y exclusión. Estas transformaciones personales han supuesto un referente para otras personas del barrio. Como indica un técnico de los servicios sociales, estos vecinos y vecinas han demostrado que la población de La Milagrosa puede cambiar:

*De cara a otras familias que lo vean, que hace dos días estaban de mal...aquí en la plaza y mira ahora como están. Se puede. Tú has podido, yo también podría hacerlo, ¿verdad?. Y son muchas familias. EHEN2\_16\_24:3*

Por otro lado, la participación educativa de los vecinos y vecinas ha supuesto ampliar sus oportunidades en términos de participación, formación y empleo. La puesta en marcha del CID generó diversas iniciativas que no podían desarrollarse sin involucrar a las personas del barrio. Algunas de las personas implicadas en el desarrollo de estas acciones atendieron a las transformaciones personales que habían experimentando los voluntarios y voluntarias de las escuela, elemento que permitió que confiaran en ellos y ellas para llevar a cabo de forma conjunta las acciones contempladas. En la siguiente cita, la directora observa que el incremento de la autoestima y la capacidad para llevar una vida normalizada que habían mostrado las personas voluntarias contribuyó a que tuvieran acceso a nuevas oportunidades laborales:

*[Los vecinos y vecinas] ya estaban convencidos y ya tenían la autoestima alta y ya podían trabajar. Podían confiar en ellos mismos, en que podían hacer algo y no solamente estar ahí tomando el sol, fumándose el porro y cogiendo chatarra. EMES1\_4\_3:13*

De este modo, la escuela se contempla como un aval para las personas que lideraron iniciativas como la Cooperativa Miguel Fenollera o el Centro Finde. El centro educativo había generado un modelo comunitario de trabajo que permitía el contacto directo con otras entidades del barrio, elemento que conducía a que estas fueran testigos de la motivación y dedicación que mostraban los voluntarios y voluntarias. El coordinador del Centro Finde hace referencia a los beneficios que este tipo de organización escolar

ha aportado a la selección del personal de su entidad:

*La escuela ha sido la agente mediador y digamos el aval de las personas. Porque las entidades cuando querían empezar proyectos nuevos o entidades nuevas no conocían nada. Aquí sí conocíamos y sí podíamos decir: esta madre trabaja, viene de voluntaria, sus hijos...Claro, eso es un aval. Eso es darte un trabajo hecho ya. Y eso te garantiza el éxito. EHF1\_4\_8:17*

En el análisis de la información se ha identificado que en algunos casos existe una relación entre participación educativa y el incremento de las oportunidades laborales. Por ejemplo, José explica cómo a partir de participar como voluntario en el centro educativo fue contratado como monitor de baloncesto por la asociación Miguel Fenollera. A partir de esta experiencia, José tuvo acceso a otra oportunidad laboral: ser socio fundador de una cooperativa de reinserción social.

*Me metí de voluntario [en la escuela]. Entonces vino Guillermo a hacer un equipo de baloncesto. Vino con cinco chiquillos del barrio, y entonces de la noche a la mañana se juntaron ochenta chiquillos del barrio. Entonces hablé con el Ayuntamiento [de Albacete], pidió una subvención, que necesitaba entrenadores pero no entrenadores de fuera, sino quería entre padres [del barrio]. Entrenadores del barrio y yo tuve la suerte de ser uno. Y ahora soy socio de la cooperativa. EHC2\_4\_21:7*

La participación generada en la escuela ha abierto nuevos espacios de participación a las personas del barrio. Estas dinámicas no se han dado de forma unidireccional ya que las acciones activadas por el CID han revertido positivamente en el centro. Como se desprende de la cita de la directora, se ha activado un círculo virtuoso entre escuela-barrio del que se obtienen beneficios recíprocos:

*Que empezaran a trabajar en la escuela. Que de la escuela se haya hecho lo de la cooperativa...que es genial, ha sido un complemento grandísimo. Muchas veces cuando hablamos con Guillermo dice: sin la escuela no lo hubiera podido hacer. Pero es que la escuela ha resurgido todavía más y ha tenido más importancia. EMES1\_4\_3:21*

## Participación decisiva

---

A continuación exponemos los resultados que hemos identificado en relación a la participación decisiva. En primer lugar, aportamos la información relacionada con la dimensión exclusora de esta categoría, es decir, con aquellos elementos que dificultan que los vecinos y vecinas participen en la toma de decisiones. En segundo lugar, exponemos los elementos transformadores que han posibilitado a las personas del barrio participar en estos procesos.

### ▪ Participación decisiva: dimensión exclusora.

Uno de los elementos exclusores en relación a la participación decisiva de la comunidad es el mantenimiento de dinámicas asistencialistas por parte de algunos sectores de la población. En la cita de un técnico del barrio hace referencia a este elemento como una barrera que dificulta que todos los vecinos y vecinas participen en la toma de decisiones de la escuela, los servicios sociales o las entidades sociales:

*Y hay un montón de barrio que sigue viviendo al margen de movimientos de cambio y que entidades, servicios sociales y colegios somos prestadores de servicios y que no se han planteado que se vayan ellos allí a decir: “¿cómo lo estamos haciendo o cómo lo vamos a hacer?”. EHEN1\_3\_18:20*

Otro de los elementos exclusores es el autoconcepto negativo presentan algunas personas del barrio y que puede limitar su participación. Uno de los voluntarios de la escuela afirma que al principio se sentía inseguro cuando le solicitaban que participara en la toma de decisiones sobre alguno de los asuntos de la escuela. A pesar de que desde que había empezado su voluntariado en el centro su conducta había sido ejemplar, se sentía desautorizado para decidir sobre asuntos colectivos debido a su pasado delictivo:

*Al principio me dio un poquito de vergüenza, porque yo a lo primero pensaba: madre mía, ¿qué van a pensar de mí? Con la vida que yo he tenido, ¿qué consejo van a coger de mi cuando yo he sido peor que ninguno de lo que están haciendo lo chiquillos? EHC2\_3\_21:20*



- **Participación decisiva: dimensión transformadora.**

En la dimensión transformadora se ha identificado que una vez se abre la escuela al barrio, se establecen espacios dialógicos y se potencia la inclusión de los vecinos y vecinas, la participación decisiva por parte de las familias no tardó en llegar. Según la directora de la escuela, en una de las primeras reuniones que se llevó a cabo después de la primera aplicación del CID en 2006, la comunidad reivindicó su derecho a decidir. Aunque las personas del barrio habían permanecido excluidas de los espacios de decisiones, deseaban que el centro contara con sus voces e implicación:

*Sobretudo ellos [los vecinos y vecinas] eran los que más querían. Nosotros éramos profesores nuevos que llegamos, que estábamos un poco diciendo, no sabemos ni a dónde vamos ni conocíamos el barrio. Los que lo conocían eran ellos y la problemática. Entonces ahí en esas reuniones fue donde sí que tuvimos esa unión de decir: pues vosotros vais a trabajar pero que sepáis que nosotros queremos esto, esto y esto del colegio. Y ese fue el éxito que tuvo el centro, de contar con gente que quería mantener el colegio pero claro, quería mantener el colegio y quería decir qué querían de su colegio. Es decir, parecía que estaban deseando, parecía como que estaban deseando que les pidieran opinión. EMES1\_4\_3:4*

Uno de los espacios creados específicamente para facilitar la participación decisiva son las comisiones mixtas. A continuación, se muestra como José (que en la dimensión exclusora mostraba su temor a participar por sus antecedentes delictivos) modifica su percepción respecto a su participación a través de las interacciones generadas en las comisiones mixtas. Como miembro de la comisión de absentismo, este vecino percibe que el pasado que él considera negativo cobra un valor positivo ya que supone un conocimiento de la realidad que ninguna otra de las personas implicadas puede aportar. De este modo, el conocimiento aportado por José revierte en el beneficio de la comunidad:

*Estuve equivocado, la verdad que cogen muchos consejos porque yo les digo. Luego a lo mejor también tengo charlas con los chiquillos. Les intento, a los chiquillos pues, motivarlos: que eso no se hace, que yo empecé con siete u ocho años fumando tabaco, que me iba a robar coca-colas de los camiones y así, así me hice un delincuente. Y en las reuniones de absentismo pues les doy ideas. EHC2\_21:20*

Las comisiones mixtas son espacios abiertos a la participación de los diferentes perfiles de la comunidad educativa y donde las personas del barrio pueden participar libremente. No obstante, como indica la directora del centro, en algunos casos es el centro el que busca a personas concretas de la comunidad que pueden resultar clave en la consecución de los objetivos establecidos por la comisión. Por ejemplo, teniendo en cuenta el alto índice de embarazos prematuros, se ha creado una comisión de género en la que se ha invitado a familiares considerados referentes:

*Tenemos ahora una comisión nueva que hemos hecho, una comisión para trabajar el género en la escuela. ¿Qué persona podíamos coger que de verdad influyeran en el trabajo que vamos a hacer? Entonces normalmente seleccionamos, a lo mejor, no se...seleccionamos entre comillas. Es decir, pues podría participar esta persona porque es padre y no solo madre, porque estamos hablando de género. Pues esta persona porque tiene muchas hijas y no se que, esta porque tiene a la hija embarazada. EMES1\_4\_3:16*

Como expondremos en apartados posteriores (ver apartado 5.4.) la participación decisiva de la comunidad ha generado un fuerte impacto en ámbitos como por ejemplo la extensión de la educación y formación a toda la comunidad a través de la implantación en la escuela La Paz de educación secundaria obligatoria o de educación de personas adultas.

### **5.3.2. Diálogo igualitario e inclusión de todas las voces.**

Algunas de las barreras identificadas en el establecimiento del diálogo igualitario entre las personas que participan en el CID han sido los comportamientos y actitudes que se desprenden de la tradicional exclusión que han sufrido ciertos colectivos; las relaciones jerárquicas y las pretensiones de poder frente al peso de los argumentos. Por ejemplo, en la cita del inspector de educación se hace referencia a las relaciones jerárquicas y al sentimiento de inferioridad que presentaban algunas personas del barrio frente a determinados profesionales. Estas posturas anulaban las oportunidades de diálogo:

*La gente estaba acostumbrada que cuando uno del barrio iba delante de un catedrático, de un arquitecto, pues a callar. ¿Yo qué voy a decir delante de los arquitectos del ayuntamiento, yo que voy a decir? EHA1\_7\_7:7*

Por el contrario, se ha identificado cómo la aplicación del CID ha contribuido a sustituir los espacios y planteamientos antidialógicos por el diálogo igualitario. En la cita del inspector de educación se identifica la apertura de espacios dialógicos, como por ejemplo las asambleas, y el proceso de transformación de las interacciones con el objetivo de promover la inclusión de todas las voces. En ella se destaca la importancia de establecer una actitud positiva, de escucha y donde se valora y potencia la participación de todos y todas en los procesos deliberativos:

*[Los vecinos y vecinas] no solamente hablaban, sino que yo creo que también percibían la actitud con la que se les escuchaba. Porque en el barrio ha habido muchísima asamblea, muchísima. Hemos querido implantar que todo el mundo tenga la oportunidad hablar, de que se le escuche, de que se le refuerce, de que después el que moderaba...yo he moderado muchísimas reuniones de este tipo, y citar: como ha dicho no sé quién, como tal ha intervenido, habéis tenido la oportunidad de escuchar a...Esta era la fuerza. EHA1\_6\_7:7*

El diálogo igualitario ha sido uno de los elementos que ha posibilitado la aplicación del CID. Por tanto, este ha tenido un papel fundamental en la activación de dinámicas de cambio en el barrio. Uno de los requisitos fundamentales para que se de este tipo de interacciones es el reconocimiento de la inteligencia cultural (Flecha, 1997) de las personas participantes. Como se indica en la cita de una de las investigadoras, el reconocimiento mutuo posibilita construir un relato colectivo, elemento que favorece que el avance hacia la consecución de objetivos comunes por parte de la comunidad:

*[Ha sido fundamental] el diálogo igualitario partiendo de la inteligencia cultural de las personas, de construir ese relato conjunto, ese discurso. De construir ese diálogo común y de trabajar por un objetivo común. EMI1\_8\_1:27*

El diálogo igualitario no se contempla únicamente como un principio teórico sino que su puesta en práctica ha sido uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo del CID. Para que las actuaciones de éxito aportadas por los investigadores e investigadoras desembocaran en el desarrollo de acciones efectivas en La Milagrosa

era necesario que este conocimiento se recreara con las personas del barrio a través del diálogo igualitario. Según una investigadora, el éxito de las contribuciones realizadas por los investigadores e investigadoras dependían en gran medida de la inclusión de todas las voces, del conocimiento y de los sueños de la comunidad:

*Una de las claves [del CID] es la igualdad real, el partir de la base de que nosotros podemos y debemos aportar el conocimiento científico pero que eso sin sus voces, sin su conocimiento, sin sus motivaciones, sin sus capacidades, sin el diálogo igualitario entre esas dos partes no habría tenido el éxito que tiene el proyecto allí. Claro, la gente se da cuenta de que nadie antes se había sentado en una misma mesa a hablar de esa forma. EMI3\_8\_5:14*

Cuando se unen en un mismo proceso diálogo igualitario y evidencias científicas, se observan resultados positivos relacionados con el empoderamiento de las personas de la comunidad. Como identifica una investigadora, la inclusión de las voces de la población en el proceso de transferencia del conocimiento científico posibilita que los vecinos y vecinas se apropien del conocimiento aportado por la comunidad científica y lo utilicen para mejorar sus condiciones de vida:

*Ellos se lo apropian. Es un proceso también de empoderamiento, de construir un relato colectivo o de apropiarse de un pensamiento, de un conocimiento y de hacerlo suyo sabiendo que viene de un conocimiento científico. EMI1\_6\_1:28*

### 5.3.3. Liderazgo y vínculos personales

A través del análisis de los datos se han evidenciado relevantes implicaciones del CID en relación al liderazgo y al establecimiento de vínculos personales entre las personas participantes en el proceso. En este apartado se exponen los resultados obtenidos en relación a estas dos categorías.

#### Liderazgo

---

En esta sección se aportan los resultados en relación a la categoría de liderazgo prestando atención tanto a la dimensión exclusora como a la transformadora. En la dimensión exclusora se presentan aquellos tipos de liderazgo que obstaculizan los procesos de transformación comunitarios. Por otro lado, en la dimensión transformadora se exponen aquellas modalidades que potencian las dinámicas de cambio y el empoderamiento de la comunidad.

#### ▪ Liderazgo: dimensión exclusora

En la dimensión exclusora se ha identificado la dificultad inicial con la que se encontró el grupo que impulsó la activación del CID para detectar personas que lideraran el proceso de transformación del barrio. Como se indica en la cita del inspector de educación, identificar potenciales liderazgos fuera del barrio resultaba relativamente fácil ya que existían vínculos previos con responsables políticos y profesionales que podían desarrollar este papel. En cambio, el no disponer de conocimiento sobre el contexto real del barrio dificultaba la detección de líderes naturales:

*En la zona rica que yo le llamo, los líderes eran fáciles de identificar, de citar, tenían su sede, sus despachos. Aquí [en Albacete] era fácil, pero allí [en el barrio] era complicado. EHA1\_97:15*

Para que el liderazgo condujera a buenos resultados era necesario obtener unas bases sólidas sobre las que desarrollar la acción colectiva. En este sentido, fueron las actuaciones de éxito las que proporcionaron estas estrategias efectivas. Una de las investigadoras afirma que aunque existan liderazgos, sin estas guías efectivas no se puede asegurar el éxito de las acciones emprendidas. Anteriormente al 2009, La Milagrosa era uno de los casos que ejemplificaban estos fracasos:

*Sin las actuaciones de éxito, ya por mucha buena voluntad, por muchos liderazgos que haya es imposible porque hay infinidad de barrios que hemos*

*conocido que han invertido muchísimos recursos, que han tenido muchísimos líderes como había tenido este barrio y que no han logrado sacarlo de la exclusión. EMI1\_9\_1:31*

Otra de las dificultades identificadas en los procesos de liderazgo es la percepción de poder de los y las líderes y el débil equilibrio entre el protagonismo individual y la acción colectiva. En la siguiente cita, un investigador que ha dirigido diversos proyectos de investigación hace referencia a los retos a los que se deben enfrentar las personas que ejercen el liderazgo:

*Todos y todas tenemos que reconocer que somos seres humanos y producto de esta sociedad también. Entonces un riesgo de los líderes, que tenemos todos los líderes, es acostumbrarnos a ese papel. Incluso aunque no nos acostumbremos la gente nos atribuye a veces un papel más allá de lo que hemos hecho. EHI2\_9\_4:19*

Se ha identificado que ciertas manifestaciones del liderazgo pueden llevar a desvirtuar la interpretación de los procesos de transformación social e incluso poner en riesgo sus bases. Hemos obtenido un ejemplo de estos riesgos a través del caso de la cooperativa creada en el barrio de La Milagrosa. Como evidenciaremos en el próximo apartado, esta iniciativa surge como resultado de la aplicación del CID. No obstante, algunas de las personas del barrio atribuyen la creación de la entidad a la iniciativa individual de su presidente. Como indica un investigador, de este modo, se ubica en segundo plano el papel imprescindible de las actuaciones de éxito y la implicación de todas las personas de la comunidad que han participado en el proceso:

*Hay veces que es difícil el equilibrio dentro del liderazgo y que se desvirtúe un poco lo que ha sido el proceso porque al hablar con gente del barrio hay gente que identifica más lo que ha sido el papel de Guillermo, por ejemplo, que las actuaciones de éxito. EHI2\_9\_4:19*

Las actuaciones de éxito son aplicadas gracias a las acciones de los actores sociales que, de forma colectiva, apuestan por la transformación. Además, como indica un investigador en la cita siguiente, la eficacia de estas acciones radica en sus bases científicas y no en quién las aplica. Vincular el éxito de las actuaciones a líderes concretos puede llevar a desvirtuar estas bases, poniendo en riesgo el éxito de la

iniciativa y su transferibilidad a otros contextos:

*Guillermo ha sido una de las personas que ha contribuido a aplicar las actuaciones de éxito en el cooperativismo, digamos, y entonces lo que se ha conseguido con el movimiento cooperativo de allí no es producto de ninguna persona. Es producto de las actuaciones de éxito, del cooperativismo que ha sido resultado de investigaciones científicas. Y eso es muy importante porque si no se entiende así, no solo no será transferible la experiencia a otros barrios sino que acabará degenerando y será un subproducto. EHI2\_9\_4:19*

Por último, en la dimensión exclusiva del liderazgo hemos detectado la instrumentalización de los agentes sociales por parte de algunas metodologías de investigación. En la siguiente cita, un investigador hace referencia a que en ocasiones las personas de la academia utilizan a los líderes comunitarios para alcanzar objetivos establecidos por el propio equipo de investigación. Por el contrario, el CID implica que las personas investigadoras aportan el conocimiento científico a los actores sociales para que ellos y ellas mismos transformen sus contextos, poniendo en primer plano los objetivos establecidos por la comunidad y no los propios:

*Nosotros y nosotras estamos a su servicio [de la comunidad] en vez de ser al revés. En vez de instrumentalizarlos como se hace alguna vez en investigación participativa, en investigación acción. Se les instrumentaliza. EHI2\_9\_4:18*

#### ▪ **Liderazgo: dimensión transformadora**

Las dificultades para detectar a los líderes naturales del barrio se superaron con la puesta en marcha del CID. En la siguiente cita, el inspector de educación apunta a que la detección de referentes no se dio gracias a una formación específica sobre liderazgo sino a la apertura de las vías de diálogo con las personas de la comunidad. Este elemento permitió que, progresivamente, fueran surgiendo los liderazgos que ya existían en el propio contexto:

*Líderes no había. Había que detectarlos. Volvemos al mismo punto, ¿hubo un plan explícito para detectar a los líderes? No, no, es que fueron apareciendo. Es que fueron apareciendo conforme se fue generando esta dinámica. Y en seguida apareció Miguel del Finde, Diego el gitano de mediador y el propio Guillermo que es un líder en el barrio y Marcos, fueron apareciendo. Pero casi de una manera natural. No hubo una estrategia de decir: vamos hacer una lista*

*y vamos a formarlos EHA1\_10\_7:16*

A través de las interacciones con las personas de la comunidad, el grupo multidisciplinar que impulsó el CID fue identificando a diversas personas que podían liderar la aplicación de las actuaciones de éxito en el barrio contando con el asesoramiento de la comunidad científica. Una de las investigadoras que participó en la activación del CID hace referencia a este elemento:

*En esos diálogos nos permitió mucho ver qué personas podían impulsar y aplicar de forma más...con mayor garantía de éxito las actuaciones de éxito.*

*EMI1\_10\_1:22*

La identificación de los y las líderes parte del conocimiento de la propia comunidad ya que son los vecinos y vecinas los que conocen las habilidades y experiencias que las personas del barrio pueden ofrecer para promover dinámicas de cambio. Como indica una investigadora, el grupo que promovió el CID accedía al conocimiento sobre las personas del barrio a través de los diálogos:

*Por las cualidades de cada uno, por la experiencia, por el conocimiento de la realidad, de su experiencia donde cada uno podía aportar y eso él [Ramón] lo hablaba mucho también. Lo hablaba mucho con el inspector de educación, lo hablaba mucho con Miguel y con Fernando, con él pastor, pues con la gente del barrio, ¿y tú cómo ves a este y tú como ves al otro? Y en concreto, a Guillermo, ¿cómo le ve la gente? EMI1\_9\_1:79*

Las interacciones establecidas con el objetivo identificar los referentes del barrio han posibilitado, a su vez, mejorar la consideración de estas personas dentro de su comunidad. A través de este proceso, las personas de la comunidad identifican el capital humano del que disponen en su contexto y valoran a determinadas personas que hasta ese momento no habían sido identificadas como líderes. Una investigadora hace referencia a cómo este tipo de interacciones posibilita que los líderes potenciales sean reconocidos y apoyados por las personas del barrio:

*Se facilita que les apoye la propia comunidad porque es en ese diálogo que la propia comunidad empieza a reconocer como líder a esa persona que hasta ese momento no era alguien conocido. EMI1\_10\_1:60*



La transformación del barrio implicaba la optimización de todos los recursos disponibles en el entorno. De este modo, cualquier personas que mostrara motivación o una habilidad concreta podía liderar la aplicación de las acciones vinculadas al CID. Para ello, se identificaron líderes tanto de fuera como de dentro del barrio. Un investigador indica que el papel de la comunidad científica en este proceso consistió en potenciar a las personas interesadas, ofreciéndoles el conocimientos científico para que lo pudieran aplicar en su contexto:

*Se acogía a todo el mundo y quien tenía una motivación especial, una competencia especial para desarrollar algo, se le ofrecía todo el apoyo de la comunidad. Ese fue el caso como el que tenía una experiencia empresarial como Guillermo y tenía todo el apoyo nuestro y se le dijo por donde tenía que ir y se le dieron las orientaciones y actuaciones de éxito en cooperativas. Y entonces él era un líder que venía de fuera del barrio pero allí fueron surgiendo del barrio otro líderes naturales. EHI2\_10\_4:18*

Además, las personas que ejercen el liderazgo pueden activar sinergias que posibilitan el surgimiento de nuevos liderazgos dentro de la comunidad. Como indica una de las investigadoras, a través del diálogo igualitario se identificó a las personas que liderarían actuaciones como el Centro Comunitario Finde o la cooperativa Miguel Fenollera. Estos y estas líderes han utilizado su capacidad de influencia y movilización para aplicar las actuaciones de éxito y para empoderar a otras personas que también han ejercido roles de liderazgo:

*A través de ese diálogo igualitario con las personas del barrio se pudo identificar eso, decidir, consensuar, dialogar sobre líderes naturales. Líderes naturales que ya eran o personas que estaban interviniendo que podían liderar o podían empoderar a gente de la comunidad, que podían sacar y llevar de la mano e ir trabajando conjuntamente con esos líderes y ese fue el caso de Guillermo en relación a la cooperativa o ese fue el caso de Miguel en relación al Centro Finde. EMI1\_10\_1:60*

El sueño de barrio fue un momento fundamental para potenciar los posibles liderazgos. Durante la formación que se impartió sobre actuaciones de éxito destacó la motivación y las habilidades de Guillermo, una persona que había dejado su puesto de empresario para trabajar por el barrio a través del deporte y la educación no formal. Una vez se observó el liderazgo que ya ejercía en el barrio y dados sus conocimientos

previos en el ámbito empresarial, el equipo de investigación que impartió la formación le animó para que fuera él quién activara una de las actuaciones de éxito en el ámbito laboral. Además, Guillermo había establecido lazos de amistad con Cecilia, la madre superiora de una congregación referente en el barrio. Como indica una investigadora en la siguiente cita, teniendo en cuenta las habilidades de Guillermo y Cecilia se les animó para que impulsaran acciones basadas en el cooperativismo de éxito:

*Entonces [Ramón] le propuso, le dijo: tu que tienes mucha capacidad de liderazgo y tienes un conocimiento por tu formación, por tu experiencia profesional, podrías impulsar esto pero tiene que ser de esta forma que es así como la comunidad científica ha demostrado que funciona. [...] Entonces él le dijo, a esa persona que podía ser clave, que podría impulsarlo, llevarlo a cabo. Le dio ese conocimiento, le dio ese impulso y le puso a que le ayudara una monja, Cecilia, para impulsarlo juntos. EMI1\_10\_1:22*

El proceso dialógico a través del cual se identificaron a los y las líderes del barrio ha posibilitado que se cuente con una amplia variedad de perfiles en términos de diversidad cultural, religiosa o nivel socioeconómico. Algunas de las personas que han colaborado en la activación del proceso son, por ejemplo, un pastor gitano de la iglesia evangelista, un vecino laico del barrio, el inspector de educación que vive fuera del barrio, la directora de la escuela o la madre superiora de una congregación. En la siguiente cita, el inspector de educación hace referencia al importante papel que desempeñó la madre superiora. Esta asistía a las asambleas de la escuela donde potenciaba las dinámicas transformadoras a través de sus aportaciones:

*Aquella monja, yo la recuerdo con un coraje defendiendo que la educación era el motor de cambio de la escuela y que había que apoyar la escuela. Y que todo tenía que girar sobre la escuela y que en el barrio no había otra entidad más importante que la escuela. [...] Claro, cuando ella vio la potencialidad que el colegio ofrecía, ¡la monja venía a todas las asambleas!. EHA1\_10\_6:10*

Estas personas implicadas en la transformación del barrio han contribuido a elevar las expectativas y han difundido el lenguaje de la esperanza y la posibilidad. Miguel es un vecino que nació en el barrio, se fue de él en busca de un futuro mejor y regresó para trabajar por su transformación. Como indica en la cita siguiente, mientras antes recomendaban a los y las jóvenes salir del barrio en busca de oportunidades, ahora

les animan a trabajar por el futuro de su barrio:

*A mi no me vale de nada decirles: tenéis que intentar salir del barrio. Yo creo que es un error. Tenéis que intentar cambiar el barrio, nadie se tiene que ir de su barrio. Y creo que hemos cambiado ese mensaje. Yo me tuve que ir del barrio. Yo a día de hoy no me iría del barrio. Me quedaría cambiando mi barrio. Y creo que este el mensaje que hemos transmitido. EHF1\_8:22*

Los resultados de la acción transformadora de personas como Miguel se evidencian en la cita de una de las jóvenes gitanas del barrio. Estos vecinos y vecinas han creado un referente que alienta a las nuevas generaciones a seguir sus pasos y a luchar porque el barrio salga de la exclusión:

*Mi propósito es quedarme en el barrio para ser una referente de decir, mira. Miguel García ¿lo conocéis? Él ha sido del barrio, es trabajador y mi figura ha sido siempre Miguel. EMF3\_10\_10:16*

Este modelo de liderazgo permite el empoderamiento de las personas que se implican progresivamente en los procesos de cambio. Por ejemplo, al participar en las acciones orientadas a la mejora del barrio los y las jóvenes son conscientes de que se convierten en referentes para otras personas de su comunidad. Este proceso aporta elementos positivos a la población pero también a las propias personas que ejercen el liderazgo. Como indica una vecina gitana, ser un referente ha aumentado sus expectativas de futuro y le da fuerza para romper con las trayectorias de exclusión que han vivido las generaciones anteriores:

*Yo se que a través de mí hay gente que me ponen como figura para seguir, de decir: mira Helen, una chica del barrio que está luchando por la exclusión social, por salir, por estudiar, por ir a la universidad. EMF3\_10\_10:3*

## Vínculos personales

---

A continuación, presentamos los resultados relacionados con la categoría de vínculos personales prestando atención tanto a la dimensión exclusora como transformadora. La dimensión exclusora hace referencia a enfoques y emociones que dificultan los procesos de transformación. Por otro lado, en la dimensión transformadora se presenta el CID como un modelo sobre el que construir relaciones orientadas al cambio personal y social.

### ▪ Vínculos personales: dimensión exclusora

En la dimensión exclusora de los vínculos personales hemos identificado el enfoque técnico que algunas personas consideradas expertas han aportado al ámbito de las emociones y de las relaciones humanas. Como indica un investigador en la cita que mostramos a continuación, las relaciones humanas y la ayuda mutua han sido elementos que han estado por encima de cualquier objetivo en la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa. Además, se identifica que el diálogo igualitario y la solidaridad en la aplicación del CID ha posibilitado el surgimiento de vínculos de amistad entre las diferentes personas implicadas:

*La relación humana es lo principal. Por encima de la ciencia, de todo lo demás. Por eso es un error convertir las relaciones humanas en un objeto de técnicas de relaciones humanas. [Las emociones] son muy de fondo. No se puede reducir a una técnica. Surgen cuando realmente hay una comunicación de igual a igual y cuando hay una motivación clara por parte de las personas de que las demás estén bien. Y en base a eso pues se edifica lo mejor que hemos hecho la humanidad siempre y allí se hizo así. Por suerte no vino nadie experto en relaciones humanas a hacer un curso sobre cómo hacer amigos, le hubiéramos echado. Por eso hemos hecho muy buenas amistades, porque lo hemos hecho desde el fondo de nuestro ser, no desde una técnica. EHI2\_11\_4:17*

Otro de los elementos exclusores es el surgimiento de sentimientos como la desconfianza, la competitividad o la traición, que ponen en riesgo el éxito de los proyectos de transformación social. En este sentido, los proyectos basados en actuaciones de éxito posibilitan el establecimiento de objetivos comunes y de un

ambiente de confianza y colaboración. Además, cuando las personas implicadas se esfuerzan por sacar lo mejor de cada uno de ellos y ellas surgen sentimientos como la amistad. Uno de los investigadores entrevistados hace referencia a estos elementos y destaca la importancia de poner la amistad como sentimiento central en los procesos sociales. La amistad genera la motivación y la fuerza que requieren los procesos de transformación:

*Con las actuaciones de éxito a nivel social se logra que se vea que todo el mundo estamos mejor si sacamos lo bueno. Entonces ya como que renuncias a luchar con el otro para intentar quitarle algo. Entonces estamos en un mundo que bueno, pues que como muchos definen ya no te puedes fiar de nadie, dicen: no te puedes fiar ni con quien duermes todos los días porque a lo mejor te está engañando. Entonces está la cosa tan mal en ese sentido que cualquier proyecto que fomente el que te puedas fiar de alguien y que no tengas que mirar a la espalda a ver si te está traicionando, pues da una alegría y una motivación que mueve montañas. Y de eso es de lo que se trata, de mover montañas, romper barreras...y con amistad se logra. EHI2\_11\_4:24*

Por último, otro de los obstáculos que hemos detectado es la dificultad de los agentes externos a la comunidad para identificar las fuertes redes de solidaridad que existen en el barrio. Según el inspector de educación, en algunas ocasiones solo se perciben comportamientos de desconfianza o agresividad y se ignoran sentimientos muy arraigados como la solidaridad:

*La solidaridad allí [en La Milagrosa] es muy grande aunque externamente nosotros apreciamos agresividad, que también la hay, pero internamente existen núcleos de mucha solidaridad. EHA1\_11\_7:33*

#### ▪ **Vínculos personales: dimensión transformadora**

En la dimensión transformadora se ha identificado que el establecimiento de los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), perspectiva implícita en el CID, ha posibilitado la transformación de las interacciones y la creación de nuevas relaciones basadas en la amistad. Uno de los puntos de inflexión que ha posibilitado el surgimiento de nuevas relaciones personales en el barrio fue la aplicación del CID en la escuela. Según el inspector de educación, a partir de la aplicación de este proceso

se siguen los principios del aprendizaje dialógico, elemento que implica llevar a la práctica relaciones donde tienen presencia la solidaridad, el reconocimiento de la inteligencia cultural, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias o la creación de sentido:

*Yo no había oído hablar de ciertos principios de aprendizaje hasta la formación de julio del 2006, ya me remonto a julio de 2006. Y que entonces ahí a mí, y al inspector jefe de entonces que también asistió a todas las sesiones de formación, nos impactó los mensajes que traía la gente que en ese momento estaba viniendo. Y a mí me ha configurado igual que a otras muchas personas. Mi forma de ser, de entender las relaciones, de entender el trabajo, de entender la amistad, muchas cosas, de verdad. EHA1\_12\_7.21*

No obstante, antes de la transformación, la comunidad ya contaba con diversas fortalezas. Alguno de los valores que se pretendían instaurar en la escuela, como por ejemplo el principio de solidaridad, ya estaban presentes en las relaciones personales de las personas del barrio. Como indica el inspector de educación, frente a los problemas por los que atraviesan las personas de La Milagrosa, como las dificultades económicas o la prisión, se han desarrollado extensas redes de solidaridad y de ayuda mutua que promueven un fuerte sentimiento comunitario:

*Eso a veces me lo dicen: es que vosotros habéis perdido la solidaridad familiar y nosotros la seguimos manteniendo. Y a veces María, un día se sinceró y nos dijo: es que para mí la solidaridad familiar no es mis hijos, mis primos, mis sobrinos...es que para mí la solidaridad es también el vecino, el de la escalera, que yo cuando necesitan comida hago más comida y les llevé el plato de comida o la barra de pan. Así somos nosotros, Oscar. EHA1\_12\_7:33*

El CID ha posibilitado la aparición de profundos vínculos personales entre profesionales y familiares. En este sentido, en la cita de la directora de la escuela, se evidencia el trabajo conjunto que se estableció entre madres del barrio y profesorado del centro educativo para trabajar de forma conjunta en la mejora de la escuela. A partir de ese momento, se desarrolló un sentimiento de igualdad entre docentes y familiares que ha posibilitado que emerja una relación de amistad que las une incluso fuera del centro educativo:

*Nos apoyamos en muchas madres que fueron las que luego fueron a la cooperativa. Y esas madres es que nos hicimos sus amigas. No es que tu eres la madre y yo el alumno, sino que somos amigas tuyas. O sea, que te vas a tomar un café con ellas, hablas con ellas con toda la confianza, como si fueras a hablar de tu casa, de cómo limpiar no se que... vamos, pues totalmente, como si fuera una confianza total. No de aquí estoy yo, que soy la maestra maravillosa y tu que eres la madre y encima madres, muchas analfabetas. Entonces la superioridad esa no existe. Entonces cuando hay igualdad y hay comunicación entonces eso ya se pierde. EMES1\_12\_3:11*

Un elemento transformador que ha posibilitado sustituir posturas defensivas por relaciones basadas en la confianza ha sido la capacidad de los y las profesionales para derribar sus propios prejuicios y estereotipos hacia la comunidad. Según una investigadora, al percibir este cambio, los vecinos y vecinas se han abierto al surgimiento de un nuevo tipo de relaciones:

*Cuando ellos [personas del barrio] ven que hay una persona que confía y es capaz de superar todos esos estereotipos y que tiene esa valentía de enfrentarse a esos prejuicios y de creer en ellos y en ellas pues bueno, eso explica una relación de confianza de esas características. EMI3\_12\_5:15*

La escuela ha supuesto un lugar privilegiado para la puesta en práctica de valores como la igualdad y la amistad, elementos que han tenido un fuerte impacto en la mejora de la convivencia, la cohesión social y la creación de sentido. Estos elementos se han identificado en las entrevistas de personas con distintos perfiles. Por un lado, un voluntario gitanos hace referencia a la intensidad con la que se viven las relaciones en el centro, espacio que percibe como una segunda casa:

*Ahora puedes entrar aquí [en la escuela]. Bueno, yo me siento así, esta es mi segunda casa. Yo entro, toco el pito, la puerta: ¿qué, dónde está Sara? Nos damos dos besos, vamos a tomar un café o hablo con la otra [profesora]. Es algo muy familiar, muy familiar. EHF2\_12\_9:15*

Por otro lado, el establecimiento de relaciones personales positivas a las que se refiere este vecino ha llenado de sentido el trabajo de los y las profesionales:

*Vienen [a la escuela] y te cuentan sus cosas. Lo primero que haces es que si hace mucho tiempo que no las ves y es que como te da gusto verla, lo primero que haces es darles un abrazaco que te quedas...es que claro, ¿en qué colegio te hacen eso? Que no lo hacemos ficticio...no es, ahora me toca darle el abrazo para que venga, no. Sino que acabas amando tu trabajo, las personas con las que te rodeas, igual que si fueran tus amigos.*  
EMES1\_12\_3:15

La importancia de los vínculos personales no se ha limitado al interior del centro sino que trasciende al resto del barrio. De este modo, las personas que trabajan en la escuela se sienten unidas a la comunidad por vínculos de amistad y les ofrecen su apoyo cuando tienen problemas personales. En la cita que aportamos a continuación, un vecino gitano hace referencia al momento en que estuvo implicado en un conflicto y la profesora de educación de adultos y el mediador de La Paz fueron a su casa a ofrecerle ayuda. Este gesto es valorado de forma muy positiva por la persona implicada en el problema:

*La gente del colegio sale a la calle, sale a la calle y ya no actúa como profesor del chiquillo. Es que llega un punto que llega a ser hasta tu psicólogo y van a tu casa y ya no es por el crío sino por decirte...Por ejemplo, a mi han venido. Me pasó hace poquito un problemilla y vino mi maestra de adultos e incluso Alberto, el mediador. Y yo cuando los vi dije: ¿qué pasa?. No, no, no, es para estar aquí contigo a tomar un café. ¿Qué te ha pasado con este?. El problemilla que has tenido...y la verdad que es que me sentí pero súper bien, muy bien.* EHF2\_12\_9:16

En el apartado sobre la dimensión exclusora del diálogo igualitario (apartado 5.3.2.) se ha evidenciado que anteriormente a la aplicación del CID, las personas del barrio no se atrevían a hablar en presencia de ciertos profesionales. En cambio, a partir de la aplicación del CID se identifica el establecimiento de relaciones más igualitarias. Este tipo de vínculos han posibilitado que la población del barrio no se sienta en una posición de inferioridad ante profesionales e investigadores, igualdad que les ha permitido reconocer sus capacidades para aprender y participar en los diálogos.

En la siguiente cita, uno de los vecinos hace referencia a cómo a partir de las interacciones con investigadores e investigadoras que han participado en el CID ha



descubierto que son más los elementos que les unen que las diferencias que les alejan:

*Nosotros, los que vivimos en un barrio conflictivo, a veces pensamos que la gente...que creemos nosotros que tener la suerte de estudiar y todo... pero no es la suerte, que se han esforzado y nosotros también teníamos la oportunidad pero por circunstancias de la vida y errores...Y creemos que vosotras como tenéis una carrera sois de otra galaxia y no es así. Sois personas que quieren ayudar a gente como nosotros. EHC2\_8\_21:32*

La larga trayectoria de cooperación entre personas de la comunidad e investigadores e investigadoras ha posibilitado que surjan profundos lazos de amistad. Durante las entrevistas realizadas, muchas de las personas informantes han hecho referencia a que el CID no solo ha supuesto un modelo de organización educativa, sino que también ha posibilitado un modelo sobre el que construir relaciones humanas.

En la cita de una investigadora se hace referencia a la relación de amistad que generó durante el trabajo de campo de su tesis doctoral con un niño de la escuela con necesidades educativas especiales. El niño vio en la investigadora un referente y juntos soñaban que él iría a estudiar ingeniería informática a una de las mejores universidades del mundo. La investigadora ilustra como ella le ayudó a ver las posibilidades de futuro que habían más allá de su barrio pero en cambio, el niño le hizo reconocer que sin sus amigos y amigas ninguno de los dos podría alcanzar sus sueños:

*El último día le dije: ei, que yo ahora, hasta dentro de un tiempo a lo mejor no vengo. Pero que todo continúa y el sueño continúa y estaremos en contacto y tú tienes que seguir trabajando, luchando y esforzándote mucho para llegar allí. Y él se queda así como un poco preocupado y pienso, ¿qué le pasa? Y digo: ¿qué pasa Bruno?. No seño, sí, sí iré pero no sin mis amigos. Y bueno entonces lo que el CID y la transformación de la escuela ha significado, que no es solo aprendizaje, es un modelo de sociedad y es un modelo de relaciones humanas y Bruno sabe que no habría llegado nunca a soñar con la posibilidad de irse a EE.UU., al MIT, a hacer ingeniería informática si no fuese porque Yanira, porque David, porque Sara, están allí sin parar, enseñándoles las mates, enseñándoles las frases hasta que acaban.[...] También Bruno me enseñó algo ese día, que tampoco yo hubiese llegado a ninguna parte sin mis*

*amigos y sin mis amigas. EMI3\_12\_5:25*

Además, en la siguiente cita, uno de los investigadores entrevistados identifica que frente a los lazos de dependencia que se dan en algunos procesos de intervención social, los lazos que han unido a las personas participantes en el CID se han basado en actuaciones de éxito y en sentimientos profundos como la amistad:

*La Paz valora mucho a CREA porque les hemos llevado las actuaciones de éxito y porque sabe que somos personas de muy diferentes formas de ser, ideologías...pero que nos movemos por sentimientos, por sentimientos humanos y eso la gente lo valora y lo aprecia. Pero no hay más dependencia que la que podemos tener de ese amigo o amiga de toda la vida. Es decir, no es dependencia, es igualdad [...] Y la amistad pues bueno, la echas en falta cuando no la tienes. EHI2\_12\_4:23*

## 5.4. Impacto social del CID en el barrio de La Milagrosa

En este apartado nos centramos en el impacto que ha generado el CID en la superación de la pobreza y la exclusión en el barrio La Milagrosa. En primer lugar, se presenta el impacto que el CID ha generado en el contexto. En segundo lugar, se exponen las diversas iniciativas aplicadas en el barrio con el objetivo de superar la pobreza y la exclusión, la relación de estas acciones con el CID y el impacto aportado. Los resultados obtenidos en relación con las iniciativas emprendidas se han clasificado en los siguientes ámbitos : 1) el modelo de intervención social; 2) el ámbito formativo; 3) el ámbito urbanístico; 4) el ámbito laboral y 5) acciones en educación no formal y tiempo libre.

### El impacto del CID en la mejora del contexto.

Los resultados empíricos obtenidos a través de la investigación han evidenciado diversas transformaciones que están posibilitando aumentar la calidad de vida de muchas personas del barrio. Diversas personas entrevistadas, entre las que se encontraban vecinos y vecinas y profesionales de distintos ámbitos sociales, han hecho referencia a que el tráfico y consumo de drogas es menos visible en el barrio después de la aplicación del CID. Una vecina gitana, abuela de alumnas de La Paz, hace referencia a la eliminación de puntos de tráfico y consumo de drogas como por ejemplo, el que se ubicaba junto a la entrada de la escuela:

*Ya no hay tantas drogas ni tantas cosas. Está más tranquilo todo el barrio. Los niños veían cómo se pinchaban y todo, bueno te lo puede decir la directora. Aquí mismo hacían lumbre y se ponían a vender la droga y todas esas cosas se ha terminado aquí en el...no digo que no haya pero ya no está tanto a la vista. En el mismo colegio ahí mismo, hacia la lumbre y se ponían a vender la droga. Y todo eso ya ha desaparecido. EMF4\_2\_15:4*

Otro de los elementos relacionados con el impacto del CID ha sido la reducción de la criminalidad y la inseguridad. En la siguiente cita correspondiente a una vecina se identifica que anteriormente a la aplicación del CID las personas que no pertenecían al barrio corrían riesgos cuando entraban en él, situación que ahora no perciben.

*Antes no podía venir al barrio nadie. Las payas, como decían, no podían pasar...con temor, y ya no. Ahora al ver a una paya y que ni se le ocurra a alguien tocar a las maestras o que se le ocurra a alguien que ven en la calle...*

*EMC1\_2\_12:4*

Los resultados empíricos obtenidos han mostrado que la fase del sueño de barrio ha conducido a la activación de diversas acciones orientadas a la mejora del contexto. En los siguientes apartados exponemos los resultados relacionados con el surgimiento e impacto de estas estrategias.

No obstante, en la dimensión excluyente se ha detectado que no todas las estrategias planteadas en el CID han tenido el mismo impacto. Por ejemplo, según indica el inspector de educación a continuación, algunas actuaciones como el Consejo Vecinal dejaron de ponerse en práctica mientras otras como el Centro Finde y la Cooperativa Miguel Fenollera siguen activas:

*[Todo se puso en marcha] salvo alguna pequeña cosa que no se ha hecho por distintas dificultades económicas o por lo que sea [...]. El Consejo Vecinal tuvo un germen pero no salió, no acabó de cuajar. Razones varias pero la principal razón fue que cogió el cambio político con unas elecciones municipales y ahí se paraliza. Entonces había proyectos que ya estaban muy maduros y otros que no...Centro Finde ya estaba encauzado y la Asociación y después la Cooperativa Fenollera pues también estaba muy lanzada. EHA1\_1\_7:13*

#### **5.4.1. El modelo comunitario de intervención social.**

En este apartado exponemos los resultados en relación al modelo de intervención social generado en el barrio de La Milagrosa a partir del año 2009. La mayoría de estos resultados se han relacionado con una de las principales iniciativas emprendidas en el marco del plan Urbanitas, el Plan Educativo de los Barrios de La Estrella y La Milagrosa (PEBEM). Estos resultados se dividen en tres secciones: 1) el impacto del CID en el contexto, 2) la dimensión excluyente del modelo comunitario de intervención social y 3) la dimensión transformadora del modelo comunitario de intervención social. En la dimensión excluyente presentamos aquellos elementos que han dificultado el establecimiento de un modelo comunitario en el barrio así como los obstáculos que no

han permitido alcanzar algunos de los objetivos establecidos por el PEBEM. Por otro lado, en la dimensión transformadora incluimos los resultados relacionados con la creación de un modelo comunitario de intervención social.

### **El modelo de intervención social en el barrio de La Milagrosa.**

---

Los beneficios que podía comportar el trabajo en red para mejorar la situación del barrio de La Milagrosa era un elemento que ya se había contemplado anteriormente a la aplicación del CID en 2009. Una de las acciones que habían planteado los diversos profesionales que intervenían en el contexto era generar una red de trabajo utilizando las escuelas de los barrios de La Milagrosa y La Estrella, (barrio colindante) como nexos de unión. Según el inspector de educación, pese a que se habían iniciado reuniones con este objetivo, la ausencia de un plan de trabajo basado en evidencias científicas dificultaba la puesta en marcha de esta iniciativa:

*Llevábamos varios años hablando pero abordando cosas un poco colaterales. Es decir, [los y las profesionales] nos veíamos para pequeños problemas, nos veíamos para adelantar pequeños documentos. O sea, como un germen ahí con poco fondo pero que se va gestando. [...] Lo que no teníamos era un plan, un plan científico, un plan con ideas, eso no teníamos. Teníamos la claridad de que había que trabajar conjuntamente, pero muy bien, muy bien no sabíamos por dónde. EHA1\_13\_6:7*

Tomando como referente los buenos resultados obtenidos a partir de la aplicación del CID en la escuela La Paz, en septiembre de 2009 el Ayuntamiento de Albacete apoya la puesta en marcha del Plan Educativo de los Barrios de La Estrella y la Milagrosa (PEBEM) en el marco del proyecto Urbanitas. Este plan tiene como objetivo establecer actuaciones educativas comunitarias en ámbitos formales y no formales. Entre los diversos objetivos planteados por el proyecto, se priorizaron 1) la selección e implementación de AEE en los centros educativos y en otras entidades de los dos barrio, 2) la importancia de aunar esfuerzos de las entidades que trabajan en ámbitos educativos formales y no formales y 3) el diseño y planificación de un proyecto integral donde se optimicen los recursos disponibles por parte de todos los agentes implicados.

En la siguiente cita, uno de los técnicos del ámbito de las drogodependencias que participa en el PEBEM detalla algunas de las acciones se llevan a cabo en el marco de este plan. Entre ellas, figura la formación sobre actuaciones de éxito por parte de las entidades y la apuesta por generar una plataforma de trabajo comunitario:

*[A los técnicos] se nos inunda de formación de modelos comunitarios, actividades de éxito, cuando se incorporan otros colegios del barrio que no son Comunidad de Aprendizaje pero que incluyen alguna de las actuaciones de éxito que están haciendo. Cuando servicios sociales se incorpora, cuando las entidades formamos una plataforma propia EHEN1\_14\_18:15*

Aunque ya se contaba con un impulso previo, los resultados obtenidos en la investigación indican que el sueño de barrio implicó dar un paso adelante en el establecimiento de un modelo comunitario de intervención social. En la siguiente cita, el inspector de educación afirma que la formación sobre bases científicas impartida en el sueño de barrio fue un punto de encuentro entre los profesionales que hasta el momento trabajaban limitándose a sus correspondientes ámbitos. En esta formación se empezó a compartir un discurso y unos principios comunes basados en las actuaciones de éxito:

*Nosotros no nos conocíamos. Estábamos por el barrio, yo en [el departamento de] educación, en mis colegios, el otro en sus programas u otra cosa, el otro tal. Y fue a partir de que aparece el Urbanitas y llamamos al CREA para hacer el convenio cuando empezamos a conocernos y a compartir a través del programa aquel tan intenso de formación, cuando empezamos a compartir conceptos, ideas, formas de entendernos y vocabulario. EHA1\_2\_6:1*

Como se expone en este apartado, el PEBEM deberá hacer frente a diversas barreras y resistencias lo que implica que algunas de las iniciativas emprendidas se hayan detenido mientras que otras siguen aportando mejoras con relación a la transformación del contexto.

- **El modelo de intervención social: dimensión transformadora.**

En la dimensión excluyente se ha identificado que no todas las iniciativas activadas en el marco del PEBEM han seguido su curso. En la siguiente cita, el inspector de educación relaciona la pérdida de intensidad de algunas de las líneas de trabajo con una serie de problemáticas entre las que se identifica la reducción de recursos en el contexto de crisis económica. No obstante, en esta misma cita se observa que a pesar de la reducción de la intensidad de este plan, los y las profesionales implicados continuaron con las dinámicas de participación que se habían activado:

*El PEBEM tuvo gas tres años y después se ha apagado. Pero durante un par de años más nosotros seguimos manteniendo esas reuniones y yo quedaba asombrado de que no bajaba significativamente el número, nunca hemos tenido menos de 150, 160 personas diversas, de familiares, de entidades. EHA1\_1\_7:4*

La aplicación de las AEE en todos los centros educativos de La Milagrosa y La Estrella ha sido una de las principales estrategias para generar dinámicas de trabajo comunitario. Las resistencias que han surgido desde algunas escuelas ante su aplicación ha sido uno de los obstáculos detectados. En la cita de uno de los técnicos del ámbito social se hace referencia a las dificultades que deben enfrentar los mediadores que siguen apostando por mantener el modelo comunitario y aplicar las AEE cuando no existe una apuesta del centro por aplicar estas estrategias:

*Yo veo que tenemos dos mediadores cada uno en un colegio luchando contra el sistema. Y tenemos otro mediador aquí en este colegio [en La Paz] sumando al sistema. Claro es mucho más fácil el trabajo de aquí. Claro, son islas luchando por mantener encendida la llama comunitaria. EHEN1\_1\_18:55*

Otro de los elementos que ha dificultado el trabajo en red ha sido la eliminación de la figura de la coordinadora del PEBEM, encargada de mantener las bases del modelo comunitario. En la cita de uno de los técnicos se observan los beneficios que esta figura aportaba a las entidades ya que daba la orientación que estas demandaban y exigía unas líneas de trabajo comunes. La supresión de esta figura debido a la reducción de la financiación ha debilitado la percepción de la cohesión entre las entidades sociales. A pesar de ello, en la siguiente cita se hace referencia a que se ha mantenido una inercia hacia el trabajo comunitario:

*Había aquí la figura de Amaya Cifuentes que estuvo primero en el centro y pasó a coordinar de manera comunitaria los proyectos. Y desde servicios sociales se facilitó mucho, porque al final cuando algo no sabíamos o alguien se salía del tiesto, se revelaba, había alguien que te decía: mira, te estoy financiando y te exijo que trabajes así. A partir de 2011 que baja la financiación y perdemos los referentes de coordinación se va relajando esa intervención grupal, nos queda la inercia. EHEN1\_1\_18:8*

▪ **El modelo de intervención social: dimensión transformadora.**

En la dimensión transformadora se han identificado acciones en el marco del PEBEM y que han aportado beneficios en dos sentidos: 1) la incorporación de las actuaciones de éxito en el ámbito de la intervención social y 2) el establecimiento de un modelo de intervención comunitario.

En todas las entrevistas realizadas a profesionales de las entidades sociales, de los servicios sociales y de la administración pública, las personas entrevistadas han identificado el modelo de Comunidades de Aprendizaje como un tipo de organización educativa idóneo para el establecimiento de un modelo de intervención social comunitario. En la siguiente cita, correspondiente al responsable del departamento de acción social del ayuntamiento, se hace referencia al impacto que han generado este tipo de escuela en las dinámicas de trabajo de los profesionales del ámbito educativo. Este impacto se visibiliza a través de los buenos resultados obtenidos:

*El proyecto Comunidades de Aprendizaje facilita ese trabajo en red, esa coordinación, y nosotros los servicios sociales nos aprovechamos de esa situación y entonces entramos a saco a trabajar en los centros educativos. Nuestros educadores que trabajan aquí y los trabajadores sociales tienen una coordinación permanente con los centros educativos, pero permanente, o sea, todos los días. O bien por mail, o bien por teléfono o bien por visitas conjuntas. Cambia la forma de trabajar radicalmente. De hecho en cualquier otro centro educativo de Albacete no se trabaja así ni en cualquier otra zona de servicios sociales se trabaja así con los colegios. Entonces eso sí que es verdad que produce un cambio tremendo y lo que hace también es que se produce*



*resultados que en otros centros no se obtienen. EHA2\_2*

En la siguiente cita, uno de los técnicos del ámbito de las drogodependencias hace referencia a su percepción vinculada a que gracias a la formación sobre actuaciones de éxito recibida por las entidades han mejorado sus competencias laborales y se ha incrementado de la calidad de los proyectos:

*A mí todo el modelo comunitario, CREA, toda la formación de CREA a mí me ha permitido aprender un huevo. Y mejorar habilidades laborales, mejorar proyectos, mejorar enfoques. EHEN1\_2\_18:50*

Otra de las iniciativas en el marco del PEBEM ha sido la incorporación de mediadores a los centros educativos. En la escuela La Paz han contado con dos mediadores, uno de ellos gitano, el grupo cultural que más representación tienen en la escuela. En la siguiente cita, uno de los técnicos del ámbito social hace referencia al papel que juegan los mediadores en la gestión de la comunicación dentro del centro educativo y como nexo entre escuela, barrio y familias:

*En La Paz ha llegado a haber dos mediadores mucho tiempo. Por un lado centrados en mediar dentro del colegio y por otro lado mediar familia, barrio, colegio. Un poco la figura de que el colegio no sea una isla y que haya comunicación pero no sólo cuando hay un disgusto. EHEN1\_2\_18:38*

La figura del mediador se ha extendido al resto de las escuelas que participaban en el PEBEM, posibilitando un trabajo en red entre estos. En la siguiente cita, uno de los técnicos del barrio hace alusión a la creación de un equipo de mediadores que a pesar de estar adscritos a su centro correspondiente intervienen y se implican en los asuntos del barrio:

*Llevar la mediación comunitaria al resto de los colegios del barrio [ha sido] genial porque de repente pasa de ser La Paz los que tiene un mediador a haber un equipo de mediadores. Y claro, te ves que el mediador del otro colegio interviene con los críos del Colegio de La Paz, cada uno está inscrito a su colegio pero son mediadores del barrio. EHEN1\_2\_18:58*

Uno de los objetivos del PEBEM fue impartir formación basada en actuaciones de éxito dirigida a los profesionales de la educación formal y no formal del barrio entre los que se incluían profesionales de los centros educativos, personas de la administración pública y entidades sociales. Como se indica en la cita de uno de los técnicos, la

formación con bases científicas aportada a partir de la aplicación del CID ha sido clave para consolidar un modelo de trabajo comunitario por parte de las entidades que intervienen desde diferentes ámbitos y líneas de actuación:

*Es un proceso con mucha formación y con mucha intencionalidad. Nos hemos ido dando cuenta que el modelo comunitario empieza a ser un cambio de 2009 a 2013 muy grande. Hoy en día las entidades tenemos una visión de trabajo comunitario. EHEN1\_6\_18:7*

A partir del año 2009, la apuesta por el diálogo igualitario y el trabajo comunitario entre las diferentes entidades promueve que se superen estereotipos y prejuicios relacionados con sus opciones políticas o religiosas. En la siguiente cita de uno de los técnicos se observan las dinámicas de cooperación establecidas entre las diferentes entidades con el objetivo de anteponer el bienestar de los y las usuarias. Por ejemplo, una entidad religiosa confía en otra entidad laica del barrio para impartir talleres de educación sexual o de prevención de drogodependencias a sus usuarias:

*Con Hijas de la Caridad, que son monjas, los talleres de sexualidad y de drogas lo damos nosotros en sus cursos. Proyectos que tienen para chavales que abandonan la escuela y madres solteras, ¿para qué narices se van a formar ellos en esos temas cuando tienen aquí al lado a especialistas? Perfecto. Y ahí hay un salto ideológico porque nuestra manera de plantear la sexualidad y las drogas no tiene nada que ver en cómo lo plantea Hijas la Caridad, desde una visión cristiana. Bueno ahí es cuando Hijas de la Caridad hace un trabajo de madurez. EHEN1\_2\_18:2*

Además, el modelo comunitario posibilita una mejor gestión de los recursos y la superación de la competitividad descrita en apartados anteriores. En lugar de duplicar programas, se ceden ámbitos de intervención a aquellas entidades que se consideran mejor preparadas:

*Nosotros con Secretariado Gitano hemos cedido en áreas de trabajo, pues ya están gestionando ellos mejor que nosotros y con más experiencia, ¡qué narices!. EHEN1\_2\_18:2*

Otro de los elementos transformadores relacionado con el modelo comunitario de intervención hace referencia a la desapropiación de los usuarios y usuarias por parte

de los profesionales de las entidades. Como expone uno de los técnicos, abrir espacios de comunicación ha permitido a los y las profesionales ser conscientes de las múltiples problemáticas y de las realidades con las que se enfrentan sus usuarios y usuarias:

*De repente empiezas a sentarte con entidades, pues claro Albacete es pequeño, y te das cuenta que no es mi usuario, ni es su cliente, ni es su paciente. Que es Perico Pérez con su mujer y con su hijo. De repente varias personas estamos interviniendo para que consigan solucionar sus problemas y mejorar su calidad de vida y es cuando te sientas en la misma mesa cuando te empiezas a dar cuenta de eso. Empiezas a desapropiarte de los usuarios.*

EHEN1\_2\_18:14

La adopción del modelo de intervención comunitario implica que los y las profesionales del ámbito social consideran imprescindible incorporar las decisiones de la comunidad para obtener acciones efectivas. En la siguiente cita, uno de los profesionales del barrio afirma que es necesario incluir la voz de los vecinos y vecinas en el diseño y evaluación de sus los proyectos:

*Yo soy psicólogo, coordino proyectos, tengo cierta formación y ciertas capacidades de recursos para hacer cosas pero ni soy más listo, ni más guapo, ni se mejor las necesidades de la gente. Probablemente podría crear mejores programas si consiguiera que la gente participada más en mis programas y los sintiera suyos y que me echen en cara: “oye, que no queremos eso”. Estoy aquí para trabajar con todos, no para decir qué tenemos que hacer.*

EHEN1\_8\_18:43

Diversos profesionales del áreas sociales entrevistados han relacionado el cambio de modelo en el que se basa su trabajo con un crecimiento personal y profesional. Uno de los técnicos del ámbito de la educación no formal indica que la participación de las personas del barrio le ha posibilitado descubrir las potencialidades del modelo comunitario y le ha permitido alcanzar objetivos personales y profesionales que nunca antes había imaginado:

*Yo he estado ahí participando con ellos [los vecinos del barrio] y les doy las gracias porque me han dejado participar y en mi vida pues lo ha cambiado todo. Te puedo decir que hasta incluso en mi casa. Pequeñas cosas que te das cuenta que tienes todo sabido, te das cuenta realmente que ellos tienen una*

*fuerza que nunca pensaba uno profesionalmente que era capaz de esto.*  
EHF1\_2\_8:24

#### **5.4.2. Formación para toda la comunidad.**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación al impacto generado por una de las líneas activadas por el CID: la extensión de la educación y la formación como vía de superación de la pobreza y la exclusión. A través del análisis de estos resultados hemos detectado una relación entre la extensión de la educación y la formación y la participación decisiva de la comunidad. La inclusión de la comunidad en la toma de decisiones ha conducido a la obtención de una oferta formativa que comprende desde la educación infantil hasta la educación de personas adultas. A continuación nos centramos en tres actuaciones llevadas a cabo a partir de la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa en 2006 y en 2009: 1) la apertura de la educación secundaria obligatoria en la escuela La Paz; 2) la implantación de educación de personas adultas en esta escuela y 3) programas de formación de familiares y de la comunidad.

La obtención de esta oferta formativa integral ha implicado la creación de una red educativa y de trabajo comunitario que ha sido identificada tanto por profesionales como por vecinos y vecinas. Según uno de los técnicos del ámbito social, esta red está posibilitando que diversas personas hayan superado la exclusión social:

*Yo creo que ha sido un éxito tener aquí la ESO y que hayan terminados tantos y que muchos estén haciendo grados medios, yo creo que tener aquí una escuela de adultos...padres de los chiquillos que vienen aquí, yo creo que se ha reforzado tanto a las familias que se ha creado una red de trabajo comunitario y que todo está unido: el Finde, el colegio, el Fenollera, Hijas de la Caridad, estamos todos unidos. Y aquí no hay rivalidad, no es mi proyecto, no. Este proyecto es del barrio y es para la gente del barrio. Aquí el beneficio son ellos.* EHF1\_2\_8:21

## Educación secundaria obligatoria

---

En los datos empíricos obtenidos en la investigación hemos identificado que en el curso de 2008-2009 se responde a una de las demandas expresadas por la comunidad mediante la apertura de la educación secundaria obligatoria en la escuela La Paz. A continuación, presentamos los resultados relacionados con la dimensión excluyente y con la dimensión transformadora de esta línea de acción. En la dimensión transformadora identificamos aquellas barreras que han conducido al abandono escolar o han dificultado la extensión de oportunidades educativas para las personas jóvenes del barrio de La Milagrosa. Por otro lado, en la dimensión transformadora se exponen aquellos resultados vinculados a la generación de oportunidades educativas que están posibilitando a algunos y algunas jóvenes romper con los círculos de exclusión social.

### ▪ Educación secundaria obligatoria: dimensión excluyente.

En la dimensión excluyente se ha identificado que anteriormente a la apertura de la educación secundaria obligatoria (ESO) en la escuela de La Paz, en el barrio se contaba con un alto índice de abandono escolar en el momento de transición entre la primaria y la secundaria. Uno de los elementos que se asociaban al abandono era que el alumnado debían salir del barrio para cambiar de centro. El estigma que acompañaba a estos y estas jóvenes en el nuevo centro educativo o el temor de algunos familiares generaban que el alumnado abandonase sus estudios al finalizar la primaria.

Además, hemos detectado otras barreras que dificultan el acceso a los estudios postobligatorios como el alto índice de embarazos juveniles. Aunque los embarazos prematuros suponen una gran dificultad para las jóvenes del barrio, en algunos casos se han evidenciado esfuerzos de las familias y el profesorado para que estas no tengan que renunciar a proseguir su educación. Una joven gitana del barrio hace referencia a esta situación:

*Su hija se quedó embarazada estando en 4º [de la ESO], en septiembre, a principios. Entonces la maestra dijo que siguiera el trimestre y ella cuando veía que la barriga iba avanzando, le mandaban los exámenes a su casa. Iba la maestra. Todo eso lo facilitaba la maestra para que acabara el curso con*

*buenas notas. EMF3\_2\_26:3*

El tercer elemento identificado en la dimensión exclusora hace referencia a la educación postobligatoria. Como expondremos en la siguiente sección, la apertura de la ESO en la escuela de La Paz ha ampliado las oportunidades educativas de los y las jóvenes del barrio. No obstante, se han identificado que este alumnado se enfrenta a importantes obstáculos para acceder a la educación postobligatoria una vez han finalizado la ESO.

Como se evidencia en la cita de la directora del centro, la primera promoción graduada en secundaria ha sido aquel alumnado que se encontraba en 5º de primaria cuando la escuela se transformó en una Comunidad de Aprendizaje. En aquel momento, a pesar de estar en 5º curso, una gran parte del alumnado leía y escribía con dificultades. Aunque se ha conseguido incrementar el nivel de este alumnado, los enfoques compensatorios anteriores dificultan que disponga del nivel adecuado para acceder a bachillerato. Por otro lado, un alto porcentaje de jóvenes que han finalizado la secundaria solicita acceder a un ciclo formativo de formación profesional. La reducción de las plazas en los ciclos formativos y la ausencia de políticas de acción afirmativa que compensen las desigualdades han causado que algunos alumnos y alumnas no hayan podido obtener plazas en los estudios solicitados:

*Los ciclos formativos han cortado la tijera y entonces hay poquísimas plazas. Entonces lo que nosotros queremos, ¿qué queremos? Que hagan bachillerato pero de momento es imposible esa generación. Esa generación que salió la cogimos en 5º [de primaria] y la mayoría no sabía ni leer ni escribir, pero así, algunos no sabían y otros pues leían a trompicones, no entendían nada. Fijate el cambio. EMES1\_1\_3:52*

- **Educación secundaria obligatoria: dimensión transformadora.**

Una de las estrategias para sacar al barrio de la pobreza fue apostar por una generación de jóvenes formados y formadas. En la cita de uno de los técnicos del ámbito de la educación no formal se observa que a diferencia de los enfoques asistencialistas que se aplicaban anteriormente, se ha apostado por elevar las expectativas en relación a la educación de las nuevas generaciones:

*Siempre hemos trabajado con drogodependientes, con mujeres en situación de riesgo, que está bien, que es una área que hay que tocar [...] Pero ahora, lo importante es la educación, el construir un futuro, el soñar con ellos y que puedan terminar la ESO. Y que de hecho están acabando la ESO y algunos están ya haciendo grado medio. EHF1\_16\_8:14*

Una de las vías para incrementar las oportunidades educativas de las personas jóvenes del barrio ha sido apostar por una educación de calidad que se aleje de los enfoques compensatorios anteriores. La directora de la escuela hace referencia a esta apuesta en la siguiente cita:

*Y nosotros no bajamos el nivel, el nivel es el nivel de cada curso. Es verdad que puede ser que no lleguemos a todo, o que no se vean todo los contenidos, pero el nivel sí que está. O sea, no es que cojamos y digamos no, que en 4º de la ESO están llevando los libros de 1º de la ESO, no. Los 4º de la ESO están llevando 4º de la ESO. EMES1\_16\_3:53*

Siguiendo las mismas bases que se aplicaron para transformar la escuela, la implementación de una educación secundaria se ha llevado a cabo contado con actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o la participación decisiva de la comunidad. Estas estrategias se han aplicado con el objetivo de incrementar el nivel formativo de las personas del barrio, ya que el aumento del nivel educativo se percibe como una de las principales estrategias para la superación de la pobreza y la exclusión social. En la cita de uno de los técnicos del área de la educación no formal se identifica el rol que se le asigna a la educación. Este afirma que no pueden conformarse con el acceso a la educación, sino que se debe apostar por una educación de calidad que amplíe las oportunidades de los y las jóvenes y que revierta en su entorno:

*Si queremos transformar el barrio en una realidad, en un barrio como cualquier otro, tenemos que construir un barrio pues con un nivel profesional. Tenemos que aspirar a lo máximo posible. No solo conformarnos con que acaben el colegio o que vengan al colegio, no. Tenemos que empeñarnos en que vengan, en que aprendan, en que participen las familias, en que quieran seguir estudiando y que eso afecte de forma directa a su casa, a su familia. EHF1\_16\_8:33*

Gracias a esta apuesta, existen jóvenes que por primera vez en la historia del barrio han conseguido obtener el título de educación secundaria obligatoria, elemento que ha generado nuevos referentes en la comunidad. En la siguiente cita, un vecino cuya hija y sobrino obtuvieron el título de educación secundaria en el curso 2012-2013, afirma que la educación permitirá a sus hijos y nietos romper con las trayectorias de exclusión social que ellos han sufrido:

*Mi deseo es que mis hijos salgan [de la pobreza]. Quiero decir, me gustaría que mis hijos tuvieran sus propias casas, no de protección familiar, y que sus hijos tuvieran otra oportunidad. De toda mi familia, ella [mi hija] es la única que yo sepa y David [...] Son los únicos dos de las generaciones que yo conozco que han terminado el colegio. Ninguno hemos terminado el colegio y eso ya es un buen paso. EHC2\_2\_22:2*



## Educación de personas adultas.

---

Los apartados que se exponen a continuación, presentan la información relacionada con la educación de personas adultas en el barrio de La Milagrosa. Por un lado, se exponen la dimensión exclusora, aquellos elementos que ha obstaculizado que las personas del barrio pudieran retomar su formación y que perpetuaban su situación de exclusión educativa y social. Por otro lado, se presentan los resultados relacionados con la dimensión transformadora. En este sentido, se reconstruye el proceso comunitario desarrollado con el objetivo de implantar la educación reglada de personas adultas en la escuela La Paz y cómo esta formación ha aportado beneficios a toda la comunidad.

### ▪ Educación de personas adultas: dimensión exclusora

Como se ha indicado anteriormente, una de las barreras que dificultaba la transformación del barrio ha sido el bajo nivel de formación de los vecinos y vecinas. La situación de pobreza y exclusión que se había vivido en el barrio propiciaba que muchas de las personas adultas hubieran abandonado sus estudios, en muchos casos, sin haber terminado la primaria.

Uno de los vecinos gitanos hace referencia a los bajos niveles de aprendizaje que adquirirían en su escuela y al abandono de sus estudios cuando aún no había finalizado la educación primaria. Actualmente, ha iniciado estudios en educación de personas adultas (EPA) de La Paz, escuela donde también asisten sus nietas. En la siguiente cita afirma que desde que ha reiniciado sus estudios percibe una evolución en su educación:

*Me quité muy pronto del cole y aprendí pues muy poco y estoy pues ahora en el primer curso [de EPA] pero que veo la evolución, ¿sabes? Veo mejoría.*

EHF2\_2\_9:18

Anteriormente a la apertura de la escuela de personas adultas en La Paz, los vecinos y vecinas percibían muchas dificultades en el acceso a esta oferta formativa. A pesar de que la escuela de personas adultas de Albacete se ubica muy cerca del barrio, las personas de La Milagrosa identifican barreras que les impedían reiniciar su formación. Algunos de estos obstáculos hacen referencia al desconocimiento de los vecinos y vecinas de la cultura académica, la falta de apoyos que encontraban para poder integrarse en el nuevo ambiente, el estigma que acarreaban, las fronteras imaginarias

que dificultan la salida del barrio o las bajas expectativas hacia sus capacidades. El inspector de educación hace referencia a estas barreras:

*Porque en el centro de adultos que está a un paso, que está al lado, pero aunque esté al lado ahí hay otra forma de funcionar, otra cultura y como no existe esa manera de aceptarlos, de comprenderlos...Al lado, está a nada.*  
EHA1\_4\_7:26

En este sentido, en la cita que se presenta a continuación, una joven gitana del barrio explica que pese a sus diversos intentos de matricularse en la escuela de personas adultas de Albacete nunca obtuvo plaza. Además, hace referencia a las bajas expectativas que percibía desde esta institución educativa. Por otro lado, la joven apunta a otra dificultad. A pesar de disponer de EPA en la escuela La Paz, el alumnado debe salir del barrio para realizar los exámenes oficiales, elemento que genera inseguridad. Ante esta situación, el profesorado de la escuela La Paz les acompaña, les motiva y les apoya para que pueden superar estos retos:

*[Desde la escuela de personas adultas de Albacete] nos han dado muchas largas. Yo por ejemplo me he apuntado muchas veces y me lo han rechazado muchas veces. Yo creo que por ser del barrio y decir: esta va a venir dos días y se va a ir. Entonces no te admitían plaza. Con todo y eso tienen muchos problemas para ir a los exámenes los chicos de aquí pero como ellos [los profesores y profesoras de La Paz] son duros todo lo pueden. Dan guerra. El colegio da guerra para que vayan ellos allí.* EMF3\_1\_10:8

Las situaciones de pobreza y exclusión suponen que en muchas ocasiones la población del barrio deba invertir sus esfuerzos diariamente en buscar vías para su supervivencia, elemento que dificulta que puedan retomar su formación. Además de las barreras contextuales, se han detectado factores personales que dificultan el acceso a la formación como la baja autoestima, bajas expectativas, un bajo nivel formativo, una percepción negativa de los procesos de aprendizaje, cargas familiares o barreras impuestas a colectivos específicos como las mujeres. Algunos de estos elementos aparecen reflejados en la cita de uno de los profesionales del barrio:

*Personas que no han tenido sueños en su vida, que se han conformado con poder comer hoy y no saber lo que voy a comer mañana, cosas tan*

*sencillas...con las dificultades que se ven ellos que no pueden aspirar o que no pueden subir a un puesto mejor por la formación académica que tienen o por las carencias en habilidades sociales. EHF1\_1\_8:20*

La apertura de EPA en La Paz generó un amplio interés inicial. No obstante, uno de los elementos excluyentes identificados, ha sido el abandono de algunos de los alumnos y alumnas. Como indica la profesora de EPA, muchas personas que se matricularon en los primeros momentos abandonaron la formación:

*Mucha gente vino y luego se fue. Se creía que por venir aquí iba a ser más fácil. Me van a ayudar o piensan que se lo van a regalar, me lo voy a sacar solo con ir. Esta gente al final pues nada, se quedaron solo la gente interesada. EMES2\_3*

En este sentido, se han identificado elementos excluyentes que dificultan que algunas personas adultas retomen su formación o que contribuyen a su abandono. Como indica la profesora de EPA, uno de estos elementos se vincula a las actitudes edistas de diversas personas del barrio:

*Es difícil que empiecen, es difícil desde las familias, desde el barrio la actitud que hay fuera no es positiva, ¡qué bien que vas a clases! No, es al revés. ¿A dónde vas con la edad que tienes? EMES2\_3*

Al igual que en otros niveles educativos de la escuela de La Paz, en EPA se aplican actuaciones educativas de éxito como por ejemplo tertulias literarias dialógicas. En la siguiente cita correspondiente a la profesora de EPA se detecta que algunos de los elementos que dificultan su aplicación es el excesivo academicismo, la falta de flexibilidad de los planes de estudios oficiales y la obligatoriedad de leer libros que no forman parte de la literatura clásica universal:

*Hay una serie de requisitos [en los programas oficiales de educación de personas adultas] y casi todo es novela actual. Yo sé que eso no son [libros] clásicos. A ellos les va a entrar en el examen esa lectura impuesta. Entonces claro, la necesidad como adulto es leer eso que te piden. EMES2\_13*

- **Dimensión transformadora de la EPA: implementación.**

A través de los resultados empíricos obtenidos a través de la investigación hemos identificado que la participación educativa de las personas de la comunidad en la escuela de La Paz se ha desarrollado de forma paralela a la participación decisiva. Desde los inicios de la transformación del centro, y frente a la exclusión laboral y educativa anteriormente descrita, la escuela había ofrecido cursos de formación de familiares basados en actuaciones educativas de éxito. Partiendo de la experiencia positiva que había aportado esta formación, las personas de la comunidad reclaman ir un paso más lejos y solicitan que se implante la educación de personas adultas reglada en el mismo centro educativo. Este objetivo será alcanzado en el curso 2011-2012 después de un proceso comunitario y dialógico impulsado por parte de los propios vecinos y vecinas.

Las dos citas que se presentan a continuación hacen referencia al proceso de implantación. En la cita de una jóvenes gitanas, se hace referencia al escepticismo inicial de los vecinos o vecinas ya que dudaban de que la administración educativa escuchara y aceptara su demanda. Para articular su petición y generar canales de diálogo, se crearon comisiones mixtas específicas, espacios de decisión que ya existían en la escuela. Las comisiones mixtas posibilitaron la implicación de las diferentes personas que intervenían en el contexto en la puesta en marcha de esta iniciativa:

*Entonces entre todos pensemos que sería bueno, yo no pensaba que lo iban a poner, la verdad. Que estuviera aquí una escuela de adultos ¿por qué no? Entonces se formó unas comisiones mixtas para hablar de ello y gracias a Óscar tuvimos la posibilidad de poner. EMF3\_4\_16:9*

La interpretación de los hechos por parte del inspector de educación coincide con el relato de la joven. En su cita, este hace referencia a que para conseguir alcanzar sus objetivos, la población decidió apostar por una estrategia que ya se había puesto en marcha durante el CID: la colaboración entre personas del barrio y los profesionales que trabajaban con ellos para mejorar la situación del barrio.

*Entonces ellos [los vecinos y vecinas] pedían que en el propio colegio se hiciera. Entonces me lo plantearon a mi y yo les dije que iba a mover los hilos*

*pero que yo sólo no podía. Que se tenían que mover. Entonces convocaron una asamblea de familiares donde invitaron a políticos de entonces, que es diferente al de ahora. Me invitaron a mí, invitaron a mucha gente. Entonces en la asamblea es cuando plantearon la necesidad de tener un horario de adultos dentro del colegio y compartiendo horario con el colegio. EHA1\_4\_7:26*

A través de este proceso, en el curso 2011-2012 se abrió el primer grupo de EPA y en el curso 2012-2013 se contó con una asistencia regular de 24 personas. Las primeras personas en participar en la EPA fueron aquellas implicadas en la movilización por conseguir su implantación. No obstante, a partir de las interacciones generadas en el barrio, se ha ido incrementando el número de personas que muestran su interés por participar en la iniciativa. En la siguiente cita, correspondiente al inspector de educación, se destaca el papel de estas interacciones y el importante rol que está desarrollando la profesora de EPA en la dinamización de la participación educativa:

*Los padres que están actualmente en [educación de] adultos algunos serán los de aquella movilización que se hizo al principio pero después ha ido funcionando mucho el boca a boca. El boca a boca de las maestra actual que está metida, que ha entendido también lo que es la educación de adultos, la educación adultos que lo vinculaba a la participación, a la animación social, a las estrategias de éxito. EHA1\_4\_7:26*

Los vínculos que ya había generado la escuela con el entorno han sido esenciales para contar con la participación de los vecinos y vecinas en la EPA. La profesora de EPA, a la que se hacía referencia en la cita anterior, alude a la utilización de diversos espacios públicos para establecer interacciones en relación a este tipo de formación. La profesora visita lugares estratégicos del barrio como el bar, la tienda, el culto o las diversas entidades con el objetivo de promover la participación de la comunidad:

*Y luego cuando se inicia el periodo de prematrícula el primer sitio donde voy a pasearme es a los dos bares y a la tienda. También voy al centro del Buen Suceso, también voy al grupo Atenea, también voy a Urbanitas, pero lo primero es ahí. Incluso he ido al culto a decir: bueno que se abre el plazo. EMES2\_4*

A través de las interacciones se ha posibilitado que algunas personas que no se sentían capaces de iniciar la formación debido a su bajo nivel formativo o a su edad hayan podido derribar las barreras que les dificultaban el acceso a nuevas oportunidades educativas. En la cita de una joven gitana del barrio se muestra como

las interacciones han posibilitado una imagen positiva y motivadora de la EPA. Además, el papel de la amistad y las redes de solidaridad han posibilitado que diversas personas consigan retomar su educación:

*La gente que ves te decía: ¡Ah!, pues está la escuela de adultos, ¡qué chulo! Pues apúntate tú también y vamos las dos. Y ahora vamos grupos de amigas y luego yo creo que es eso lo que entusiasma a venir aquí. No es lo mismo irte allí [fuera del barrio] que no conoces a nadie que venirte aquí, no es lo mismo.*  
EMF3\_12\_10:9

En los resultados obtenidos en la investigación hemos identificado que en 2014, momento de finalización de esta tesis doctoral, el impulso por seguir ampliando esta oferta formativa sigue activo. La iniciativa se está desarrollando a partir del trabajo comunitario en el que se implica a la escuela La Paz, a diversas entidades del barrio, a personas de la administración y a vecinos y vecinas del barrio. De este modo, para obtener un uso más eficaz de los recursos, se pretende coordinar los esfuerzos de todas las entidades que ofrecen formación en el barrio.

*La siguiente fase que queremos emprender para el año que viene es formar otro grupo que se alimente de las personas que [la asociación Miguel] Fenollera nos aporte e Hijas de la Caridad nos aporte. Fenollera, de la formación de su cooperativa e Hijas de la Caridad de madres adolescentes que tiene un grupito de tarde que orientan, que atienden, que forman y los alumnos que han abandonado la ESO de los tres colegios del barrio y que Hijas de las Caridad los incluyen en sus programa de formación profesional.* EHA1\_2\_7:29

- **Dimensión transformadora de la EPA: beneficios para toda la comunidad.**

Un elemento transformador relacionado con la EPA es la organización de la formación partiendo de las necesidades de las personas participantes y no de los y las profesionales. Como indica una voluntaria gitana de la escuela, el hecho de ofrecer un horario de mañana y otro de tarde facilita que las personas del barrio puedan asistir. Además, se identifica cómo las redes de solidaridad y la igualdad en el reparto de responsabilidades familiares de forma paritaria facilita la participación de las mujeres

en esta formación:

*Hay gente con 19, 17 años que son madres y su madre viene por la mañana porque hay dos fases: el nivel bajo donde aprenden a leer y a escribir y el nivel más alto que es para los exámenes de grado escolar. Y las madres entonces se parten. Pues mira, tú como vas por las tardes y el niño como está por las mañanas aquí, yo por las tardes me lo quedo y tú por las tardes vas. Y entonces se van turnando. Y matrimonios también que el marido va por la mañana y la mujer va por la tarde y así los críos tienen con quien quedarse y no están solos. EMF3\_10:12*

La participación en EPA ha supuesto que algunas personas del barrio empiecen a superar la falta de oportunidades educativas a las que se habían visto expuestas. Además, el incremento del nivel formativo se relaciona con un incremento de sus competencias laborales. En la siguiente cita, la profesora de EPA expone los beneficios que el curso de neolectores ha comportado a la vida profesional de una de las vecinas del barrio.

*Una de las mujeres que viene por las tardes trabaja temporalmente de barrendera. Entonces le agobiaba mucho el no saber leer el nombre de las calles, el listado que le pasaban con el nombre de las calles. Y le agobiaba tener que preguntar a la gente, no fuera que barriera una calle que no le correspondía. Y ahora esta muy contenta porque ya lee sus calles. EMES2\_4*

La participación en procesos formativos se identifica con mejoras educativas pero también con otros beneficios relacionados con el bienestar emocional de las personas que se enfrenta a las dificultades a las que las exponen los contextos desfavorecidos. Según la profesora de EPA, especialmente en el caso de las mujeres, la escuela se presenta como un espacio reconstituyente.

*A nivel personal se sienten mejor. Muchas utilizan la escuela como salida de la rutina, de casa, de la presión, los pagos, de lo que deben. Como vía de escape, cómo relax, cómo spa, como quieras llamarlo, de su día a día. Muchas se renuevan, desconectan aquí, cargan energía. Desconectan de qué van a comer mañana, de un marido que viene alterado muchos días...la escuela hace un papel un poco de psicología, de relax, de descarga, no es solo el aprender. El trabajo humano aquí es vital, vital. EMES2\_4*

La presencia de personas adultas que aprenden en el mismo centro que los y las menores ha sido considerado como un elemento muy positivo tanto para las personas adultas como para los y las menores. De esta forma, los familiares y el vecindario aportan referentes que hacen que los niños y niñas valoren la educación. En la siguiente cita correspondiente al inspector de educación se observa que la actitud de los y las profesionales del centro ha sido esencial para potenciar la educación de las diferentes personas de la comunidad en un mismo centro:

*En el colegio también tienen asumido que compartir los pasillos alumnos y padres, alumnos y abuelos era bueno para unos y para otros. Y yo sé, que esa idea la han interiorizado los padres porque han sido las propias maestras las que lo han sacado y les han hablado de las virtudes que tiene. EHA1\_4\_7:27*

Además, el hecho de que las familias participen en procesos de formación aumenta sus conocimientos y mejora la percepción sobre sus capacidades para participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. En la cita siguiente, una alumna gitana de EPA hace referencia a personas adultas que antes de retomar su formación no se sentían capaces de ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes. Ahora los hacen juntos:

*No es lo mismo un padre o una madre que le digan sus hijos: mamá, no se hacer eso. Y que no tengan ni idea. Y ahora que estás en la escuela de adultos tú poder hacer los deberes con tus hijos. Es muy bonito saber y no decir: madre mía, ¡puf!. Decir: mañana que te lo explique tu maestra porque yo no lo entiendo. EMF3\_14\_10:10*

Por otro lado, se ha identificado que los beneficios no han sido percibidos únicamente por el alumnado. Como se identifica en la cita de la profesora de EPA que aportamos a continuación, los diálogos generados en actuaciones de éxito como las tertulias literarias dialógicas han incrementado su propio conocimiento. Este conocimiento surge cuando los alumnos y alumnas conectan su mundo de la vida con el contenido de las obras de la literatura clásica universal. De este modo, las personas que viven en contextos desfavorecidos comparten su inteligencia cultural con todas las personas que participan en su proceso formativo:



*[Lo que leemos en las tertulias literarias dialógicas] siempre se traslada a la experiencia personal. Yo he aprendido, pues vamos, muchísimo, un montón. Del tipo de vida de la gente de aquí, un montón, un montón, porque siempre se lleva a lo personal. Por ejemplo, hablando del Lazarillo de Tormes siempre se reían y notaban muchas similitudes respecto a ellos, por ejemplo, en la forma de decir “hay hambre”. EMES2\_14*

Además, el vínculo establecido entre educadora y educando ha posibilitado romper las barreras culturales. En el diálogo que se muestra a continuación entre la profesora de EPA y la doctoranda se hace referencia a los aprendizajes que la profesora ha obtenido de su relación con un vecino gitano:

**Lorena:** *Yo de Juan he aprendido un montón, la verdad que genial. Un montón de cosas, de su comunidad. Fue la primera persona que me invitó al culto, de todo lo que es su cultura, de su vocabulario. Que estoy ahí estudiando un poquito...*

**Investigadora:** *¿Calo?*

**Lorena:** *Sí, ahí voy. Me lo voy apuntando y la verdad es que sí. EMES2\_8*

### **Programas de formación de la comunidad.**

---

A partir de la aplicación del CID en la escuela en 2006 se ha ofertado una amplia diversidad de cursos de formación de familiares con el objetivo de dotar de titulaciones oficiales a los vecinos y vecinas. En los datos empíricos obtenidos en la investigación se ha identificado que esta línea de acción se refuerza a partir de la aplicación del CID en 2009. Esta formación pretende dotar a la población de habilidades que les permitan trabajar tanto fuera como en el barrio. Una de las iniciativas emprendidas en este sentido ha sido el Programa de Integración Social de la Estrella y La Milagrosa (PISEM) del Ayuntamiento de Albacete. Este plan subvencionó un programa formativo con el objetivo de capacitar a familiares para la gestión de espacios educativos como el aula matinal, comedores escolares o recreos educativos.

La obtención de una titulación oficial ha supuesto que diversas personas del barrio hayan tenido acceso a un empleo, elemento que no solo ha tenido un impacto en su situación económica sino también en el incremento de su autoestima y en la mejora de

su autoconcepto. En muchas ocasiones, la vía de acceso a esta formación ha sido la participación como voluntariado en la escuela.

La cita que presentamos a continuación corresponde a Jennifer, una vecina del barrio. A través de realizar un voluntariado en la escuela, Jennifer accedió a un curso de gestión deportiva, formación que le permitió ser entrenadora del equipo de baloncesto del colegio. En sus reflexiones se identifica la fuente de motivación que supuso poder aplicar los conocimientos que había adquirido y ser la protagonista en la gestión del equipo. El hecho de haber abandonado los estudios antes de finalizar la educación primaria había reducido sus expectativas respecto a sus capacidades y a sus oportunidades en el futuro. Obtener una titulación y que le confiaran la gestión del equipo le permitió acceder a posiciones que nunca había contemplado para ella misma:

*Me llenó muchísimo. Hice el curso de entrenadora y claro, lo que me enseñaron a mí yo lo enseñaba y para mí fue maravilloso, grandísimo llevar yo un equipo yo sola. Ser yo la protagonista. Era muy emocionante porque tú unos años atrás me dices: vas a ser monitora de baloncesto y yo te digo, sí, ¿dónde tengo yo esos estudios, hija mía?. No te lo crees, vamos, que no. Dices que es imposible. EMC1\_4\_13:4*

Además de la formación relacionada con servicios ofrecidos por la escuela, se han impartido cursos vinculados a oportunidades laborales detectadas por las entidades que trabajan en el barrio. Algunos ejemplo son los cursos de emprendedores, contabilidad o telemarketing. En la cita de uno de los vecinos del barrio se refleja la gran variedad formativa a la que tienen acceso las personas de la comunidad:

*Yo he hecho de monitor, es que no sé como se llaman los cursos...de marketing, de contabilidad, ahora para septiembre voy a ver si me saco el graduado y otros cuantos más. EHC2\_2\_21:1*

Ampliar las oportunidades de empleo de la población cobra especial relevancia si se tiene en cuenta la exclusión laboral que han sufrido tradicionalmente las personas del barrio y las altas tasas de desempleo con las que se cuenta a nivel nacional. En la siguiente cita de un vecino gitano se observa cómo a partir de realizar el tercer grado en la escuela tuvo la posibilidad de cubrir una plaza de monitor deportivo que había

quedado vacante. El título que le permitía cubrir esta plaza lo obtuvo en el curso que se impartía en la propia escuela:

*Hubo una plaza para ser monitor y me ofrecieron esa plaza y aprobé el título y a partir de eso pues también trabajo. EHF2\_2\_9:9*

▪ **Programas de formación: altas expectativas y redes de apoyo.**

Ante los prejuicios y estereotipos identificados en la dimensión excluyente, en la dimensión transformadora se han detectado interacciones basadas en la igualdad y en el reconocimiento de la inteligencia cultural. En la siguiente cita de una de las vecinas del barrio se evidencia cómo a través de las interacciones con el profesorado, las personas de la comunidad se han sentido valoradas. La confianza depositada en ellos y ellas y el diálogo igualitario han incrementado su autoestima y su motivación por aprender. Estas transformaciones les permite percibir que tienen los mismos derechos y las mismas capacidades que cualquier otra persona que ha nacido en un contexto normalizado y sienten que son capaces de transformar su situación de exclusión:

*Entonces cómo eso ha cambiado a través del trato de las maestras, del colegio, ha cambiado totalmente. No, somos personas lo mismo que tú. Lo mismo que tú tienes estudios yo puedo hacer lo que tú estás haciendo. Mi vocabulario puede cambiar lo mismo que tú y tú te has criado allí [fuera del barrio]. Yo me he criado aquí [en el barrio] pero puedo cambiar. Puede ser y puedo estar a la misma altura. Por eso creo y pienso, porque nos han hecho valorarnos y motivarnos. EMC1\_4\_12:11*

Las interacciones han desarrollado un papel esencial en el acceso pero también en la continuidad y en la finalización de la formación. En la siguiente cita, una vecina y socia de la cooperativa reproduce su diálogo con una joven con la que comparte un curso de formación en el área de telemarketing. Cuando ve que la motivación de su joven compañera desciende, ella le aconseja y le anima, ayudándole a reconocer los beneficios que la formación puede aportar en el futuro:

*Yo se lo digo: Noemí, de verdad, yo te quiero muchísimo y yo sé que vales mucho. Las tonterías...mira, si estamos fuera de cachondeo vamos a reírnos, a tomarnos algo, pero tómatelo en serio. De verdad, es muy importante. Aprovechalo al máximo que lo vas a agradecer mucho y en un tiempo todas*

*estas palabras que te estoy diciendo, que también a mi me lo han dicho y lo he agradecido toda mi vida y lo estoy agradeciendo, Noemí. Y me dice: ya, ya lo sé. O sea que la chiquilla genial, se esta poniendo las pilas, le gusta muchísimo.* EMC1\_12\_13:13

- **Programas de formación de la comunidad: organización educativa**

La formación de familiares ha comportado que el centro sea percibido como un espacio educativo no solo para los y las menores sino para toda la comunidad. En la cita de la directora de la escuela se muestra cómo el centro presenta una sensibilidad y es flexible ante las necesidades formativas de las personas del barrio:

*El colegio está abierto un poco a la comunidad y al barrio. Entonces, oye, van a venir a hacer un curso de no se que de 7 a 8. Vale. ¿Qué necesitáis? Pues a ver si me puedes poner un cañón...* EMES1\_2\_3:23

El hecho de que la formación se imparta en el mismo centro donde asisten los niños y niñas del barrio posibilita que las familias puedan conciliar sus responsabilidades con la propia formación. Como indica una joven gitana del barrio, este elemento facilita la participación, especialmente en el caso de las personas que habían estado tradicionalmente excluidas de estos espacios formativos como por ejemplo las mujeres gitanas:

*Están en el centro donde están sus hijos. No tienes que llevar a tus hijos e irte corriendo. Es decir, voy con mis hijos, los deajo, me voy y además cuando yo salgo mis hijos también salen. Entonces no tienes ningún problema.* EMF3\_2\_10:18

- **Programas de formación de la comunidad: generación de oportunidades.**

La oferta formativa ofrecida en la escuela ha posibilitado que algunas personas del barrio que habían abandonado los estudios de forma prematura accedieran a una segunda oportunidad. En las siguientes citas, un alumno gitano de EPA identifica la formación como la clave para acceder a aquellas oportunidades que se le habían

negado en el pasado. Mientras anteriormente a su participación la educación no constituía un elemento relevante en su trayectoria vital, ahora se contempla como un elemento positivo que aumenta su bienestar:

*Para mí es algo principal, no lo he aprovechado en su tiempo que por eso creo que no he tenido más puertas abiertas por no haber aprovechado. Creo que es un punto muy primordial para que se te abran puertas para aprender, para entender, saber, comprender, es algo... Yo creo que los estudios es lo primero.*  
EHF2\_2\_9:19

▪ **Programas de formación: extensión de las AEE más allá de la escuela.**

La extensión de las AEE han ido más allá de la escuela y se han aplicado a aquellos programas de formación de familiares activas a partir de la aplicación del CID. En la siguiente cita de la directora de la escuela se observa cómo las tertulias literarias dialógicas se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, una entidad cristiana gestionada por religiosas aplica las AEE con las madres adolescentes con las que trabaja:

*Las tertulias también las hacen fuera. Hay un curso, Hijas de la Caridad, una congregación de monjas que hacen actividades en su clase cuando tienen un grupo de madres jóvenes. Y hacen tertulias y hacen todo esto. Todo eso llegó y caló.* EMES1\_14\_3:38

### 5.4.3. **Ámbito laboral**

Una de las demandas expresadas por la comunidad durante el sueño de barrio de La Milagrosa fue la superación de la exclusión laboral. Por lo tanto, una de las líneas prioritarias del CID fue la generación de oportunidades laborales a través de la aplicación de actuaciones de éxito en este ámbito. En este apartado abordamos esta temática a través de la presentación de los resultados empíricos obtenidos en relación con el ámbito laboral. Por un lado, exponemos aquellos obstáculos que dificultan la superación de la exclusión laboral de las personas del barrio. En segundo lugar, se aportan los resultados relacionas una de las acciones derivadas del CID que mayor impacto ha generado: la creación de la cooperativa de reinserción social Miguel Fenollera. En relación a esta iniciativa, exponemos su relación con el CID y el impacto que ha generado en su entorno.

#### ▪ **Ámbito laboral: dimensión exclusora**

Uno de los elementos que dificultaba la inserción laboral antes de la aplicación del CID era la difícil situación en la que se encontraban algunas familias como por ejemplo, los numerosos casos de familias afectadas por drogodependencias. Como se muestra en la cita que presentamos a continuación correspondiente a la directora de la escuela, las múltiples problemáticas asociadas a esta situaciones dificultaban que estas familias pudieran acceder a formación o a empleos estables sin una ayuda externa:

*De una persona que estaba perdida, entre comillas, perdida por la situación familiar que tenían estaban metidos en la droga, se drogaban, no salían. Sus hijos por ahí perdidos...a que tenga un trabajo remunerado con un sueldo bastante digno trabajando, o sea, fíjate. [...] Por ellos mismos probablemente no lo hubieran podido hacer porque es difícil, ¿no? Que yo si estoy en esa parte de pronto me levanto un día y diga: sí, voy a hacer un curso, voy a ver que curso hay y mañana me van a dar trabajo. Eso es muy difícil, que no digo yo que no lo haya pero es muy difícil. EMES1\_1\_3:20*

Además, se han identificado otros elementos exclusores que dificultan la integración laboral de los vecinos del barrio como la falta de formación, experiencia o de habilidades sociales adecuadas para el contexto laboral. En la cita del inspector de

educación se apunta a que, anteriormente a la aplicación del CID, la impuntualidad o el absentismo laboral de algunas personas del barrio había creado una imagen negativa que dificultaba que las empresas quisieran contratar a los vecinos y vecinas de La Milagrosa:

*La forma de llegar [al trabajo], la forma de dirigirse, la forma de hablar con los jefes, el cumplimiento de horarios, el ser puntual. Todo eso si no hacemos formación pues resulta que la gente no los contrata. Pues resulta que la gente dice que los de las 600 son unas informales. Que quedas con ellos y que al día siguiente no van a trabajar. EHA1\_2\_7:41*

Por otro lado, otro de los elementos excluyentes identificados es el bajo nivel educativo de la población. En la siguiente cita, uno de los socios de la cooperativa hace referencia a la necesidad de incrementar su formación instrumental. Con el objetivo de mejorar su nivel de lectoescritura, este vecino ha decidido sacarse el graduado escolar asistiendo a la escuela de educación de personas adultas de La Paz:

*Empiezo [la formación] en septiembre. Sí, porque tengo muchas faltas de ortografía y leer me traba un montón, a lo mejor leo una línea y cuando voy a la media de la otra ya se me olvida las palabras, y es mejor sacarme el graduado. EHC2\_2\_21:17*

#### ▪ **Obstáculos en la creación de la Cooperativa Miguel Fenollera.**

Como se expondrá en el siguiente apartado, una de las iniciativas que más impacto ha generado ha sido la creación de una cooperativa de reinserción laboral. La creación de la empresa implicó la superación de algunos obstáculos iniciales. Uno de ellos era la falta de capital con las que partían los socios y socias del barrio. Como explica la vicepresidenta de la cooperativa, para arrancar la cooperativa contaron con una financiación previa que tuvieron que ir devolviendo con sus propios sueldos. De esta forma, durante los inicios de la cooperativa los socios y socias iban invirtiendo parte de los ingresos que obtenían en completar una inversión inicial de 2000 euros que se les exigía:

*Los socios aportaban 2000 € pero por la situación económica que nosotros teníamos claro, no. [...] Nos quitaba todos los meses, cuando nos quitaba los 100 € y aparte otros 100 € y se quedaba...en total cobramos 390 todos los*

*entrenadores. Y todos los meses dábamos 100 euros para la cooperativa hasta que ya cubrimos los 2000 €. EMC1\_2\_13:6*

La obtención de beneficios económicos por parte de la cooperativa no fue inmediata. Siguiendo el ejemplo del cooperativismo de éxito aplicado en la Corporación Mondragón, ante las dificultades económicas que surgieron en los primeros momentos, los socios y socias consensuaron reducir sus sueldos a cambio de mantener todos los puestos de trabajo de los socios y socias:

*Nosotros tuvimos una época de cinco o seis meses que cobrábamos entre yo y la Rosa cuatrocientos euros nada más, porque estaba muy mal la cosa. Entonces nos tuvimos que quitarnos dinero. Igual que Mondragón, que en Mondragón me dijo la muchacha que también. EHC2\_1\_21:14*

Otro de los obstáculos se relacionaba con la percepción que las personas del barrio tenían de sus propias capacidades. En la cita de la vicepresidenta de la cooperativa se evidencia como antes de formar parte de la iniciativa no se sentía competente para enviar un correo electrónico. La adquisición de estas habilidades ha transformado su autoconcepto:

*Me dices a mi: vas a llevar un ordenador, vas a poder mandar email con archivos con copia de no sé qué, que tal... Y te digo: sí claro, no se mandar un correo, voy a mandar eso. Y ahora la verdad es que estoy maravillada. EMC1\_15\_13:21*

Además, se ha identificado que en los primeros momentos se dio una percepción negativa de la nueva iniciativa por parte de algunos vecinos y vecinas. En la siguiente cita uno de los socios hace referencia a que tuvieron que superar la desconfianza que se mostraba hacia ellos y ellas. Esta desconfianza se vinculaba al estigma de las personas fundadoras ya que la mayoría de ellos y ellas habían atravesado problemas relacionados con el contexto de exclusión social como la drogadicción, el tráfico de drogas o la cárcel. Como se indica en la cita, el cambio de percepción hacia esta nueva iniciativa y la afiliación de otros vecinos y vecinas se ha conseguido a través del trabajo duro y los buenos resultados demostrados:

*Ahora todo el mundo del barrio se ha dado cuenta, antes nos decían: madre mía, ¡si se van a llevar todos los billetes! Pero si ese tío no se que, no sé cuantas. Y*



*ahora han visto que ya han pasado tres años que, por ejemplo, nosotros no hemos parado de trabajar. Ahora hay gente nueva, va a haber gente que se va a asociar también. Entonces todo el mundo se ha fiado. EHC2\_15\_21:24*

▪ **Ámbito laboral: proceso de creación de la cooperativa Miguel Fenollera.**

Teniendo en cuenta que una de las demandas urgentes que planteaban las personas del barrio era el acceso a puestos de trabajo dignos y estables, uno de los sectores sobre los que se realizó formación en el sueño de barrio fueron las actuaciones de éxito en el ámbito laboral. Durante la formación impartida se presentó el cooperativismo de éxito (Flecha, 2012b) a través de la experiencia de la Corporación Mondragón, cooperativa iniciada en 1941 en el País Vasco y que en 2014 configura uno de los principales grupos empresariales en España.

Como se indica en la cita de una de las investigadoras, en la formación que se impartió en el marco del CID, algunos de los asistentes afirmaban que era imposible iniciar una cooperativa en el barrio. Según estas personas, esta iniciativa que se había emprendido con anterioridad y había fracasado. En las reflexiones realizadas por la investigadora se observa que el fracaso de las iniciativas previas se relaciona con la ausencia de bases científicas que aseguren los buenos resultados de las acciones emprendidas. De esta forma, como resultado de los diálogos generados a partir de las actuaciones de éxito impartidas en esta formación, se empezó a gestar la idea de crear una cooperativa de éxito en el barrio:

*Se habló de las cooperativas de éxito, de Mondragón. ¿Cómo podemos hacer cooperativas en este barrio? ¡Imposible si ya se ha intentado! Sí pero ¿se ha intentado en base a actuaciones de éxito? Eso así funcionará. Y ahí se empezó a gestar. EMI1\_14\_22:1*

Una vez que los investigadores de CREA-UB aportaron las bases del cooperativismo de éxito, las personas del barrio debían ejercer su liderazgo para posibilitar su aplicación en el contexto. En la cita del inspector de educación se evidencia cómo Guillermo, una de las personas que ya estaba vinculada al barrio se interesó por el caso de Mondragón y decidió viajar al País Vasco para conocer de primera mano el funcionamiento de la corporación:

*La cooperativa nació de la conferencia de Asier. La conferencia de Asier impactó a la gente que estaba allí. [...] Y lo recuerdo perfectamente que Guillermo dijo: ¡ostrás, lo que acabo de oír!. A mí me interesa esto muchísimo, dice. Incluso después dijo: creo que voy a hacer un viaje Mondragón. Y al poco tiempo se fue a Mondragón. EHA1\_14\_7:14*

Gracias a los buenos resultados, la cooperativa Miguel Fenollera se ha convertido en un ejemplo de cómo las actuaciones de éxito pueden generar buenos resultados incluso en los contextos más desfavorecidos. Uno de los socios fundadores de la hace referencia a las invitaciones que reciben desde diversas entidades para que expliquen su iniciativa. En estas charlas, se hace referencia a la importancia que ha tenido para ellos basar su empresa en una experiencia que ya había estado avalada por la comunidad científica:

*Me he ido con él [con Guillermo] a dos o tres charlas y siempre a los que estaban escuchado, siempre les ha dicho, les ha hablado de Mondragón, explicándoles la idea: que se puede. Lo único que se puede con ganas y con perseverancia y con todo el esfuerzo. EHC2\_14\_21:13*

Además de la formación inicial impartida en el sueño de barrio, se ha identificado la importancia que ha tenido el asesoramiento científico durante el proceso de desarrollo de la cooperativa. El inspector de educación, hace referencia a diversas sesiones de asesoramiento realizadas por Ramón Flecha y a cómo la cooperativa se creó con el objetivo de contribuir a la superación de la pobreza y la exclusión en el barrio:

*Después de Mondragón cada vez que sabía que Ramón venía aquí a cualquier cosa a mí me ha pedido en multitud de ocasiones: Óscar, búscame un hueco con Ramón. [...] Y con Guillermo de Fenollera nos hemos visto aquí y allá, para organizar jornadas, para pedir asesoramiento en montones de ocasiones. O sea que la idea de la cooperativa nació donde nació como una de las estrategias para transformar el barrio. EHA1\_14\_7:14*

La participación de algunos vecinos y vecinas en la escuela y en diversas acciones que parten de ella fue imprescindible para su posterior vinculación a otras acciones llevadas a cabo a partir del CID. Por ejemplo, fue en una acampada en la que algunas personas del barrio habían asistido en calidad de monitores y monitoras cuando se

propuso a un grupo de personas del barrio iniciar la cooperativa.

Una de las socias fundadoras hace referencia a que el planteamiento inicial después de haber asistido a la formación en actuaciones de éxito era arrancar la cooperativa con las nuevas generaciones de jóvenes del barrio. No obstante, a partir de los cambios que se estaban viviendo en el barrio se habían aumentado las expectativas y se había identificado la motivación y las capacidades de la población. La situación de pobreza y las dificultades por las que atravesaban muchos hogares supuso no esperar hasta la próxima generación:

*Nos fuimos a los Chorros de Riopar para siete días y Guillermo en su mente lo que tenía era que en un futuro abriese una cooperativa pero para nuestros hijos. Para mejorar en nuestros hijos y que tuvieron otras oportunidades mejores. Entonces a partir de que nos acercamos más padres el vio la ilusión, las ganas, como dice él, lo listos que son y las capacidades que teníamos y dijo: no, ahora es cuando yo quiero hacerlo con ellos. La necesidad que teníamos porque económicamente no tenemos nada, acostábamos a nuestros hijos sin cenar porque no teníamos para darles. EMC1\_13\_5*

El objetivo de la iniciativa era crear una cooperativa de inserción laboral, una empresa que aportara trabajo digno y estable para las personas del barrio. Sin embargo, la cooperativa también está generando puestos de trabajo fuera del barrio. En la cita de uno de los socios fundadores se identifica la contratación de personas de fuera del barrio pertenecientes a colectivos vulnerables como por ejemplo personas inmigrantes en situaciones de riesgo de exclusión:

*Si podemos ayudar a un extranjero con perdón de la palabra, no me gusta decirlo así, un negro un árabe, a un mexicano...si se puede ayudar, se le ayuda. Eso en el campo, hay muchos extranjeros. Luego también tenemos monitores que se vienen de acampada que son morenos y luego en el barrio hay un montón. EHC2\_2\_21:24*

Las estrategias que se siguieron en la cooperativa para abrir nichos de trabajo fue organizar la economía informal que ya existía en la zona de una manera más eficiente, promover formas alternativas de autoempleo basadas en las habilidades de las personas del barrio y ofrecer servicios efectivos al barrio y a otras áreas cercanas. En la siguiente cita, la vicepresidenta hace un recorrido por la variedad de trabajos que ha cubierto, haciendo referencia a su motivación hacia las labores que ha realizado:

*He hecho muchos trabajos he estado en grupos interactivos, en recreos educativos a través del PEBEM, estamos cinco personas en aula matinal, también estuve de entrenadora, también trabajando en las envasadoras, he estado en TECON, he estado de limpieza. Bueno, he estado haciendo varias cosas en la cooperativa y la verdad que te digo que me gustaba trabajar.*  
EMC1\_2\_13:9

La motivación y el trabajo duro han sido dos elementos que han contribuido a eliminar las resistencias que las empresas mostraban ante la contratación de las personas de la cooperativa. Como se refleja en la siguiente cita de una de las socias, el estigma que dificultaba que las personas del barrio pudieran acceder a puestos de trabajo en la ciudad de Albacete desapareció cuando los empresarios comprobaron su capacidad y motivación ante el trabajo:

*Es verdad que me encanta trabajar. Iba mala, me daba igual si estaba mala pero no se...no se cómo explicaros. Yo me levantaba todas las mañanas con ganas de ir [...] Este trabajo es que realmente me gusta, el de las oficinas, no me importa echar horas.* EMC1\_18\_13:20

- **Aplicación de los principios del cooperativismo de éxito.**

En los datos analizados se ha identificado la aplicación de los principios del cooperativismo de éxito (Flecha, 2012b) en la Cooperativa Miguel Fenollera. Algunos de los elementos detectados son la solidaridad, la importancia de la educación o la gestión democrática. En la cita de la actual vicepresidenta se relata cómo la solidaridad ha estado presente desde el momento en que se fundó la cooperativa. Este principio se ha antepuesto a los beneficios individuales incluso en situaciones de dificultad económica:

*Íbamos a hacer cursos que serían becados los seis que estábamos. Luego entró otro y primero nos pidió nuestra opinión porque de hecho, íbamos a cobrar nosotros 490 pero para que este chico, otro padre que es Tito, es el último que entró. Claro éramos nosotros los que estábamos y esa beca era para nosotros y nos dijo: mirar, si quieres podemos hacer una cosa. Si queréis que Tito entre os tengo que quitar 100 € a cada uno para completar siete*

*entrenadores. Si queréis, si no Tito no puede entrar. Y todos decidimos, todos los que éramos, decidimos que sí. Quitarnos a nosotros 100 € para que Tito entrase. EMC1\_2\_13:6*

Para contribuir a la mejora de su entorno, la cooperativa ha creado un mecanismo de préstamos que los vecinos y vecinas devuelven a través de su trabajo. En la cita que se muestra a continuación se observa como la cooperativa ha aportado ayudas en el caso de situaciones extremas como la falta de alimentos en algún hogar o ha evitado desalojos cubriendo las deudas de alquiler algunas familias:

*Para gente que a lo mejor no tiene para comer intentamos ayudarles o pagarles el alquiler. Por ejemplo, mi cuñado ahora está de monitor, un hermano de Rosa y debía seis meses de alquiler y a él se los ha pagado, se lo ha pagado la cooperativa. Cobra, se lo va descontando [del sueldo]. EHC2\_2\_21:15*

Por otro lado, la educación es uno de los ejes vertebradores de la cooperativa. En la cita que se muestra a continuación, el inspector de educación hace referencia a los planteamientos del presidente de la cooperativa, destacando el papel fundamental de la formación para la superación de la exclusión en el barrio y para el funcionamiento de la cooperativa:

*[El presidente] estaba muy preocupado con la formación y que sin formación él había llegado al convencimiento de que no podía sacar a la gente de la marginación y de la pobreza. [...] Yo a la gente que viene conmigo a Fenollera les digo: vosotros no podéis trabajar en la cooperativa si no tenéis una buena expresión y si estáis cometiendo 25 faltas de ortografía en cada frase. No podéis, podéis tener una falta de ortografía pero no 25. EHA1\_2\_7:25*

Atendiendo a las carencias educativas de los socios y socias, la cooperativa presenta una amplia oferta formativa en las que se aplican las AEE. En la cita que se presenta a continuación de uno de los socios hace referencia a que los miembros de la cooperativa tienen la obligación de asistir a las tertulias literarias dialógicas. Esta formación se ofrece de forma abierta y gratuita no solo a las personas afiliadas a la cooperativa sino a toda la población del barrio:

*Hacemos tertulias dialógicas, como los chiquillos, nos sentamos los socios más la gente que se quiera apuntar, porque eso es voluntario. Nosotros sí, nosotros tenemos que ir obligado. Sí, porque nos falta mucho. EHC2\_2\_21:18*

La formación impartida ha demostrado obtener un impacto en términos de inclusión laboral. En la cita de una de las jóvenes gitanas afiliada a la cooperativa se observa cómo la formación se vincula a prácticas en empresas y que en algunos casos estas prácticas derivan en contratos temporales. Por ejemplo, a partir de 4 cursos se ha conseguido formar y dar trabajo temporal a un total de 72 personas:

*En Miguel Fenollera se están realizando por las tardes cursos, yo estoy en un curso de telemarketing que va a ser dos meses de prácticas, dos meses teóricas y luego vamos a hacer prácticas en una empresa que es donde van a ir contratadas tres. Seis meses a jornada completa. Luego va a ser la envasadora de cebollas durante 6 meses. Hay 4 cursos en total, de cuchillería, envasadora, agrícola y marketing de donde van a salir 72 personas del barrio a trabajar durante 6 meses. EMF3\_2\_10:14*

La apuesta por la formación ha supuesto un aval para algunas empresas que contratan a los y las trabajadores de la cooperativa. Según el inspector de educación, el hecho de que estas personas reciban formación ha permitido derribar estereotipos que dificultaban su acceso al mercado laboral:

*La patronal de agricultura contrata a las personas que Fenollera ¿Por qué en el caso concreto de agricultura? Porque Fenollera se compromete a formarlos. Se compromete a que tengan una actitud seria, formal, cumplidora en el trabajo. EHA1\_2\_7:41*

Otro de los principios del cooperativismo de éxito detectado es la gestión democrática y la participación decisiva de sus miembros. En la siguiente cita de una de las socias se hace referencia a la existencia de diversos espacios de diálogo y toma de decisiones donde participan los socios y socias y personas afiliadas como por ejemplo el consejo rector, reuniones bimensuales o asambleas:

*En la cooperativa esta el consejo rector, que participo yo en el consejo rector y en otras reuniones que tienen Guillermo, Jennifer, Rosa y Leti la asamblea...luego cada dos meses tenemos una reunión los socios, los afiliados. EHC2\_4\_21:22*

La cooperativa es percibida por los socios y socias como un lugar donde se tienen en cuenta sus opiniones y propuestas basándose en la validez de los argumentos y no en

las relaciones de poder. Uno de los socios que no finalizó los estudios primarios relata que en la cooperativa se siente libre para expresar sus quejas y propuestas. Además, sus ideas son valoradas e implementadas en el caso en que sean viables:

*A lo mejor tengo yo una pega. La cuento allí, intentan, lo miran a ver si es viable o no es viable. Hace poco nos regalaron un montón de cerezas, que el año pasado también, pero este año no hemos sabido exprimirlas en el plan de sacar el dinero. Y entonces yo les di una idea y Guillermo dijo que el año que viene lo vamos a hacer. EHC2\_4\_21:23*

▪ **Impacto de la cooperativa Miguel Fenollera en el entorno.**

Una de las evidencias del impacto de la cooperativa en términos de inclusión sociolaboral ha sido la superación de la pobreza por parte de algunas personas del barrio. En diversas entrevistas se ha identificado la transformación personal que han experimentado algunos de los vecinos y vecinas. Según el inspector de educación, la obtención de trabajos dignos y estables han posibilitado que los 12 socios y socias de la cooperativa y sus familias hayan superado su situación de exclusión. Además, estos beneficios se extienden a otras personas del barrio:

*Son 12 los cooperativistas. Ahí hay 12 familias que han salido de la pobreza y la marginación. Y que son personas que prácticamente están normalizadas [...]. No solamente eso, sino que la cooperativa está dando un montón de trabajo no fijo, no estable, sino temporal, pero trabajo digno como ellos llaman. Y yo estoy de acuerdo con ellos, no trabajo subvencionado sino trabajo digno a montones de personas del barrio. EHA1\_2\_7:24*

Diversas personas implicadas en la cooperativa han manifestado haber percibido cambios físicos y emocionales gracias a su participación en las diversas iniciativas activadas a partir del CID. A continuación, se presentan una cita de una socia de la cooperativa en la que se hace referencia a las mejoras físicas y emocionales identificadas por ella misma y por las personas de su entorno. En su cita, Jennifer vincula estos cambios a las interacciones y referentes que ha obtenido al romper el aislamiento del barrio a través del acceso a la escuela o a nuevos puestos de trabajo:

*No te imaginas años atrás y dices: no puede ser ella. Hay gente que hace años que no me ha visto y me ve y dice: no puede ser... ¡Jennifer! Madre mía, ¡qué*

*cambio, qué alegría! No te imaginas que alegría me da de verte así, ¡qué guapa que estás!. Ni yo misma me lo creo. Es que te ves que día a día que mejoras te ves tan bonita y quieres más, mejorarme. Y dices: pues ahora voy a ir con mi pelo suelto, pues ahora voy a hacerme esto. Antes siempre iba con los moños, con esto y ahora bien peinada y me echo mi tinte y esto. Muy bien, la verdad es que me va mejorando cosa a cosa porque viene una profesora y te fijas en ella en qué lleva puesto y si viste así, en TECON por ejemplo, visten de otra manera y pues tu intentas pues ahora me gusta llevar esto un vaquerito o un monito de esto con mi bolsito. EMC1\_2\_13:16*

La ruptura de las trayectorias de exclusión y el estigma que acarreaban estos vecinos y vecinas les ha permitido obtener el reconocimiento social. En la siguiente cita, Jennifer destaca cómo a partir de sus logros profesionales ha aparecido en los medios de comunicación y ha obtenido el apoyo y la admiración de su familia y de su marido, persona que en el momento en que se realizó la entrevista estaba en prisión:

*Y a todo el mundo [mi marido] le va diciendo: mi mujer es la vicepresidenta de la cooperativa. Por ejemplo, hay veces que salimos en la tele. Hace poco salimos, por ejemplo lo de Urbanitas que son estos puestos de trabajo que hicimos y yo estuve leyendo y presenté a los que vinieron. Y estuve leyendo, y mi marido: mira esta es mi mujer, es la vicepresidenta de la cooperativa. Él me lo dice, esta súper orgulloso de mí, que he cambiado mucho, que está súper contento y me anima muchísimo a que mejore más. EMC1\_2\_13:11*

La transformación personal de las personas vinculadas a la cooperativa cobra mayor relevancia si se tienen en cuenta las características demográficas del barrio. El incremento de su bienestar también mejora la situación de las familias extensas de las que forman parte. En la siguiente cita, Jennifer hace referencia a cómo los cambios personales que ha experimentado han afectado notablemente al bienestar de uno de sus hijos que presentaba conductas disruptivas:

*Mi Fran era un sufrimiento. Yo pensaba: a mi hijo le ha pasado algo. A las tres o las cuatro de la mañana con 12, 13 años que estaba por ahí. Se iba a robar, acumuló un montón de juicios. Y a raíz que empecé a cambiar, mi manera de pensar, la alegría que volvió a mi cara, bueno mi hijo... Y si ahora lo vieras...*



EMC1\_2\_13:17

Como resultado del grupo de discusión llevado a cabo en la investigación, se ha identificado la puesta en marcha de una línea de trabajo en la cooperativa orientada a la creación de empleo para jóvenes del barrio. Según las declaraciones obtenidas en el grupo de discusión, con esta iniciativa se pretenden generar oportunidades de trabajo para aquellos y aquellas jóvenes que por diferentes motivos han abandonado su formación. Basándose en la experiencia de la Corporación Mondragón, se pretende que los y las jóvenes retomen su formación compatibilizándolo con el trabajo en la cooperativa:

*Hemos iniciado otra cooperativa. Bueno estamos en ello, buscado cooperativistas. Es para los jóvenes que no pueden estudiar, o no tienen opción a poder estudiar. Entonces lo que se puede hacer es formar, formarse y montar su propia cooperativa y poder trabajar. Y luego lo que también existe a los chicos que están en la ESO, es primero estudiar, por ejemplo si estudian por la mañana, por la tarde tendrían su formación con nosotros, o trabajo con nosotros. GDC1\_2\_23:9*

Aunque en el año 2013 la cooperativa de jóvenes de Miguel Fenollera es aún una iniciativa muy emergente se han identificado los primeros resultados. Según afirma una de las socias en el grupo de discusión, la formación recibida por parte de la cooperativa y las prácticas realizadas posteriormente en una empresa de Albacete ha posibilitado que una joven del barrio haya encontrado empleo en un contexto nacional de alarmantes índices de desocupación juvenil:

*La cooperativa de jóvenes, ¡ah claro! Mi hija este año ha entrado en telemarketing. La mayor que no pudo acceder a estudiar y ha hecho un curso de formación y luego ha hecho las prácticas en una empresa, en Tecon. Y luego tres de ellas han sido seleccionadas, y una ha sido mi hija, para trabajar en Tecon. GDC1\_2\_23:10*

De esta forma, se están generando oportunidades desde la cooperativa para que algunas personas jóvenes puedan revertir las conductas delictivas que estaban presentando. En este sentido, la cooperativa se coordina con los servicios sociales para realizar el seguimiento de menores que se encuentran en procesos judiciales o bajo supervisión de los servicios sociales. En el grupo de discusión, una de las socias

hace referencia al cambio de conducta que han identificado en algunos jóvenes a partir de su vinculación en la cooperativa:

*Era uno de los que decías: yo estoy seguro que acaba en la cárcel, es que acaba en la cárcel. Y el cambio ha sido en dos años. Han cambiado muchos chiquillos, más centrados, sin faltar a trabajar, muy bien, muy bien. Han dejado de robar. GDC1\_2\_23:11*

#### **5.4.4. Ámbito urbanístico.**

Una de las demandas realizadas por los vecinos y vecinas en el sueño de barrio fue la rehabilitación y la mejora del entorno. A continuación exponemos los resultados obtenidos en relación a este ámbito. En primer lugar, aportamos los elementos excluyentes. Estos hacen referencia a las dinámicas de degradación urbanística. Por otro lado, en la dimensión transformadora hacemos referencia a aquellas acciones llevadas a cabo con el objetivo de mejorar las infraestructuras y la salubridad del contexto.

- **Ámbito urbanístico: dimensión excluyente**

Algunos de los elementos identificados en la dimensión excluyente hacen referencia al deterioro del mobiliario urbano, la mala gestión de los residuos que generaba situaciones insalubres, la existencia de barreras arquitectónicas que dificultan la movilidad y una planificación urbanística que refuerza la situación de exclusión del barrio. En una de las citas obtenidas del grupo de discusión con mujeres del barrio, una de las vecinas hace referencia al vínculo entre deficiencias urbanísticas y algunos problemas sociales como el tráfico y el consumo de drogas. Uno de los ejemplos que aporta, es el descampado que se encuentra junto a la escuela y que se había constituido como un espacio de tráfico y consumo de drogas:

*Antes de llegar al colegio, en lo que es la zona que ahora han hecho la carretera, entonces era un descampado y habían grupos de gente vendiendo droga antes de entrar en el centro [educativo]. GDC1\_1\_23:1*

Además, se han identificado que algunas personas del barrio presentan conductas que

contribuyen al deterioro de las viviendas y las infraestructuras. En la siguiente cita correspondiente a uno de los vecinos del barrio se hace referencia a cómo esta situación ha generado conflictos entre algunos vecinos y vecinas:

*Porque si lo pintamos [el portal] y baja el hijo del tercero escupiendo en la pared, con boli...Sí, lo hace el chiquillo pero la culpa la tengo yo porque viene el vecino, me lo dice y yo encima le doy la razón a mi hijo. EHC2\_1\_21:26*

El barrio de La Milagrosa (conocido coloquialmente como las seiscientas) está constituido por bloques de viviendas de protección oficial en los que sus residentes pagan alquileres muy bajos. Como indica un profesional del ámbito de la acción social en la siguiente cita, esta configuración genera un efecto llamada para personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Las familias que consiguen mejorar su situación abandonan sus viviendas para desplazarse a otras zonas de la ciudad. Por lo tanto, estas viviendas vuelven a ser ocupadas por familias con diversas problemáticas sociales. De este modo, se establecen dinámicas que perpetúan los círculos de exclusión en el barrio:

*La propia configuración de las seiscientas viviendas, lo que causa por el tipo de viviendas, por ser viviendas muy económicas, la gente que tiene oportunidad de salir y de vivir mejor se va a otro sitio pero el que viene y les sustituye...pues la gente que sustituye a estas familias son familias que no puede pagar más de 100 euros al mes y que vienen con problemas sociales, con problemas económicos, con problemas de malos tratos, con problemas de absentismo, entonces sustituimos gente que está bien por gente que vuelve a repetir las situaciones de exclusión. EHA2\_1*

- **Ámbito urbanístico: dimensión transformadora**

Frente a esta situación, uno de los ejes de actuación contemplados por el proyecto Urbanitas han sido las acciones urbanística orientadas en dos sentidos: 1) la reordenación e integración urbana que posibilitara la apertura y conexión del barrio al resto de la ciudad de Albacete y 2) medidas medioambientales y de sostenibilidad.

En las entrevistas realizadas durante la investigación, se ha identificado que estas iniciativas han partido de las demandas y de las decisiones de la población y han aportado oportunidades formativas y laborales para personas en situaciones de

vulnerabilidad. Uno de los ejemplos identificados durante el trabajo de campo en julio de 2013 es la rehabilitación de algunos de los edificios del barrio. Para ello, el Ayuntamiento de Albacete ha cedido la aplicación a la cooperativa Miguel Fenollera. Además, para realizar las obras se cuenta con personas del barrio y de otras zonas de Albacete que se encuentran en situaciones de emergencia social como por ejemplo, personas con órdenes de desalojo por el impago del alquiler de la vivienda. A cambio del trabajo en la rehabilitación de los edificios, la administración pública se encarga de cubrir las deudas que estas personas acumulan. El encargado de las obras, que a su vez es socio fundador de la cooperativa, vecino del barrio y voluntario en la escuela explica el funcionamiento de esta iniciativa:

*[El barrio] ha conseguido un contrato con el ayuntamiento para arreglar los dieciocho o veinte edificios que no se van a hundir y entonces se lo han dado a la cooperativa Miguel Fenollera con la condición de que [...] traigan a la mitad de gente que es de fuera del barrio que también lo necesitan igual que nosotros y a la otra mitad de aquí del barrio que son gente que por desgracia no pueden pagar el alquiler. Entonces pagan sus deudas trabajando. A lo mejor estos que tengo yo aquí van a echar un mes y diez días y ya van en regla, y luego entrarán otra gente. EHC2\_2\_21:25*

Algunas de las personas que participan en el programa de rehabilitación de los edificios no cuentan con formación previa en albañilería o en pintura por lo que el proyecto les aporta formación en estos ámbitos. En la siguiente cita, el encargado hace referencia a la motivación que intenta inculcarles para que esta formación les posibilite otras oportunidades laborales:

*Ellos entran sin saber, entonces yo les voy intentando, pues mira, no lo mojéis así, se hace así, se lija así, pensar que este es el techo de tu casa. Que pongan interés, para el día de mañana... EHC2\_21:27*

Según el encargado, el hecho de incluir a personas del barrio en la mejora de su entorno aumenta la motivación y el esfuerzo ya que los beneficiarios de las mejoras serán sus propias familias y sus propios vecinos y vecinas:

*Intentamos que [los vecinos y vecinas] estén contentos con nosotros, y lo importante, yo se lo digo a ellos, que por mi parte lo hago con todos los*

*sentidos que pueda sacar y con todo mi corazón porque es para mi barrio y cuanto mejor este el barrio, mejor para mi hijo y mejor para el hijo de mi vecino.*

EHC2\_21:27

#### **5.4.5. Educación no formal y tiempo libre.**

Uno de los sueños expresados por la comunidad en el proceso de desarrollo del CID fue la creación de una oferta de educación no formal y ocio en el barrio. A continuación, presentamos los resultados obtenidos en relación a esta demanda. En primer lugar, aportamos los resultados relacionados con la dimensión excluyente entre los que se encuentran aquellos elementos que dificultaban contar con una oferta de educación y ocio en el tiempo libre. En segundo lugar, mostramos dos de las iniciativas desarrolladas en relación con este ámbito: el Centro Comunitario Finde y la línea de educación en el tiempo libre de la Asociación Miguel Fenollera.

- **Educación no formal y tiempo libre: dimensión excluyente**

Uno de los elementos excluyentes detectados anteriormente a la aplicación del CID era la inexistente oferta de ocio y tiempo libre tanto los días laborables como durante los fines de semana. Como indica una abuela gitana del barrio en la siguiente cita, una vez cerraban la escuela no existía ningún servicio donde pudieran asistir los y las menores:

*Aquí [en el barrio] nunca han hecho na. Ahora es cuando están los niños que son las 6 de la tarde y aún están en colegio porque hay muchas cosas para los niños, haciendo los deberes, con cosas. Antes no, a las cinco salían y hasta el otro día estaban por ahí. Mira como ahora no hay tanta gente [en la calle]. Estaban antes todo el día en la calle tiraos. EMF4\_1\_11:2*

Anteriormente al CID, una de las pocas ofertas de ocio que se encontraban en el barrio durante los fines de semana era un bar. El inspector de educación, en la cita que presentamos a continuación, afirma que a causa de ello los y las menores permanecían en las calles exponiéndose a diversos riesgos relacionados con los contextos de marginación:

*Los viernes cuando a medio día se iban los maestros y se cerraba el colegio, el*

*barrio no tenía absolutamente ninguna alternativa. Nada más que un bar. Por lo tanto las alternativas del barrio. ¿Cuáles eran? Pues estar en la calle sin nada que hacer, viendo malos ejemplos, malas actitudes, eso es lo que había.*

EHA1\_1\_7:30

Uno de los elementos que dificultaba que la comunidad pudieran acceder a actividades de ocio en su tiempo libre era el bajo nivel adquisitivo y a las situaciones de pobreza de muchas familias. A continuación, la directora de la escuela hace referencia a que la única forma de que muchas de las personas del barrio accedieran a estos servicios era a través de generar una oferta de ocio gratuita:

*El ocio es caro y entonces que tú tengas la oportunidad de tener ocio y ya encima de calidad y gratis, pues eso hace un montón. [...] Tienes un sitio de compartir que en otros sitios de Albacete hay que pagar para eso. Y ellos evidentemente si les falta para comer no van a pagar ocio.* EMES1\_1\_3:65

Uno de los importantes retos a los que se enfrenta esta iniciativa es la obtención de nuevos recursos económicos a partir de noviembre de 2014, fecha en que finaliza la financiación concedida para realizar el proyecto. En la siguiente cita, el inspector de educación hace referencia a esta delicada situación:

*Solamente hay subvención hasta noviembre del 2014. Entonces, ¿qué va a pasar a partir de noviembre de 2014? Yo no lo sé. Pero si te digo yo que en estos momentos no imagino el barrio los fines de semana sin el Centro Finde, yo no me lo imagino.* EHA1\_1\_7:30

## **El Centro Comunitario Finde.**

---

Teniendo en cuenta las carencias del contexto, una de las demandas comunitarias que se expresó en el sueño de barrio fue la creación de una oferta de educación no formal y ocio que diera respuestas a las necesidades de la comunidad cuando la escuela cerraba sus puertas. Partiendo de esta demanda, en 2010 se abrió en Centro Finde en las propias instalaciones de la escuela, un espacio comunitario que abre por las tardes, durante los fines de semana y durante las vacaciones. En los resultados obtenidos en la investigación se ha evidenciado que esta iniciativa surge del sueño de

barrio y se basa en aquellas actuaciones de éxito aportadas por los investigadores e investigadoras en la formación impartida en 2009. En la siguiente cita, un vecino gitano y empleado del Centro Finde sitúa esta iniciativa como una de las acciones que más beneficios están aportando a la comunidad:

*[El Centro] Finde aporta a todos los jóvenes, a todo el mundo. Ahí vienen grandes, pequeños, de todas las clases y aporta muchísimo. EHF2\_2\_9:26*

El enfoque comunitario ha sido un elemento constitutivo del Centro Finde. En la siguiente cita, el coordinador del centro y también vecino del barrio, hace referencia al cambio de perspectiva que ha tenido que realizar para trabajar de forma horizontal y conseguir introducir dinámicas realmente comunitarias en la gestión del centro:

*Yo me pensaba que lo conocía todo del barrio porque había nacido aquí, llevaba muchos años trabajando aquí y me he dado cuenta que no conocía nada, que no creía realmente en las personas. Tenía muchos estereotipos profesionales. Yo soy profesional, yo tengo esta metodología y esta manera y me he dado cuenta que no. Que eso lo he tenido que tirar todo a la basura y he aprendido a trabajar con ellos [los vecinos y vecinas], a construir un Centro Finde con ellos. EHF1\_2\_8:24*

De este modo, al igual que diversas acciones emprendidas a partir de la aplicación del CID, el Centro Finde se desarrolla basándose en dos pilares fundamentales: la aplicación de las actuaciones de éxito y la participación de la comunidad. Las actuaciones de éxito en el ámbito de la educación no formal que se habían aportado durante la implementación del CID indicaban que el proyecto debía aportar una perspectiva integral que no se redujera únicamente a actividades lúdicas. Para ello, se pusieron en marcha tres líneas de acción divididas en: ocio, TIC y aprendizaje instrumental. En la siguiente cita, el inspector de educación hace referencia a cómo estos tres ejes se ponen en marcha cada fin de semana, obteniendo una alta participación por parte de los vecinos y vecinas:

*Los tres ejes del centro Finde, los tres ejes estaba funcionando al unísono. El de ocio, el de instrumentales y TIC. Espera, es que en el de TIC no había ni un alfiler. En el aula TIC si viene alguien tiene que hacer cola como en la carnicería. EHA1\_4\_7:30*

En la cita del coordinador del Centro Finde se refleja el papel central que han atribuido al aprendizaje instrumental, incluso a través de las actividades de ocio planteadas en el centro. Como se ejemplifica, los talleres TIC o de música se han contemplado como espacios educativos en los que reforzar los aprendizajes y la mejora de la convivencia:

*No solo hacer punto de cruz o hacer arcilla, no. La educación es mucho más, es seguir trabajando el aprendizaje curricular a través de los tiempos libres, a través de las TIC y creo que eso han sido inteligentes o hemos sido todos inteligentes. Y decir: de acuerdo, estamos haciendo TIC pero con el objetivo de acelerar el aprendizaje o mejorar el aprendizaje. Estamos dando un taller de guitarra pero con el objetivo de que estén utilizando las nuevas tecnologías, buscando las canciones. Están aprendiendo, están aprendiendo notas musicales, están aprendiendo normas de convivencia. EHF1\_2\_8:9*

Además, el Centro Finde trabaja de forma coordinada con la escuela, los servicios sociales y otras entidades del barrio para alcanzar objetivos compartidos como por ejemplo que los y las jóvenes continúen sus estudios. En la siguiente cita del coordinador del centro se observa cómo desde el Centro Finde existe una implicación para que los y las jóvenes mejoren sus resultados académicos y puedan acceder a estudios postobligatorios. Para ello, se les motiva y se les ofrecen espacios de refuerzo y apoyos académicos.

*No solo que se formen, si no que vamos a intentar cogerlos [a los jóvenes] para ver si en septiembre hay suerte y pueden coger plaza para el grado medio que quieren hacer. Seguir trabajando el habito de estudio que creo que es importante. EHF1\_2\_8:16*

Además, el Centro Finde ofrece formación a las personas jóvenes que asisten al recurso para que obtengan el título de monitor de tiempo libre. Con ello se obtiene un doble beneficio: los y las jóvenes obtienen una formación que incrementará sus oportunidades laborales y el Centro Finde obtiene personal en prácticas por lo que aumenta sus recursos. En la siguiente cita, el coordinador del centro hace referencia a esta iniciativa:

*No solo que estén jugando aquí a la play [station], o que estén en un taller de guitarra o en informática, sino que hacen un curso muy interesante porque son*



*doce fines de semana ocho horas cada día: viernes, sábado y domingo. Son cursos intensivos y luego las prácticas que tienen que hacer son 150 horas que las van hacer en Finde pero queremos que salgan fuera del barrio también.*

EHF1\_2\_8:16

En cuanto al eje de ocio y tiempo libre, este centro ha posibilitado que el barrio cuente con un espacio seguro donde las personas asistentes se divierten de forma saludable. El inspector de educación, en la siguiente cita, hace referencia al ambiente festivo que observó en una de sus visitas y a la importancia de crear este tipo de espacios en un barrio donde prácticamente la oferta de ocio es nula:

*Yo me quedé un rato porque me lo pasé pipa en el fiestorro que tenían, era divertidísimo. Estaban allí pasándose a lo grande y yo digo, ¿si esto no estuviera abierto que haría esta gente? Las 200 personas, ¿qué harían?*

EHA1\_2\_7:30

La participación comunitaria es uno de los pilares sobre los que se sostiene el proyecto, por lo que el Centro Finde es un espacio abierto a cualquier persona de la comunidad. Como indica el inspector de educación, el centro mantiene las puertas abiertas los fines de semana obteniendo una participación media de 180 personas. A diferencia de los conflictos y problemas de convivencia que se habían dado en el barrio, en esta cita se destaca el buen ambiente y la convivencia pacífica:

*El fin de semana las puertas también están abiertas físicamente, está todo abierto y me llamó muchísimo la atención la serenidad con la que la gente entraba y salía sin ningún tipo de ruido ni de alboroto. La gente entraba a su actividad. Entraba, luego se iba. Es decir, el centro Finde en estos momentos te digo que mi evaluación es de un rotundo éxito.* EHA1\_2\_7:30

El hecho de que las propuestas de ocio y tiempo libre se dirijan a toda la comunidad ha posibilitado la asistencia de menores pero también de familiares del barrio. La directora de la escuela indica que el enfoque comunitario del centro ha aportado aprendizajes en términos de valores y convivencia:

*O sea que eso da gusto, que la gente tenga un sitio para ir y para compartir. Ya ociosamente pero que eso te crea y te va educando otro tipo de cosas de valores, de respeto.* EMES1\_4\_3:69

Los elementos descritos han causado que se produzca un efecto llamada y que además de las personas del barrio de La Milagrosa, también asistan personas de otros barrios. Además del elevado número de participantes, cabe destacar que gran parte de las personas asistentes son personas pertenecen a minorías culturales. Partiendo de los beneficios que aporta la diversidad, el Centro Finde potencia la pluralidad cultural y religiosa. Como se indica en la cita del coordinador, se han planteado iniciativas culturales para conseguir atraer al centro personas con perfiles y procedencias diversas:

*Vamos a empezar este año con personas de otros barrios. Pensamos que es importante trabajar la diversidad y que se puedan enriquecer culturas, no solo cante flamenco sino el pop, el hip hop, cualquier otra rama para que crezca el barrio también culturalmente, que no se estanque en actividades puntuales para colectivos puntuales. EHF1\_6\_8:31*

En los resultados empíricos obtenidos a través de la investigación, uno de los elementos a los que se le atribuye el éxito de esta iniciativa es la participación directa de las personas de la comunidad tanto en el planteamiento de las actividades como en la toma de decisiones relacionadas con la gestión y el funcionamiento del centro a través de asambleas y comisiones. El coordinador del centro indica en la siguiente cita que la participación comunitaria constituye la esencia del proyecto. Éste no podría llevarse a cabo sin escuchar las voces de las personas del barrio y sin que sean ellos y ellas los que toman las decisiones:

*El Finde funciona por la participación, si no sería un proyecto más de actividades para gente del barrio. No tendría ningún sentido porque no tendrían cabida ellos. Aquí el coordinador haría cuatro actividades, cuatro grupos y ya está. No, los proyectos tienen que ser sostenibles y educativos pero a través de la participación. Es decir, aquí no puede venir nadie a decirnos: tomar esta lista de ingredientes y hacer esto. No, la lista tienen que hacer ellos y mejor que ellos no saben qué les gusta. EHF1\_4\_8:8*

En este sentido, los resultados obtenidos en la investigación nos han permitido detectar una relación entre solidaridad y sostenibilidad en la gestión del centro. Este espacio atiende entre 160 y 180 personas cada fin de semana y únicamente cuenta con tres personas contratadas. Como indica el coordinador, esto es posible por la

solidaridad de las personas del barrio que ofrecen su tiempo y sus conocimientos de forma voluntaria para impartir diversos talleres. Para gestionar el voluntariado, el Centro Finde se basa en el *contrato de voz social*, fórmula en la que los voluntarios y voluntarias ofrecen sus conocimientos y a cambio tiene acceso a utilizar las infraestructuras y los recursos del centro. Gracias al gran número de voluntarios y voluntarias, el Centro Finde cuenta con un amplio abanico de talleres que ofrece al barrio de forma gratuita:

*El conocimiento lo pones en manos de la gente del barrio y el único beneficio es lo que tú sabes, enseñárselo a los demás. Aquí no hay dinero de por medio. Sí, hay otras entidades que pagan becas o dan una cantidad económica simbólica, nosotros no. Nosotros somos voluntariado 100% con un contrato de voz social que le llamamos, donde nosotros le damos todos los recursos que ellos necesitan pero a cambio sus conocimientos los tienen que dar a conocer a la gente del barrio. [...] Por eso los proyectos son sostenibles y por eso podemos hacer tantas actividades durante todos los fines de semana.*  
EHF1\_4\_8:11

## **Asociación Miguel Fenollera**

---

Partiendo de un enfoque comunitario, el Centro Finde trabaja de forma coordinada con diversos organismos y entidades como por ejemplo la Asociación Miguel Fenollera. Esta fue creada en 2008 con el objetivo de combatir la pobreza y la exclusión social a través de la educación y el tiempo. A través de dos ejes principales, el grupo scout y las actividades deportivas, se trabaja para la prevención de la drogadicción y la delincuencia. Aunque esta iniciativa no surge directamente del CID (se encontraba en una fase emergente en el momento de su aplicación), los resultados obtenidos en la investigación muestran que la asociación trabaja en red con las diversas estrategias activadas a partir de 2009. De esta forma, tanto la asociación como las iniciativa iniciadas a partir del CID amplían el alcance de sus acciones. En este sentido, en la cita que se muestra a continuación, una de las coordinadoras gitanas del grupo scout, afirma que el trabajo en red con el Centro Finde posibilita que los y las menores dispongan de diversas alternativas en su tiempo libre:

*Ya no están los niños en sábado y domingo en la calle aprendiendo cosas*

*malas como se está viendo. Si no te puedes venir al Finde, te puedes venir a los scouts, te puedes venir de salida. Que tengan la mente ocupada.*

EMF3\_2\_10:6

El trabajo desde una perspectiva comunitaria posibilita que se alcancen objetivos compartidos como por ejemplo, la reducción de los conflictos entre los y las menores. La coordinación entre profesionales de las distintas entidades y las personas que participan como voluntarias en diversas iniciativas del barrio, refuerzan estos vínculos. Como indica Helen, voluntaria de la escuela y coordinadora del grupo scout, la coordinación entre centro educativo y grupo scout ha posibilitado que se evidencien mejoras en el comportamiento de los niños y niñas:

*Los niños en el colegio se van portando mejor también porque a lo mejor la ventaja de los scouts...porque si tu no te portas bien no te vienes a la acampada y si tu no te portas bien no te vienes a la salida.* EMF3\_2\_10:6

Al igual que en la escuela o en el Centro Finde, la participación y solidaridad de la comunidad es esencial para poder desarrollar las actividades planteadas. Además, el voluntariado posibilita que familiares y menores compartan actividades, generando beneficios en términos de convivencia y mejora de las relaciones intergeneracionales. Como indica una de las coordinadoras del grupo scout, el número de familiares que solicitan participar como voluntariado en las actividades de la asociación es más elevado que el número de plazas disponibles:

*Los padres quieren participar mucho. Ahora se ha cerrado porque no podemos más dar voluntariado porque hay mucha gente y se van a implicar en septiembre. Van a entrar a participar muchos padres con sus hijos.*

EMF3\_4\_10:15

En la siguiente cita extraída del grupo de discusión en el que participaron mujeres del barrio se identifica que muchos de los vecinos y vecinas, especialmente mujeres adultas, nunca han tenido la posibilidad de viajar fuera del barrio. Como apunta una de las vecinas, las personas que se han socializado en un barrio con altos índices de exclusión son conscientes del estigma que se les asocia y en algunos casos desarrollan sentimientos de temor e inseguridad hacia el exterior. La posibilidad de salir del barrio a través de acampadas y excursiones organizadas por la asociación

está contribuyendo a superar estas barreras mediante el acceso a nuevas interacciones y contextos:

*El irte fuera de acampadas, nosotros no hemos tenido nunca la oportunidad de ir de campamento, ni de playa, el fin de semana por ahí. Y aquí lo bueno que tienes eso, que tú sales conoces a otra gente, ves la realidad de fuera a la realidad que hay en el barrio. Entonces la mentalidad te cambia, te cambia muchísimo y empiezas a pensar de otra forma, de manera distinta, que no es todo centrado en el barrio, porque al principio es eso, como que te da miedo a salir fuera. La gente de fuera también tiene tendencia a etiquetarte.*  
GDC1\_16\_23:3

En este sentido, un elemento exclusor que dificultaba el acceso a otros contextos fuera del barrio a colectivos como el de las adolescentes gitanas era la desconfianza y el temor por parte de sus familias. Como indica Helen, coordinadora gitana del grupo scout, la presencia de una mujer joven y gitana en la asociación ha aportado un referente positivo que facilita que las familias accedan a la participación de las menores en viajes y acampadas. La presencia de mujeres gitanas supone para las familias una garantía de que sus hijas estarán seguras y de que sus valores tienen cabida:

*En el mundo de nosotros [los gitanos], en nuestro entorno, una gitana con 15 años está muy mal visto que se vaya a una acampada. Por ser gitana tienes que guardarte, tienes que cuidarte. Yo también te lo digo por mi misma. Y las madres confían mucho porque soy la única gitana que va y muchas madres me dicen: yo te dejo a mi hija porque se que vas tú y si hace algo malo se lo vas a decir, dentro de nuestra cultura.* EMF3\_2\_26:1

Una de las madres gitanas hace referencia a los beneficios que conlleva que las jóvenes participen en las actividades planteadas por la asociación ya que les aporta seguridad en sí mismas y una percepción positiva de su identidad como gitanas:

*Ellas también se ven más...pa irse a algún lao, con más libertad. Y van viendo que también es bueno ser gitana.* EMF4\_2\_15:3

En la cita siguiente correspondiente a la madre de Helen se observa como la participación de la joven en la coordinación del grupo scout no solo ha supuesto un beneficio para la comunidad sino también para la propia joven. La madre hace

referencia a los cambios que ha observado en su hija en términos de seguridad y en el cambio de sus expectativas. Como se observa a través de las palabras de su madre, Helen se siente empoderada y orgullosa de ser una mujer gitana:

*Que la veo yo a mi hija con más libertad para to, que aunque sea gitana me dice: madre yo mis costumbres gitanas nunca las perderé [...]. Como diciendo: yo no me achico porque sea gitana. Porque esas costumbres nuestras no las pierdo. Tú no te preocupes madre, que yo mis costumbres no las voy a perder. Que una persona aunque sea maestra o aunque sea política, aunque sea lo que sea, seré gitana hasta que me muera. EMF4\_2\_15:1*

---

## CAPÍTULO 6: TRANSFERIBILIDAD Y RELEVANCIA CIENTÍFICA DEL CID

## CAPÍTULO 6. Transferibilidad y relevancia científica del CID

En el presente capítulo se analiza la transferibilidad del CID así como sus implicaciones científicas, sociales y políticas. Como se observa en el gráfico 15, hemos dividido los resultados empíricos obtenidos de la investigación en tres apartados. En el primer apartado, se exponen los resultados que evidencian que el CID es un proceso que se está transfiriendo a diversos contextos. En el segundo apartado, profundizamos en el conocimiento relacionado con la transferibilidad del CID a través del estudio llevado a cabo en el barrio Montserrat de Terrassa. Por último, en el tercer apartado se presentan los resultados relacionados con el papel que juega la comunidad científica en la aplicación del CID así como el impacto social y político de este proceso. En este sentido exponemos las características contextuales de este barrio desfavorecido; aportamos una cronología de la aplicación del CID en el Montserrat

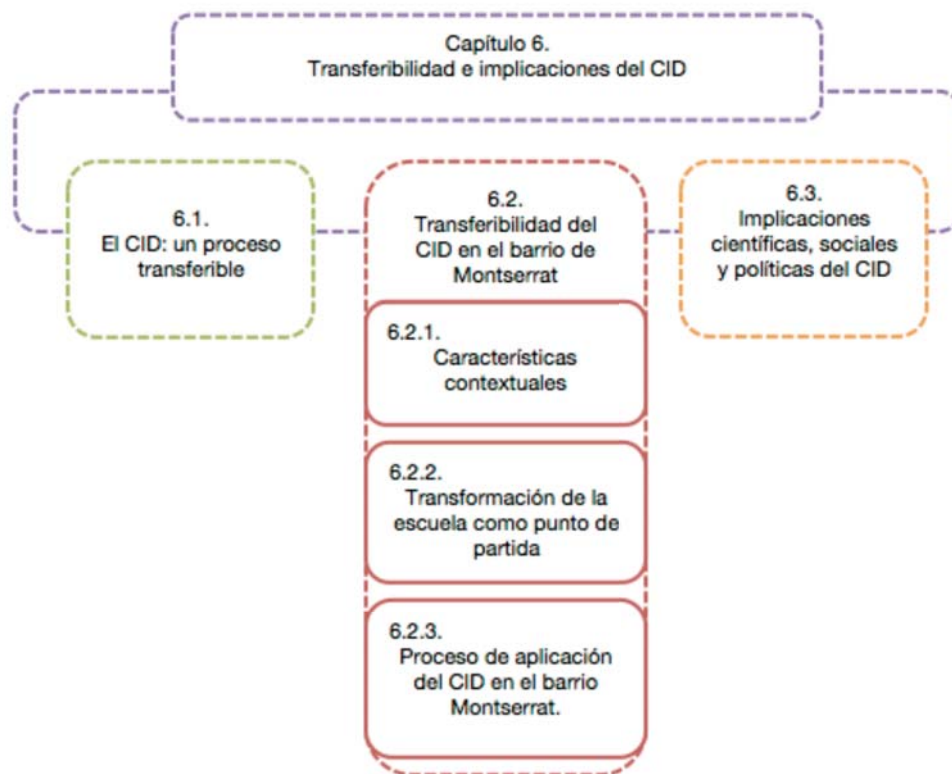


Gráfico 15. Síntesis del capítulo 6.

Fuente: elaboración propia.



## 6.1. El CID: un proceso transferible.

En este apartado se presentan los resultados relacionados con la transferibilidad del CID obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las personas del barrio de La Milagrosa y a las personas investigadoras que han participado con ellas en el desarrollo del CID. Los resultados obtenidos de estas entrevistas indican que el CID es un proceso transferible que puede aplicarse en diferentes contextos con el objetivo de superar la pobreza y la exclusión social. Como indica una investigadora en la cita que aportamos a continuación, existen barrios que ya están trabajando siguiendo estas líneas:

*Es un proceso totalmente transferible si se hace de esa forma. Ya hay barrios que están siguiendo esa línea y que están avanzando hacia ahí. EMI1\_14\_1:32*

El éxito de la transferencia del CID radica en que se respeten sus bases científicas. Para ello es necesario aportar actuaciones de éxito en relación con aquellos ámbitos sociales sobre los que la comunidad ha identificado necesidades. Este conocimiento se irá ampliando a medida que la comunidad científica amplía sus conocimientos. Además, es imprescindible implicar a los vecinos y vecinas en el contraste de las actuaciones a través de un diálogo igualitario. Una investigadora hace referencia a este proceso en la siguiente cita:

*El CID que hemos vivido en el barrio de La Milagrosa es totalmente transferible si se sigue un determinado procedimiento que es el que hemos recogido y el que hemos estudiado. Que es por un lado, aportar a barrios excluidos como éste las actuaciones educativas, las soluciones, las actuaciones de éxito. O sea en educación, en empleo, en participación y en otros ámbitos. En salud que seguimos investigando. Cualquier barrio en una situación de exclusión que quiera transformarse, necesita basarse, implementar las actuaciones de éxito, necesita ponerlas en diálogo con toda la comunidad. EMI1\_14\_1:30*

Las personas que han sido testigos en la transformación de sus barrio y de sus vidas, reclaman que los procesos de mejora sean extendidos a otros barrios que viven situaciones de pobreza y exclusión. En la siguiente cita de uno de los vecinos de La Milagrosa se identifica la solidaridad que muestran hacia otras personas que pueden sufrir sus mismos problemas incluso si se trata de personas desconocidas. Además,

se muestra el agradecimiento hacia los y las investigadores que han trabajado con ellos y ellas para mejorar sus contextos. La ética presente en todo el proceso y los buenos resultados conducen a que las personas de la comunidad se sientan dispuestas y motivadas para participar en la transferibilidad de las actuaciones de éxito:

*Por mi parte, por parte de mi barrio y del colegio os damos las gracias con nuestro corazón. Y que cuando queráis venir aquí no sólo yo, sino cualquiera del barrio si necesitáis algo, cualquiera estaría encantado de aportar su grano de arena. Y si yo se que esta entrevista va a solucionar de alguna manera o le va a fortalecer de alguna manera a alguien, yo encantado. EHC2\_14\_6.5*

La transferibilidad del CID y de las actuaciones de éxito se da con el objetivo de mejorar los barrios y las vidas de sus habitantes. Sin embargo, se han identificado elementos transformadores en el propio proceso de transferibilidad. Cuando los vecinos y vecinas comparten sus experiencias, obtiene un gran reconocimiento por parte de las personas receptoras lo que supone una fuente de autoestima, motivación, apoyo y resiliencia. En la siguiente cita, una vecina del barrio narra su participación en una sesión donde se presentaron los resultados de mejora obtenidos en el barrio. En ella se identifica cómo su intervención no genera la misma reacción por parte de la audiencia que la presentación de los y las profesionales. Además, se evidencia que este acto le aporta una gran motivación y satisfacción:

*Te dan ganas de llorar, cuando estás explicando tu vida, tu transformación, la transformación de los niños, de otras personas. Es como te miran, los ojos llorosos de la emoción, de que quieren saber más. Bueno para mí fue increíble. [...] Cuando ellos [los profesores] hablaban cogían nota, pero cuando yo hablé era otra expresión. Es que no sé cómo explicaros...era otra emoción. Cuando yo lo estaba explicando, esto, lo otro, bueno, con lágrimas, ¡unos aplausos!...abrazándome, ¡genial!, ¡adelante!, ¡lucha!, ¡sigue luchando!, ¡qué bonito! No sé...fue para mí gratificante, mucho. EMC1\_18\_15:14*

## 6.2. Transferibilidad del CID en el barrio Montserrat.

Como se ha evidenciado en el apartado anterior, la transferibilidad del CID a diferentes contextos ya se está llevando a cabo. Con el objetivo de profundizar sobre el proceso de transferibilidad, a continuación presentamos los resultados obtenidos de la investigación desarrollada en el barrio Montserrat en Terrassa.

### 6.2.1. Características contextuales.

El barrio de Montserrat, se construye en 1955 como parte de un programa de vivienda protegida en las afueras de la ciudad de Terrassa, localidad industrial situada a unos 20 km de Barcelona que acoge a una población de 1.710 vecinos y vecinas<sup>36</sup>. Las características sociodemográficas del barrio, conocido como el “grupo Montserrat”, reflejan los flujos migratorios identificados a nivel nacional. En los últimos 15 años, el barrio que hasta entonces había acogido inmigración andaluza de los años 50 y 60, es receptor de inmigración extracomunitaria, principalmente procedente de Marruecos, países de Sudamérica y Senegal.

En el año 2011, el barrio cuenta con un 80% de inmigración extranjera (Associació de Veïns dels Grups Montserrat, 2013) entre los que predominan personas con bajos niveles socioeconómicos y cuya lengua madre no es ni el catalán ni el castellano (lenguas oficiales). El barrio Montserrat comparte características sociodemográficas con el barrio colindante de Ca n'Anglada, conocida mediáticamente por los graves episodios de violencia racista manifestados en los últimos años (Andreu, 1999; Espada & Marimon, 2003; Heredia, 2003). Los barrios Montserrat y Ca n'Anglada quedan separados únicamente por una de las varias rieras que cruzan Terrassa.

---

<sup>36</sup> Datos extraídos de la página web del Ayuntamiento de Terrassa. Servicio de Atención Ciudadana. Página consultada el 28 de enero de 2014.: [http://www.terrassa.cat/Front/final/\\_b7jUqTOaomZgV2WO65cAE53j4KtaUrUKzHH2j8oMwsak1xiajyA3xw](http://www.terrassa.cat/Front/final/_b7jUqTOaomZgV2WO65cAE53j4KtaUrUKzHH2j8oMwsak1xiajyA3xw)



**imagen 5.**Plaza del barrio Montserrat, Terrassa.

*Fuente: imagen propia*

La mayor parte de la población del barrio Montserrat ha desarrollado ocupaciones no cualificadas en el mercado de trabajo, elemento que ha incrementado su vulnerabilidad en la actual coyuntura de crisis económica. En este sentido, se ha identificado el aumento del desempleo, de los y las usuarias que perciben prestaciones sociales o incluso de aquellas personas que no reciben ninguna prestación.

Además, se ha detectado que la salud de las personas del barrio también se está viendo resentida por la situación de vulnerabilidad de las familias. El informe del Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica de Terrassa (EAP) correspondiente al curso 2010-2011 (Associació de Veïns dels Grups Montserrat, 2013) indica que en el centro educativo del barrio el 60.4% del alumnado presenta necesidades educativas específicas derivadas de las situaciones sociales desfavorecidas. Estas problemáticas afectan a 119 alumnos y alumnas de las 194 que asisten al centro. De entre estas, 63 alumnos y alumnas se encuentran en una situación de riesgo al no tener cubiertas las necesidades básicas de alimentación, higiene, salud y vestimenta. Según la EAP, se observa que la gran parte del alumnado (94,9%) proviene de familias con necesidades económicas o laborales.

Otra de las áreas afectadas ha sido la vivienda. Entre los meses de abril y mayo de 2012 se preveían 40 desalojos (aproximadamente dos diarios) y se contabilizaba que durante el año 2012 se llevarían a cabo de forma efectiva 100 desalojos más<sup>37</sup>. Estas

---

<sup>37</sup>Página web de la PAH-Terrassa. Consultada el 29 de enero de 2014:  
<http://hipotecadosterrassa.blogspot.com.es/>

cifras suponen un alto porcentaje si se tiene en cuenta que el barrio está compuesto por 542 viviendas de los que aproximadamente 50 están vacías como consecuencia de los impagos de la hipoteca y del alquiler.

En este sentido, es importante destacar la actividad desarrollada por la Associació de Veïns dels Grups de Montserrat<sup>38</sup> que desde el 2003 ha llevado a cabo el Proyecto de Mediación Vecinal. En un principio, esta iniciativa se centraba en la construcción de comunidades de vecinos y en la formación de personas adultas. Sin embargo, dadas las necesidades coyunturales, en los últimos años ha extendido su actuación a la mediación de conflictos relacionados con los problemas en la vivienda. Pese a las dificultades a las que se enfrenta la población del barrio Montserrat, las redes de solidaridad entre las personas de diferentes culturas ha posibilitado detener varios desalojos y realojar a diversas familias. Además, se han establecido negociaciones con las entidades bancarias y se ha logrado convertir hipotecas en alquileres.

Ante el incremento de la pobreza y el riesgo de exclusión en el barrio de Montserrat, en 2012 se inició un proceso comunitario conformado por vecinos y vecinas, docentes de la escuela, investigadoras, miembros de la asociación de vecinos, técnicos del ámbito social y responsables del ayuntamiento. A continuación plantemos los resultados obtenidos de la investigación de este proceso.

### **6.2.2. La transformación de la escuela Mare de Déu de Montserrat**

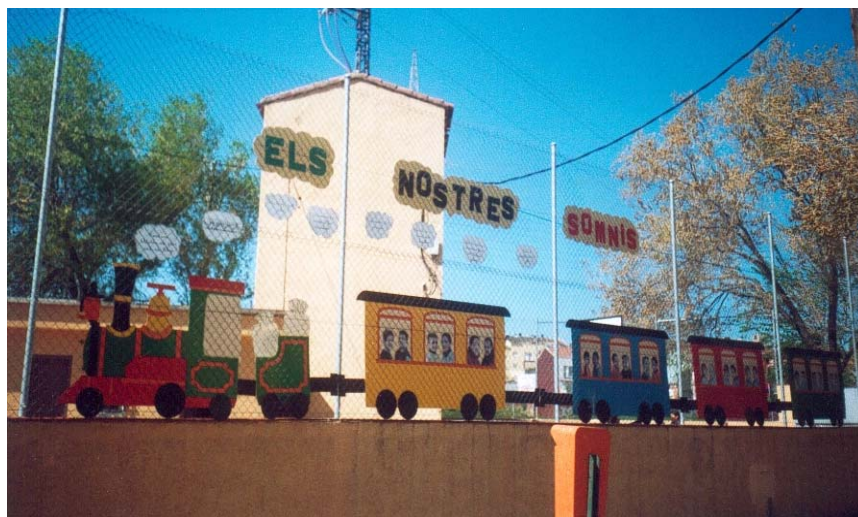
La escuela Mare de Déu de Montserrat ha sido uno de los elementos dinamizadores del barrio desde 2001, año en que se transformó en Comunidad de Aprendizaje (Marín & Soler, 2002). Partiendo del impulso inicial de un representante de los servicios sociales del Ayuntamiento de Terrassa, el proceso de transformación se llevó a cabo a través de una formación sobre actuaciones educativas de éxito (AEE) (INCLUD-ED Consortium, 2012a) aportada por el centro de investigación CREA-UB. Además, desde el inicio se contó con la participación del profesorado y de la comunidad.

Uno de los momentos más significativos de este proceso fue la fase del sueño. En este momento, como se observa en la imagen 6, el alumnado, el profesorado, las

---

<sup>38</sup> Blog de la Asociación de Vecinos de Montserrat. Consultada el 29 de enero de 2014:  
<http://avvmontserrat.blogspot.com.es/>

familias y otras personas de la comunidad construyeron un tren gigante que se desplegó a lo largo de la valla del patio para que todas las personas del barrio pudieran conocer sus sueños y participar en ellos. La implicación y la ilusión generada en la fase del sueño posibilitó que en 2002 se formaran las comisiones mixtas con el objetivo de alcanzar las prioridades de la comunidad.



**imagen 6.** Sueños de la Escuela Mare de Déu de Montserrat.

*Fuente: Escuela Mare de Déu de Montserrat.*

Como resultado de este proceso, la escuela Mare de Déu de Montserrat ha sido una de las dos Comunidades de Aprendizaje incluidas en el proyecto INCLUD-ED y ha aparecido en diversas publicaciones científicas por su impacto social (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Como se muestra en el gráfico 16, esta escuela ha demostrado que es posible lograr el éxito educativo para todas y todos en aulas con alta diversidad lingüística y cultural si se implementan AEE. Por ejemplo, mientras que en 2001 un 17% del alumnado superaba las pruebas de competencias básicas en lectura, en 2004 el número de alumnado con éxito se incrementaba hasta el 85%. Durante este mismo periodo, la proporción de alumnado inmigrante en el centro se incrementaba en un 34% (INCLUD-ED Consortium, 2012).

- **El éxito educativo no depende de la composición étnica del aula.** Esta escuela demuestra que es posible lograr el éxito educativo para todas y todos en aulas con alta diversidad lingüística y cultural si se implementan las **AEE**.
- **Resultados:** Comunidad de Aprendizaje desde 2001

- **Las familias con bajos niveles educativos contribuyen al éxito educativo del alumnado** a través de los tipos de participación de éxito. En 2010-2011, la escuela supera la media de Cataluña en competencias lingüísticas en lengua inglesa. El **100% del alumnado aprueba** la competencia de comprensión oral.
- Al mismo tiempo el **alumnado inmigrante** sigue incrementándose y en 2011 **superaba el 70%**.

**Gráfico 16. Evolución de la Escuela Mare de Déu de Montserrat desde 2001.**

*Fuente: documento interno CREA-UB*

Estos resultados positivos se han conseguido gracias a la aplicación de las siguientes AEE:

AEE aplicadas en la Escuela Mare de Déu de Montserrat
Grupos Interactivos
Tertulias literarias dialógicas
Biblioteca tutorizada
Formación de familiares
Participación decisiva de la comunidad
Modelo comunitario de resolución de conflictos

Los fuertes vínculos establecidos entre la escuela y su entorno se han evidenciado en los últimos años a través de la participación de la comunidad en diversas AEE como los grupos interactivos o la toma de las decisiones generadas en las comisiones mixtas. Además, la literatura científica ha recogido el impacto que está aportando la participación de mujeres musulmanas del barrio en programas de formación de familiares como las tertulias literarias dialógicas (Flecha et al., 2009).

Por otro lado, como analizamos en profundidad a continuación, la escuela se ha constituido como un espacio estratégico de movilización comunitaria con el objetivo de hacer frente a la grave situación por la que está atravesando el barrio como consecuencia de la crisis económica. Partiendo de las demandas expuestas por la comunidad, en 2012 la directora del centro pidió asesoramiento al centro de investigación CREA-UB. La relación entre CREA-UB y la escuela se había iniciado en 2001, momento en el que el centro se transformó en una Comunidad de Aprendizaje. No obstante, la colaboración de la escuela en el proyecto INCLUD-ED (coordinado por CREA-UB) y la participación de algunas de las personas de CREA-UB como voluntarias en el centro educativo había posibilitado establecer una estrecha relación entre los investigadores e investigadoras y la población y los profesionales del barrio.

### **6.2.3. Proceso de implementación del CID en el barrio Montserrat**

La aplicación del CID en el barrio de Montserrat es una experiencia emergente. En la revisión de la literatura científica sobre este caso hemos identificado que únicamente existen dos comunicaciones (De Botton, 2013; Pulido & Mondéjar, 2012) presentadas en dos congresos que recogen el inicio de la experiencia. El análisis de este caso aporta información relevante sobre la transferibilidad del CID a barrios urbanos que se enfrentan al aumento de la vulnerabilidad social.

A continuación, se expone una cronología (tabla 14) obtenida a partir de la revisión de 40 fuentes documentales y del trabajo de campo que ha incluido 9 observaciones comunicativas en el barrio Montserrat (ver capítulo 4). Como se observa en la tabla, el primer paso para activar el CID en este contexto fue la apertura de espacios de diálogo en junio de 2012.



**Tabla 14. Cronología del CID en el barrio Montserrat (Terrassa).**

Curso 2001-2002	Transformación de la escuela Mare de Déu de Montserrat en una Comunidad de Aprendizaje.
Curso 2011-2012	Detección del incremento de la pobreza y la vulnerabilidad en el barrio Montserrat desde la escuela.
Junio 2012	<b>Activación del CID: apertura de espacios dialógicos a través de dos reuniones con diversos profesionales que intervienen en el barrio, responsables políticos e investigadoras.</b>
30 de junio de 2012	Sueño de barrio.
Julio de 2012	Comisión del sueño de barrio. Clasificación de los sueños en diversos ámbitos sociales.
Enero de 2013	Reunión convocada por la AAVV y el AMPA de la escuela con el objetivo de organizar la asamblea de prioridades.
Febrero de 2013	1ª asamblea de prioridades. Videoconferencia con el Centro Finde del barrio de La Milagrosa (Albacete).
Marzo de 2013	2ª asamblea de prioridades. Videoconferencia con la Cooperativa Miguel Fenollera de La Milagrosa (Albacete). Surgen dos líneas de trabajo: 1) cooperativa de costura y 2) huertos urbanos.
Mayo de 2013	Formación sobre cooperativismo de éxito impartido por un investigador vinculado al proyecto INCLUD-ED.
Mayo-Julio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones quincenales de la comisión de costura y de huertos urbanos donde participan personas del barrio, la directora de la escuela e investigadoras de CREA-UB.</li> <li>• 2 de julio: sesión informativa sobre el programa de huertos urbanos del Ayuntamiento de Terrassa impartido por un técnico del departamento de medioambiente.</li> </ul>
Agosto 2013	Presentación de dos proyectos al Ayuntamiento de Terrassa donde se recogen los acuerdos establecidos en las comisiones con el objetivo de obtener un local para el grupo de costura y tierras para la puesta en marcha de un huerto urbano colectivo.
Septiembre 2013	El ayuntamiento aprueba la concesión de las tierras a la AAVV Grups del Montserrat para la creación de un huerto urbano.
	La AAVV del barrio colindante informa al ayuntamiento de que las tierras concedidas no pertenecen al barrio Montserrat. Se cede otro terreno donde se asignan tres parcelas a los barrio Montserrat,

Octubre 2013	Torresana y Ca n'Anglada. Se realiza una reunión donde participan personas de los dos barrio, la directora de la escuela y el Ayuntamiento de Terrassa. El debate se centra en cómo conseguir trabajar de forma cooperativa en lugar de que cada entidad se centre únicamente en su parcela.
Enero 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones de la comisión de costura. El ayuntamiento cede un local que será rehabilitado por la asociación de vecinos.</li> <li>• Inicio de las clases de costura impartidas por una voluntaria del barrio en la sala de familiares de la escuela.</li> </ul>
12 de febrero 2014	Reunión de notificación de la cesión de los terrenos entre el presidente de la AAVV Grups del Montserrat y el Ayuntamiento de Terrassa.
4 de marzo de 2014	Acto de cesión de las tierras por parte de una regidora del Ayuntamiento de Terrassa. Como representantes del proyecto asiste la directora de la Escuela Mare de Déu de Montserrat, el presidente de la asociación de vecinos y tres miembros de la comisión de huertos.
7 de marzo de 2014	Reunión de la comisión de huertos urbanos donde se realiza una retrospectiva del CID y se dialoga sobre los objetivos cooperativos del proyecto.

## Aplicación del CID en la barrio Montserrat

---

A continuación presentamos los datos obtenidos de la investigación llevada a cabo en el barrio Montserrat. Para ello, delimitamos las principales fases a través de las que se ha desarrollado este proceso. En cada una de ellas, exponemos los resultados vinculados a la dimensión exclusora y a la dimensión transformadora. La dimensión exclusora hace referencia a aquellos elementos que han contribuido al aumento de la pobreza y la exclusión o que han obstaculizado la aplicación del CID en el barrio. Por otro lado, los resultados situados en la dimensión transformadora permiten identificar aspectos que han contribuido a la transferibilidad y al avance del CID en este contexto.

### 1) Identificación del problema.

En los resultados obtenidos en la dimensión exclusora, hemos detectado que en el curso 2011-2012 diversos profesionales del ámbito socioeducativo que intervenían en el barrio Montserrat identificaban el incremento de la pobreza y de la vulnerabilidad de la población. Ante esta coyuntura, la directora de la Escuela Mare de Déu de Montserrat se puso en contacto con el centro de investigación CREA-UB con el

objetivo de obtener asesoramiento científico. En este momento, el centro de investigación aporta las evidencias obtenidas hasta entonces sobre el impacto de la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa de Albacete.

## **2) Activación del CID: apertura de espacios dialógicos con profesionales.**

Como se observa en la cronología, el CID se inició con una serie de reuniones en las que participaron diversos profesionales que intervenían en el barrio. Uno de los obstáculos identificados en estos encuentros fueron las resistencias mostradas por parte de algunos y algunas profesionales ante la idea de activar el proceso. Por lo tanto, para poder implementar el CID era necesario transformar estas actitudes. Con el objetivo de derribar estas barreras, se ampliaron los espacios de diálogo a través de dos reuniones en la biblioteca de la escuela en la que participaron diversos agentes implicados: docentes de la escuela, docentes de un instituto cercano al barrio, técnicos de los servicios sociales, una médico del centro de salud, dos responsables del distrito, una responsable del ayuntamiento, personas de la AAVV, el presidente del plan de ordenación urbanística, entidades que trabajan en el barrio, investigadoras de CREA-UB y dos vecinos del barrio (imagen 7).



**Imagen 7.** Reunión inicial del CID en el barrio Montserrat.

*Fuente: imagen propia*

Algunas de las actitudes excluseras identificadas en estos encuentros se relacionan con las bajas expectativas de los profesionales respecto a las personas del barrio, las resistencias al cambio o la falta de recursos. Por ejemplo, en la siguiente cita correspondiente a un técnico del ámbito de la educación no formal se muestra su actitud ante la idea de poner en marcha el sueño de barrio:

*Tenemos que ir con cuidado de no generar falsas ilusiones. Si [las personas del barrio] sueñan y luego no se cumple crearemos una frustración. OTEC1\_15*

Frente a la actitud derrotista que algunos técnicos mostraron en las primeras reuniones, la presencia de las familias ha supuesto un elemento transformador. Mientras que algunos y algunas profesionales dudaban de la capacidad de transformación del barrio, los vecinos y vecinas apuesta por la transformación y el trabajo comunitario. En la siguiente cita de uno de los vecinos de origen marroquí se reflejan las altas expectativas:

*No hay que poner límites [a nuestros sueños]. Si yo tengo un sueño pero no lo puedo conseguir, si somos muchos seguro que al final lo consigo. OTEC1\_16*

La aportación de las actuaciones de éxito por parte de las investigadoras que asistieron a estas reuniones posibilitó que las personas más cercanas al barrio fueran las primeras en identificar las potencialidades que la comunidad podría aportar a su contexto. Por ejemplo, en una de las reuniones iniciales una de las investigadoras aportó las bases del cooperativismo de éxito (Flecha, 2012b). Después de su intervención, el presidente de la asociación de vecinos (AAVV) hace referencia al conocimiento previo sobre cooperativas que existe en el barrio y a su apuesta por la aplicación de esta actuación:

*Las cooperativas las hicimos y sí funcionaron. En muchas entidades se están haciendo cosas pero no se han compartido. [...]. Podemos si queremos. Yo creo que ahora las cooperativas se pueden crear. Por ejemplo, se puede pedir una parada en el mercadillo. OTEC2\_14*

En los resultados obtenidos de estas reuniones se han identificado dos elementos que influyeron en la puesta en marcha del sueño de barrio. Por un lado, la transformación

previa de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje en 2001 aportaba un referente de éxito en el que ya habían participado muchas personas del barrio (OTEC\_2). Por otro lado, las aportaciones de uno de los vecinos de origen marroquí en relación a la convocatoria del sueño de barrio fueron decisivas para el éxito de la iniciativa. En el momento en que los y la profesionales acordaron la fecha para realizar el sueño de barrio, este vecino les advirtió que el día propuesto se celebraba una de las festividades principales del ramadán y por lo tanto la mayoría de vecinos y vecinas no asistirían (OTEC\_6).

### 3) El sueño de barrio.

La puesta en marcha del CID posibilitó activar diversas estrategias para contar con la participación de los vecinos y vecinas en el sueño de barrio. La difusión del encuentro se llevó a cabo desde diversos espacios estratégicos como la escuela o la AAVV, contando con un amplio perfil de personas como las docentes, una doctora del centro de salud o profesionales de las entidades del barrio. Además, se contó con personas referentes en el barrio como el imán (OTEC\_10). Algunas de las estrategias utilizadas fueron el boca a boca, colgar carteles en catalán y árabe (imagen 8) o la difusión de la noticia a través de los menores de la escuela.



Imagen 8. Cartel del sueño de barrio Montserrat.

*Fuente: Escuela Mare de Déu de Montserrat.*

Como se observa en la imagen 9, al sueño de barrio asistieron una amplia parte de la población del barrio de Montserrat entre el que se encontraban niños y niñas, personas adultas y personas ancianas de diversas culturas. Para presentar el proceso comunitario que se había iniciando desde la escuela y la AAVV intervinieron personas como la directora del centro educativo, el imán, el presidente de la AAVV o una investigadora de CREA-UB (OSU\_B1). Todas las intervenciones fueron traducidas al árabe y *al amazigh* por varias personas voluntarias ya que estas son las lenguas maternas de un alto porcentaje de personas del barrio. El objetivo de esta convocatoria fue recoger los sueños de todas las personas del barrio.



**imagen 9.** Asistentes al sueño de barrio.

*Fuente: imagen propia*

#### **4) Comisión del sueño de barrio.**

Con el objetivo de sistematizar y hacer operativas las aportaciones de los vecinos y vecinas en el sueño de barrio se creó una comisión mixta compuesta por el presidente de la AAVV, la directora de la escuela, dos vecinos del barrio (uno de ellos marroquí), dos investigadoras de CREA-UB y una madre del AMPA. Esta comisión se encargó de agrupar los sueños (imagen 10) en diferentes ámbitos como empleo, tiempo libre, vivienda, salud o valores (OCOS\_B1).





El establecimiento de las prioridades del barrio se llevó a cabo a través de dos asambleas en el centro educativo. El hecho de que las investigadoras de CREA-UB hubieran expuesto en diferentes momentos del proceso el ejemplo del CID en el barrio de La Milagrosa de Albacete generó que los vecinos y vecinas solicitaran contar con los testimonios de personas implicadas en este caso. Para ello, se realizaron dos videoconferencias en las que participó el coordinador del Centro Finde (OAS\_B1\_14) y dos socios de la cooperativa Miguel Fenollera(OAS\_B2\_14).

Teniendo en cuenta el alto índice de desempleo en el barrio y partiendo de la experiencia de los vecinos de La Milagrosa, las personas de la comunidad decidieron priorizar el área de empleo (OAS\_B2\_14). Con el objetivo de encontrar formas efectivas y solidarias de hacer frente a la crisis, los vecinos y vecinas solicitaron formación sobre cooperativismo de éxito.

#### **6) Formación sobre cooperativismo de éxito**

En la marco del CID y partiendo de las demandas de la comunidad, se llevó a cabo una sesión sobre los principios del cooperativismo de éxito. Este sesión fue impartida por Asier, el mismo investigador que había aportado la formación en el sueño de barrio de La Milagrosa en 2009 (OSU\_B2\_14) (imagen 12).



**Imagen 12.** Formación sobre cooperativismo de éxito.

*Fuente: imagen propia*



En los datos obtenidos durante esta reunión se ha identificado un elemento excluyente relacionado con el rol del liderazgo. Uno de los líderes del barrio, el presidente de la AAVV, había convocado una reunión con las personas paradas del barrio esa misma semana, elemento que afectó de forma negativa en el número de asistentes a la reunión formativa. En el siguiente diálogo entre la directora de la escuela y el presidente de la AAVV se evidencia la necesidad de trabajar de forma coordinada y estableciendo objetivos comunes (OSU\_B2\_7):

**Francisco:** *la semana pasada se hizo un asamblea de parados y probablemente se habrán confundido pensando que era otra cosa. Yo tengo teléfonos y contactos de todos los parados [...]*

**Esther:** *lo que hemos hablado es que no se generen dobles discursos.*

**Francisco:** *es posible que haya habido confusión con el tema del distrito.*

Como se ha indicado anteriormente, un elemento central en el CID es el contraste de las actuaciones de éxito con el conocimiento de las personas de la comunidad a través del diálogo igualitario. Para ello, una vez se habían expuesto las bases teóricas se crearon grupos de trabajo (imagen 13) para dialogar sobre cómo implementar estas acciones en el contexto. Los grupos estaban compuestos por personas de la comunidad entre los que se identificaba vecinos y vecinas del barrio (con una alta proporción de mujeres musulmanas) y dos menores. Además, cada grupo contaba con el apoyo de una persona que iba anotando los consensos y las posibles líneas de trabajo que surgían de las interacciones. Este rol lo realizaron personas que prestaban su apoyo en la dinamización del CID como la directora del centro, investigadores de CREA-UB o una técnica del ayuntamiento. Después de esta dinámica, las conclusiones de cada grupo se expusieron y debatieron en gran grupo.



**Imagen 13.** Contraste de las actuaciones de éxito.

*Fuente: imagen propia*

Uno de los elementos transformadores identificados en esta reunión ha sido el paso del discurso de la queja al de las posibilidades. Como se observa en la cita de uno de los vecinos, frente a las intervenciones que hacían referencia a la dificultad de activar iniciativas en un contexto desfavorable, otros empezaban a contemplar recursos y habilidades de los que ya se disponían en el barrio. Los conocimientos sobre mantenimiento, costura o agricultura podían ser un buen punto de partida para establecer nuevas formas de autoempleo:

*La idea es algo más sencillo. Si los vecinos tenemos unas cajas de herramientas podemos arreglar las bombillas. Yo estoy más con Felisa, ella tiene su máquina de coser y yo tengo mi caja de herramientas. OSU\_B2\_16*

A través de las interacciones, las personas de la comunidad fueron concretando algunas de las propuestas y expresaron su motivación por participar en ellas. Como se observa en el siguiente diálogo entre una vecina y el presidente de la AAVV, aunque las vecinas no contaran con conocimientos específicos sobre el sector propuesto, cualquier habilidad o recurso que se pudiera aportar era bienvenido (OSU\_B2\_4):

**Joana:** *¿y qué hacemos las personas que no nos identificamos con ninguna de las tres propuestas? Por ejemplo, lo digo por mi caso. Yo no se coser pero puedo aprender, puedo aprender a ir al campo, me gusta participar. Me gusta la idea pero no se me ocurre nada que podría aportar...como no sea en la parte administrativa.*

**Francisco:** *¿Y tú crees que en una cooperativa no se necesitan administrativas?*

Algunos de los elementos excluyentes que se identificaron en los primeros momentos fue la inseguridad, la falta de liderazgos, de recursos y las bajas expectativas que los propios vecinos y vecinas presentaban de sí mismos. Como se refleja en el siguiente diálogo entre el investigador que impartió la formación y dos vecinas, las interacciones posibilitaron derribar algunas de estas barreras. Por ejemplo, en el transcurso de la reunión las personas de la comunidad fueron identificando posibles liderazgos (OSU\_B2\_10):

**Joana:** *pero, ¿qué necesitaríamos?, ¿algún cliente potencial?*

**Asier:** *tenéis las ideas y las ganas de hacerlo. Falta concretarlo.*

**Joana:** *tenemos capital humano pero nos faltan líderes.*

**Asier:** *claro, las personas que lanzan las ideas deberían liderarlo.*

**Felisa:** *vale, por ejemplo, ¿qué tipo de arreglos?, ¿conseguir un cliente que nos proporcione “x” trabajo y proyectarnos hacia afuera para que sepan que hacemos arreglos?. Eso ya sería una idea inicial, ¿no?*

**Joana:** *por ejemplo, ya tendríamos un líder para este sector (sonríe y señala a Felisa).*

La presencia de los investigadores que aportaban las actuaciones de éxito y referentes previos como el caso de Mondragón o de La Milagrosa, aportaba orientaciones que resultaban útiles para superar algunos sentimientos de inseguridad iniciales. Además, como se evidencia en la cita del investigador, no se trataba de aplicar fórmulas cerradas, sino de buscar la mejor forma de implementar aquello que había funcionado en otros barrios a las características del nuevo contexto (OSU\_B2\_14):

**Joana:** pero sectores tan diferentes, ¿podrían ir todos englobados en la misma cooperativa?

**Asier:** sí, pero habría que ver que es lo que más conviene. En Albacete sí se ha hecho así.

A medida que fue avanzando la reunión, las expectativas y la motivación por los proyectos planteados fue aumentando. Como se identifica en la cita de una de las vecinas, la creación de un huerto ecológico en el barrio podría aumentar la calidad de vida de las familias (OSU\_B2\_16):

**Joana:** cebollas, ajos...podríamos dar una salida para consumo propio para nuestros vecinos antes que intentar venderlo en una tienda que nos va a intentar estafar y venderlo en un local de la asociación del barrio.

**Esteban:** serían productos ecológicos.

**Joana:** ¡Imagínate tener productos ecológicos para nuestros niños y a buen precio!

## 7) Comisiones mixtas de trabajo

A partir de la formación sobre cooperativismo de éxito surgieron dos líneas de trabajo que se articularon a través de dos comisiones mixtas: el grupo de costura (OCO\_C1) (imagen 14) y el proyecto de huertos urbanos (OCO\_H1).



**Imagen 14.** Comisión de costura.




Fuente: Escuela Mare de Déu de Montserrat

En los resultados obtenidos de las reuniones de las comisiones se han identificado elementos excluyentes como: actitudes racistas de algunos vecinos y vecinas que cuestionan la capacidad de trabajo de las personas musulmanas (OCO\_H1\_11) o la falta de voluntad por integrarse cuando utilizan su lengua madre en las reuniones (OCO\_C1\_11); la asistencia irregular a las comisiones (OCO\_C1\_3); la falta de proactividad o liderazgo ante las tareas planteadas (OCO\_C1\_3); actitudes que priorizan el trabajo individual al planteamiento cooperativo de los proyectos (OCO\_H1\_11) y actitudes clientelistas hacia el apoyo que debe aportar la administración pública en el proceso (OCO\_H1\_3).

A pesar de estas dificultades, las dos comisiones consiguieron articular sus propuestas dando lugar a dos proyectos que presentaron al Ayuntamiento de Terrassa. Por un lado, la comisión de costura solicitó un local. Por otro lado, la comisión de huertos urbanos solicitó que el ayuntamiento cediera tierras ubicadas en el barrio. En 2013, ambas propuestas fueron aceptadas.

En el momento de finalización de esta tesis doctoral, ambas comisiones siguen avanzando hacia los objetivos establecidos. Por ejemplo, la comisión de costura, a través de una voluntaria del barrio, ofrece formación gratuita en la sala de familiares de la escuela a las madres que quieren formar parte de la futura cooperativa.

Por otro lado, respecto a la comisión de huertos, en marzo de 2014 el Ayuntamiento de Terrassa entregó las tierras a la AAVV del Montserrat. A continuación se observa el cartel (imagen 15) en el que se invita a los vecinos y vecinas a participar en este proyecto, uno de los sueños que, como hemos explicado, nació para hacer frente a la crisis de forma solidaria.

<p><b>PADRES, MADRES, VECINOS, VECINAS DEL BARRIO DE MONTSERRAT</b></p> <p>¿Te animas a formar parte y cumplir nuestro sueño de barrio?</p>		
		
<p><b>Jueves, 19:00 h</b> <b>AAVV Montserrat</b></p>	<p><b>NUESTRO HUERTO URBANO</b></p> <p>Alimentos para el consumo familiar</p> <p>Ya hicimos el Proyecto, lo entregamos y nos lo aceptaron</p> <p><b>Ahora ya tenemos el terreno ¿Cómo seguimos?</b></p> <p>Si te interesa... <b>Te esperamos en el local de la Asociación</b></p>	

**Imagen 15.** Convocatoria de la reunión sobre huertos urbanos

*Fuente: Escuela Mare de Déu de Montserrat*

El proceso de transformación que está teniendo lugar de forma incipiente en el barrio Montserrat ha sido el resultado de crear las condiciones necesarias para un diálogo igualitario entre los distintos agentes sociales. Uno de los elementos que ha posibilitado la generación de estos espacios dialógicos ha sido el reconocimiento de la inteligencia cultural de las personas y las expectativas sobre su capacidad de acción y reflexión en la recreación de las actuaciones de éxito en su propio contexto. Por lo tanto, hemos evidenciado que en el barrio Montserrat se han construido las bases para seguir avanzando hacia uno de los sueños de la comunidad: la creación de cooperativas de éxito.

### 6.3. Implicaciones científicas, sociales y políticas del CID.

En el análisis de los resultados empíricos obtenidos en la investigación se ha detectado que el CID aporta implicaciones en el propio planteamiento de las ciencias sociales. Como se expone a continuación, a través de tres ámbitos (implicaciones científicas, sociales y políticas), el CID se presenta como un mecanismo adecuado para generar una ciencia pública al servicio de los problemas sociales.

#### Implicaciones científicas

---

En la dimensión exclusora se ha identificado el fracaso de muchos proyectos que pretenden luchar contra la pobreza ya que se basan en enfoques que se limitan al diagnóstico de las situaciones de exclusión o en actuaciones que no han demostrado obtener buenos resultados previos. En la siguiente cita correspondiente a un investigador se hace referencia a la responsabilidad moral y ética de la comunidad científica. Esta responsabilidad se basa en aportar soluciones efectivas que posibiliten la mejora en las condiciones de vida de los colectivos vulnerables. Además, el investigador evidencia cómo algunos proyectos en el ámbito social han supuesto una fuente de riqueza a las personas que los realizan, mientras se ha perpetuado la situación de pobreza de las personas a las que se dirigía el proyecto:

*Lo que tenemos que aportar las y los científicos sociales son soluciones pero soluciones basadas en evidencias, no en nuestras ocurrencias. Entonces allí en vez de centrarse en las soluciones contrastadas científicamente se habían centrado en diagnósticos y luego en soluciones que la gente decía, que decía pues alguna profesor de universidad, o alguna teórica o algún tertuliano que no estaban contrastadas en ningún sitio. Es decir, soluciones que incluso quienes las proponían no las habían hecho nunca en ningún sitio y que tampoco podían decir porque no existía ningún sitio en el que hubiera dado resultados. Entonces, eso ha dado pues dinero, ha dado dinero a la gente que ha lanzado esas ocurrencias en ese sentido ha aumentado su riqueza pero ha aumentado también la pobreza de quienes eran pobres. EHI2\_14\_4:9*

Además de apostar por proyectos realmente transformadores, la responsabilidad ética de la comunidad científica implica denunciar aquellos enfoques que contribuyen a reproducir y perpetuar las desigualdades sociales. En la siguiente cita de una investigadora, se hace referencia a las consecuencias de algunas contribuciones como por ejemplo la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel que considera que las personas que viven en situaciones de pobreza o que pertenecen a grupos culturales concretos tienen poca capacidad y motivación frente al aprendizaje. Según la investigadora, un elemento fundamental para no incurrir en teorías acientíficas y discriminatorias reside en el diálogo con las personas de la comunidad:

*Ese autor, por ejemplo, hace afirmaciones racistas en la teoría que dice que personas de determinados grupos culturales o que viven en situaciones de marginalidad cultural y socioeconómica son incapaces de apreciar el valor de la educación o que tienen poca motivación intrínseca para aprender [...]. Autores que llegan a hacer afirmaciones tan acientíficas como esa deberían pasar 5 minutos con Jennifer, con José o con Alejandra para darse cuenta que para estas personas la educación es lo primero y que es todo lo contrario a lo que algunas de esas teorías racistas afirman. Por lo tanto es imprescindible el diálogo con los sujetos. EMI3\_13\_5:21*

Otro de los elementos excluyentes identificados es la relación establecida por las personas de la comunidad científica internacional y las personas a las que se dirige la investigación. Una investigadora hace referencia a la ineffectividad del rol de experto vinculado con las relaciones jerárquicas y con las pretensiones de poder. A diferencia de estos enfoques, el éxito de la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa se caracteriza por una construcción dialógica del conocimiento basada en las actuaciones de éxito y en el diálogo igualitario con toda la comunidad:

*La clave no era ir allí [al barrio de La Milagrosa] y llevarles la cultura desde una posición de superioridad sino que era ir allí, trabajar en igualdad y escuchar todo lo que tenían que aportar. Yo creo que esa es la clave, y eso ha sido lo que ha marcado la diferencia con mucha otra gente que podía ir de experta pero que en el fondo eran pretensiones de poder y de imponer una forma de hacer pero sin una base científica y sin escuchar todo lo que tenía que aportar la gente del barrio. EMI3\_14\_5:14*



El diálogo con los destinatarios de las investigaciones y de las políticas sociales es un mecanismo fundamental no solo para evitar que se considere a estas personas como objetos pasivos, sino también para obtener investigaciones e intervenciones sociales efectivas. Según indica uno de los investigadores entrevistados, incluir sus voces en el diagnóstico, implementación y evaluación de los proyectos posibilita la obtención de acciones con mayores probabilidades de éxito:

*Es lo que a veces hace el estado y los profesionales, les convertimos en objetos pasivos y eso aunque acertáramos en nuestros diagnósticos pues no sería bueno. Y es que encima luego no acertamos porque si no hablamos con ellos y ellas pues no sabemos lo que ocurre. EHI2\_13\_4:14*

En este sentido, se ha identificado que existen proyectos sociales que en lugar de generar un empoderamiento de la comunidad que potencie la superación de la pobreza generan dinámicas de dependencia. Como se observa en la cita de un investigador, los proyectos basados en actuaciones de éxito no generan dependencias personales ya que se sostienen sobre la aplicación de las evidencias científicas:

*Cuando no se basan en actuaciones de éxito sino de fracaso, uno de los problemas es que se genera dependencia. Claro cuando se basa en actuaciones de éxito, si se hace bien, las actuaciones de éxito no crean dependencia, crean dependencia de las actuaciones de éxito, no de las personas. EHI2\_13\_4:23*

Las actuaciones de éxito son llevadas a la práctica por personas por lo que pueden surgir actitudes y dinámicas que se alejan de los objetivos transformadores del proyecto como por ejemplo los protagonismos personales. Asociar el éxito del proyecto a las acciones y decisiones personales de uno de los agentes implicados puede alejar el proyecto de aquellas actuaciones identificadas previamente por su impacto positivo en la superación de las desigualdades:

*Lo que pasa es que no somos perfectos y los procesos tampoco son perfectos. Entonces dentro de este proceso hay muchas personas y la mayoría de*

*personas que tienen muy claro que todo esto es producto de las actuaciones de éxito y algunas personas que también lo tienen claro, pocas pero que a veces les sale más el protagonismo personal, entonces por ahí es por donde se puede crear dependencia. EHI2\_13\_4:23*

## **Implicaciones sociales**

---

En la dimensión transformadora se ha identificado que la ciencia orientada al cambio social conjuga teoría y práctica llevada a cabo desde el compromiso y la ética. Como indica uno de los investigadores, cuando los profesionales que intervenían en el barrio de La Milagrosa evidenciaron que el equipo de investigadores que aportaban las actuaciones de éxito no solo estaban comprometidos con una teoría sino que también apostaba por una práctica transformadora. Además, otro de los elementos esenciales fue identificar que el principal motivo que movía al equipo de investigadores e investigadoras era contribuir a la mejora del barrio:

*Realmente tenemos un compromiso humano y ético detrás, que no está tan lejos de la prácticas, que nos imbuimos en ella y que bueno, que realmente tenemos una vocación por lo que hacemos, ¿no? Muy diferente a los que solo hablan de la pobreza para intentar ganar más dinero, que les inviten a más congresos internacionales, tener más seguidores, etc. Entonces fue un ejemplo humano que les llevó a cambiar, que les llevó a cambiar muy a fondo. EHI2\_14\_4:13*

Freire (1970) afirmaba que la educación no transforma el mundo sino a las personas encargadas de transformar el mundo. En la misma línea, una investigadora afirma que el papel de la ciencia no es transformar el mundo, sino dotar de herramientas a los actores sociales para que estos transformen sus situaciones de exclusión:

*La ciencia no transforma directamente pero sí que podemos dar herramientas científicas para que las personas se apropien de ellas y las lleven a cabo en su día a día y les sirvan para salir de la exclusión, de la pobreza, del fracaso escolar, del absentismo, de los problemas sociales. EMI3\_14\_5:18*

La aplicación del CID en la escuela La Paz es un buen ejemplo del impacto social que

pueden generar las ciencias sociales. En la cita de una investigadora se identifica cómo la aplicación intensiva de las actuaciones de éxito ha posibilitado activar dinámicas transformadoras que han aportado evidencias de mejora en un corto periodo de tiempo:

*Entonces esa aplicación intensiva de todas las actuaciones de éxito, todas a la vez y de forma constante y muy continua lleva a una transformación muy rápida y a una mejora muy profunda como hasta entonces no habíamos visto en otros procesos de transformación de escuelas que empiezan a aplicar las actuaciones educativas de éxito. Es una cosa que es diferenciadora. Eso hace que esas mejoras den evidencias. Se consiguen resultados. EMI1\_14\_1:2*

En diversas entrevistas a personas de la comunidad se ha evidenciado cómo las personas de la comunidad colaboran con los investigadores e investigadoras porque son conscientes de que el tipo de investigación que se está realizando tiene como objetivo mejorar la situación de su barrio y de otros barrios como el suyo. Esta percepción se basa en los resultados positivos que ya han identificado en su contexto a partir de la aplicación de las actuaciones de éxito. De este modo, en la cita de uno de los vecinos se contempla a los investigadores e investigadoras como portavoces encargados de sacar a la luz los logros de su comunidad y su lucha por la superación de la pobreza:

*[Los investigadores e investigadoras] ven lo que se está realizando aquí y lo que se están alcanzando aquí y es una ayuda para nosotros [las personas del barrio] porque esa información va fuera. Entonces lo que ellos ven, lo que ellos sienten, lo que ellos perciben, dicen: bueno, esto hay que sacarlo a la luz y lo sacan y dan información a la gente y es un beneficio para nosotros pues que la gente se entere también que vamos cambiando. Y nos vamos esforzando, que no es decir por ejemplo las Seiscientas, el barrio del robo, drogas y tal. No, no, hay cosas muy buenas que también salen a luz fuera por medio de la información por ejemplo tuya, de los que vienen, de mucha gente como tú, que no sólo da la información mala, que también da la información buena. EHF2\_14\_9:21*

Los buenos resultados, en términos de mejora del barrio, no hubieran sido posibles sin la participación de los diferentes perfiles de personas que participan en el CID. Como se muestra en la cita de uno de los investigadores, el rol de los científicos y científicas se basa en aportar las actuaciones de éxito, por lo que estos no podrán aportar mejoras sin la agencia y el conocimiento de las personas de la comunidad:

*Hemos ido de la mano todos, más que alguien lleve de la mano a los demás, hemos ido de la mano la gente de CREA, Miguel, Diego mucha gente, José, en fin, las profesoras, los profesores, todos. Lo que pasa es que claro, hay que ir de la mano entre todos y todas basándonos en las evidencias que existen.*  
EHI2\_14\_4:22

El estudio de caso del barrio de La Milagrosa es un ejemplo de cómo generar una ciencia pública que esté al servicio de la sociedad y ofrezca soluciones a los problemas sociales. Como indica la investigadora en la cita siguiente, las ciencias sociales se legitiman cuando ofrecen soluciones reales a problemas como la lucha contra el fracaso escolar, la violencia de género, el desempleo o la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos:

*Eso legitima las ciencias sociales porque es una ciencia orientada al bien público, al servicio de la sociedad. Es como la investigación en salud tenemos claro que se orienta a mejorar, a curar una enfermedad [...]. Son aportaciones clave en la comunidad científica porque han demostrado mejorar escuelas, familias, barrios, superación de la violencia de género, superación del desempleo, inclusión del pueblo gitano, etc., etc.* EMI1\_14\_1:61

Uno de los elementos que condicionan los resultados de las ciencias sociales es la perspectiva científica desde la que se plantean la investigación. Como indica un investigador, las actuaciones que más impacto han demostrado a lo largo de la historia en la superación de la pobreza son aquellas que parten de las potencialidades de la educación transformadora y no aquellas que contemplan la educación como un elemento reproductor de las desigualdades:

*Si vemos los procesos de transformación social que ha habido a lo largo de la historia, la mayoría de ellos tienen un origen educativo, un origen en una*

*educación transformadora, no en una educación que reproduce las desigualdades sociales, una educación que transforma esas desigualdades sociales y apoyada en teorías que afirman la posibilidad de esa transformación en lugar de en teorías mediocres y reaccionarias como las de la reproducción.*

EHI2\_14\_4:5

La potencialidad de las actuaciones de éxito radica en que estas estrategias se han construido sobre el saber acumulando durante diversas generaciones de investigadores e investigadoras. En la siguiente cita correspondiente a un investigador se hace referencia al proceso dialógico y colectivo a través del que se construye la ciencia y se presentan las evidencias científicas como una garantía de éxito. En ellas se cristaliza el conocimiento acumulado por multitud de personas que han formado parte de la comunidad científica a lo largo de la historia:

*Y esas evidencias han sido avaladas también por personas, por personas como nosotros y nosotras, lo que pasa es que nos aprovechamos del que han construido millones de personas y eso es la comunidad científica. Personas que se han dedicado a eso, a poner en evidencias lo que mucha gente ha dicho porque todo lo científico se ha basado en otras personas y entonces realmente a veces cuando se dice, el autor de tal teoría, hombre no. En fin, ese autor lo ha sacado de conversaciones con otras personas, con otras muchas personas. Entonces yo creo que hemos ido todos de la mano basándonos no solo en nuestra experiencia sino en la experiencia de millones y millones de personas cristalizada en la comunidad científica.* EHI2\_14\_4:22

En este sentido, la responsabilidad de las personas investigadoras es poner al alcance de los ciudadanos y ciudadanas estos avances científicos, y especialmente de aquellas personas que sufren las injusticias sociales. En la siguiente cita de una investigadora se observa cómo desde el centro de investigación CREA-UB se ofreció todo el conocimiento acumulado a lo largo de los años de investigación a las personas del barrio de La Milagrosa:

*Nosotros preparamos pues todo el trabajo que veníamos haciendo que desde hacía años desde las diferencias líneas de CREA y en concreto todo el análisis de INCLUD-ED. Y preparamos un montón de material y de información, de artículos, de publicaciones científicas, resumidas, concretas y en lo que nos pedían. EMI1\_14\_1:93*

La aportación de las evidencias científicas por parte de los investigadores e investigadoras no implica interferir en la toma de decisiones de la comunidad y nunca podrán decidir por esta. En la cita de una investigadora se hace referencia a que la toma de decisiones en el CID es responsabilidad de las personas de la comunidad y que las personas investigadoras deben respetarlas y ceñirse a su papel en el proceso:

*Se habla en un diálogo igualitario con las madres, los padres, abuelos, abuelas, educadores sociales, trabajadores sociales, todo el mundo, y no para decir: tenéis que hacer esto sino, esto es lo que se ha hecho en otros sitios. ¿Cómo lo veis?, ¿Y cómo lo podemos recrear aquí?, ¿Cómo esto es posible aquí en vuestro contexto?. Entonces claro, ellos y ellas son partícipes desde el primer momento, conocen las bases científicas y su voz es la que ha decidido cómo trasladar eso al propio barrio. Entonces esa participación igualitaria, ser protagonistas del proceso desde el primer momento también te hace sentir que eso es tuyo y que por primera vez no viene la gente a decirme qué es lo que tenemos que hacer. EMI3\_14\_5:11*

En la siguiente cita, una investigadora hace referencia a la responsabilidad que contrae la comunidad científica con las personas que participan en sus investigaciones. Como se evidenció a través del CID, esta tiene el deber de devolver el conocimiento extraído de la investigación a las personas de la comunidad, aportándoles cualquier información que pueda mejorar su calidad de vida y prestándoles apoyo científico:

*Entonces claro que recogemos datos de Albacete y analizamos y hacemos entrevistas con la gente pero no nos llevamos los datos al despacho y los analizamos y no los utilizamos de una forma instrumental para nuestro beneficio académico, no. Es constante el devolverlo, es constante el diálogo, es constante el recrearlos con ellos, el estar en las reuniones de la sensibilización*

*y dialogar constantemente con ellos en cómo va a ser ese contraste. Y una vez se han puesto en marcha, acompañarlos en la medida que ellos piden. No es un papel paternalista que dice lo que tienen que hacer. Son ellos quienes deciden, es la comunidad y es la administración, nosotros aportamos las actuaciones de éxito siempre que nos las pidan, ese es nuestro papel.*

EMI1\_14\_1:62

El trabajo científico desde una perspectiva transformadora ha demostrado transformar los contextos y a las personas que participan en los procesos de cambio social incluyendo a los investigadores e investigadoras. En las entrevistas a los investigadores e investigadoras se ha hecho referencia a las transformaciones profesionales y personales que ha comportado su participación en el proceso vivido en la escuela y en el barrio de La Milagrosa. En la cita de una de las investigadoras se hace referencia a que la utilización de la metodología comunicativa crítica posibilita establecer diálogos profundos. El diálogo igualitario con las personas que viven en situaciones de pobreza les ha permitido asumir un compromiso y una responsabilidad moral hacia las personas que sufren las desigualdades sociales, elemento que llena de sentido su trabajo:

*Eso me impactó y creo que me impactó muy profundamente y no se me olvida y espero que no se me olvide nunca porque bueno, yo he tenido mucha suerte pues de nacer en otro contexto y de tener otras oportunidades. Lo que pienso es bueno, para mí es sentir toda la motivación del mundo de cuál es nuestra responsabilidad y mi responsabilidad y de las oportunidades que yo he tenido, lo que tengo que devolverle a Jennifer, a José, a Bruno, a Alejandra y a toda la gente que se encuentra así y creo que es todo el sentido que necesito para seguir trabajando cada día con más fuerza.* EMI3\_14\_5:24

Otra de las investigadoras entrevistadas relata que la experiencia vivida en el barrio de La Milagrosa le ha permitido ser consciente de las potencialidades de la educación y de la investigación como motores de transformación social. Además, en la cita se hace referencia a la creación de sentido que implica trabajar en proyectos ilusionantes y con los que se obtienen resultados positivos:

*Ha cambiado la vida de ellos pero me ha cambiado la vida a mí también porque me ha permitido entender y sentir muy profundamente qué es investigar en educación, cuál es el sentido de la investigación, cuál es el sentido de mi trabajo...que lo ha dado el sentido de las vidas de esas personas y que yo ahora creo que la transformación educativa es posible. Que la transformación social es posible, que la educación puede mejorar no solo la vida de una personas si no de muchas, que la investigación cuando se hace de esta forma como lo hacemos en el CREA lo está logrando, lo demuestra, lo logra cada día, que eso se multiplica cuando vas o otros lugares y lo explicas y lo cuentas y lo vives...que vale la pena levantarse cada día para trabajar por un proyecto así porque tiene sentido y porque tiene éxito. EMI1\_14\_22:2*

La ciencia contemplada desde la perspectiva transformadora conduce al discurso de la posibilidad y aleja de la queja que paraliza. Como se evidencia en la cita de un investigador, abrir el camino a las posibilidades para transformar las dificultades es una opción de vida inteligente. Apostar por la transformación social permite potenciar al máximo las capacidades de las que disponen todas las personas y trabajar para que todas las personas tengan acceso a vidas plenas:

*Hasta en los peores momentos, dentro del ser humano hay posibilidades infinitas de mejora, de mejorar su situación, de mejorar la situación de los demás y de desarrollar sentimientos mejores de los que habían existido hasta ese momento. Entonces esa posibilidad siempre está ahí y entonces vivir esa posibilidad en lugar de la queja pues logra transformación social, logra amistades personales, amores y logra también pues salud, logra atractivo. Es decir, me parece la decisión más inteligente vivir así. EHI2\_14\_4:25*



## Implicaciones políticas

---

Uno de los elementos excluidos identificado en los resultados de la investigación se relaciona con el enfoque utilitarista que la administración pública adopta en algunas ocasiones frente a la concentración de la pobreza. En la siguiente cita, uno de los trabajadores de la administración pública hace referencia al mantenimiento de los barrios gueto como estrategia política:

*A la administración le interesa que existan barrios de este tipo para tener el problema concentrado en un sitio. Tengo el gueto ahí y no tengo el problema diseminado por toda la ciudad y no tengo el problema con el resto de vecinos que están normalizados. La administración al final se escarmentará de haber propiciado situaciones como esta. EHA2\_1*

Además, se ha identificado la desconfianza y pérdida de legitimidad que algunos ciudadanos y ciudadanas muestran hacia los políticos y políticas. En la cita de uno de los técnicos se observa un doble posicionamiento. Por un lado, plantea la percepción de que existe un alejamiento entre los objetivos de la población y los de los responsables políticos. Este argumenta que la clase política prioriza los beneficios electorales ante cualquier proyecto emancipador con la ciudadanía. Por otro lado, en la misma cita hace referencia a su percepción de que estas posturas asumidas por los cargos de poder están cambiando ya que a los responsables políticos también les interesa apostar por actuaciones eficientes que mejoren la situación de los barrios conflictivos:

*Es difícil porque los políticos evidentemente no van a querer eso, porque no quieren una sociedad democrática ni quieren...yo es lo que veo y es lo que veo en este barrio, que es un barrio que no interesa darle voz ni voto. Se puede hacer muy poderoso y muy fuerte y a los reprimidos interesa tenerlos como reprimidos porque así los políticos lo utilizarán estratégicamente y electoralmente para cuando quieran. Pero creo que esto está cambiando, que los políticos se están dando cuenta de que es un barrio que obtiene resultados, que políticamente interesa más un barrio con premios y con resultados y con proyectos innovadores. EHF1\_13\_8:25*

El CID implica contar con las personas de la comunidad pero también con responsables políticos, ya que ellos cumplen un papel significativo en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas. Los buenos resultados facilitaron que todas las personas implicadas en el barrio apostaran por trabajar de forma conjunta. En la cita de la directora de la escuela se ejemplifica cómo los buenos resultados que las AEE habían aportado a la escuela despertaron el interés de la administración pública y posibilitaron que los responsables políticos apoyaran esta misma línea de trabajo para la mejora del barrio:

*El Ayuntamiento se dio cuenta que aquí se estaba transformando y que la idea era genial. Entonces ¿para que iban a hacer ellos su línea de trabajo por un lado y nosotros por otro? Pues vamos a unirnos y vamos a hacer ahí. Y de ahí salió todas esas reuniones de barrio y todo ese dinero se decidió entre todos en qué se iba a invertir. EMES1\_14\_3:35*

Como parte de la implementación del CID, en octubre de 2009, el Ayuntamiento de Albacete y el centro de investigación CREA-UB firmaron un convenio de colaboración con el objetivo de continuar recibiendo asesoramiento científico que asegurara la calidad de los resultados. Además, en este convenio se comprometían a seguir trabajando sobre las bases científicas y a través del diálogo igualitario con toda la comunidad. En la cita de uno de los investigadores se evidencia la importancia que tuvo este acto ya que posibilitó que los responsables políticos entraran en contacto con la situación real del barrio y tuvieran en cuenta a su población:

*Se hizo luego la presentación de la firma del convenio por parte de la alcaldesa y las autoridades. El hecho de que ese bar que se decía que no se podía ir, vinieran muchas personalidades y nos sentáramos allí a tomar algo y personalidades importantes de la política y la economía en lugar de explicarles lo que íbamos a hacer, les escuchara cuales eran sus problemas, qué pensaban ellos y ellas qué se debía hacer. Realmente fue un proceso de transformación humano muy profundo que siempre está en la base de la verdadera ciencia. EHI2\_14\_4:16*

El ejemplo de La Milagrosa fue incluido como uno de los estudios de caso del proyecto INCLUD-ED, elemento que le ha dotado de un alcance internacional. El 6 de diciembre de 2011 se realizó la conferencia final del proyecto en el Parlamento Europeo en Bruselas. La persona encargada de presentar los resultados obtenidos en el barrio de La Milagrosa fue José, vecino del barrio y persona estrechamente vinculada a la escuela y a la cooperativa.

En la siguiente cita, José explica la responsabilidad y la relevancia que tuvo para él aquel momento. Además, identifica la importancia de que sean los ciudadanos y ciudadanas los encargados de presentar los resultados de las acciones llevadas a cabo en sus barrios. El hecho de que sean ellos y ellas las afectadas por las problemáticas sociales les dota de mayor legitimidad para reclamar a los responsables políticos su apoyo en la aplicación de las actuaciones de éxito:

*No es lo mismo que lo digas tú [investigadora], a que lo diga yo que lo estoy viviendo. Y yo por mi pensamiento digo: aquí voy a decir todo lo que pueda para que no España nada más, sino abarcar todo lo posible para que se den cuenta que aunque vivamos, aunque hayamos tenido errores y vivamos en barrios conflictivos y no tengamos la suerte de tener un trabajo, que hay personas como ustedes que nos ayudan, que quieren ayudarnos y nosotros tenemos que poner nuestro granito de arena y nunca rendirnos. Que somos personas, y lo que queramos conseguir con esfuerzo y ganas se consigue.*

EHC2\_14\_21:29

---

## CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

---

## CAPÍTULO 7. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos reconstruido un proceso dialógico en el que han participado investigadores e investigadoras, vecinos y vecinas, educadores y educadoras, profesionales del ámbito socioeducativo y responsables políticos. En el proceso de esta investigación he tenido la oportunidad de dialogar, conocer y colaborar con muchas de las personas que se han implicado en el desarrollo del CID en el barrio de La Milagrosa. En el caso del barrio de Montserrat, he vivido en primera persona todos los momentos que se relatan en el apartado 6.2., compartiendo los sueños y siendo testigo de la fuerza con la que los vecinos y las vecinas del barrio luchan contra las dificultades de su día a día. En los capítulos 5 y 6 hemos recogido las voces de los agentes implicados en estos dos barrios con el objetivo de comprender el proceso de implementación del CID, su relación con la superación de las desigualdades y su transferibilidad a otros contextos urbanos. La revisión de documentación específica sobre estas dos áreas urbanas desfavorecidas, los resultados obtenidos del trabajo de campo y su contraste con la literatura científica nos han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas: ¿existe alguna relación entre la implementación del CID y el aumento de la calidad de vida de las personas del barrio La Milagrosa?; ¿cuál ha sido el proceso de aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa?; el CID, ¿es un proceso transferible a otros barrios desfavorecidos?; ¿cuáles son las implicaciones del CID en relación al papel que desempeñan las ciencias sociales frente al incremento de las desigualdades?

El desarrollo de esta investigación nos permite concluir que el CID se presenta como una actuación de éxito que contribuye a activar dinámicas de transformación en barrios urbanos con altos índices de pobreza y la exclusión social. Asimismo, el CID es un proceso que permite atender a la multidimensionalidad de la pobreza, articulando estrategias integrales que ponen en el centro de la toma de decisiones a comunidades tradicionalmente excluidas como el pueblo gitano o las personas inmigrantes.

Estos elementos se han evidenciado a través del análisis en profundidad del desarrollo e impacto social de este proceso dialógico en La Milagrosa, uno de los barrios más desfavorecidos del contexto español. Además, el estudio realizado en el barrio

Montserrat ha demostrado que el CID es un proceso transferible que ya se está aplicando en otros contextos urbanos donde se concentran diversas problemáticas sociales. En este sentido, hemos observado que la efectividad del CID no se vincula a condiciones contextuales concretas sino que es un mecanismo potencialmente aplicable a otros barrios con características y necesidades diversas. Atendiendo a estas contribuciones, esta tesis doctoral plantea el CID como un proceso idóneo para generar una ciencia pública que contribuya a la superación de las desigualdades sociales. A continuación, ofrecemos de forma sintética las principales aportaciones expuestas en este trabajo relacionadas con el proceso de aplicación, impacto y transferibilidad del CID.

### El proceso de aplicación del CID

---

Los resultados empíricos obtenidos en la investigación nos han permitido reconstruir el proceso de aplicación del CID (Aubert & Flecha, 2009; Flecha, 2008) así como identificar sus fases más significativas. Como se muestra el gráfico 17, los ejes centrales sobre los que se constituye este procedimiento son la aportación de las actuaciones de éxito por parte de la comunidad científica y su recreación en el contexto específico a través del diálogo igualitario con la comunidad.



**Gráfico 17. Fases y ejes del Contrato de Inclusión Dialógica (CID).**

*Fuente: elaboración propia*

La inclusión de las voces de los *end-users* implica que el CID se desarrolle teniendo en cuenta las características contextuales y las decisiones de los agentes sociales que participan en el proceso. Por lo tanto, el CID no se presenta como una fórmula cerrada sino como un proceso flexible que responde a las necesidades de las personas afectadas por los problemas sociales. Algunas de sus etapas principales son:

**Apertura de espacios dialógicos.** Esta fase se orienta a la creación de las condiciones necesarias para la aplicación del CID. Algunas de sus prioridades se centran en generar un diálogo igualitario y en eliminar los obstáculos que dificultan la activación de dinámicas transformadoras como por ejemplo: las bajas expectativas de los y las profesionales hacia sus usuarios y usuarias y el desconocimiento de sus realidades; la incomunicación y la descoordinación entre los diferentes profesionales que intervienen en un mismo contexto; las barreras en la participación de las personas tradicionalmente excluidas o la concentración de poder que dificulta el surgimiento de líderes naturales. Por ejemplo, en el caso de La Milagrosa, esta fase supuso la realización de más de 30 reuniones entre investigadores e investigadoras, profesionales de ámbitos socioeducativos, representantes de entidades del barrio, vecinos y vecinas y responsables políticos.

**Sueño de barrio.** Esta fase se presenta como uno de los momentos fundamentales en la aplicación del CID ya que se relaciona con la apertura de un espacio dialógico e inclusivo, con la extensión de la participación a los diferentes agentes sociales que intervienen en el contexto y con la centralidad de las voces y los sueños de las personas implicadas en los problemas sociales. A través del sueño de barrio las acciones llevadas a cabo con el objetivo de superar las situaciones de pobreza parten de agendas endógenas establecidas por la comunidad. Esta etapa constituye un capítulo motivador en la historia colectiva de la comunidad que contribuye a aumentar las expectativas, a establecer narrativas públicas (Ganz, 2009) y a contemplar nuevas posibilidades de cambio. Por lo tanto, el sueño de barrio se contempla como un nuevo modelo de intervención en el trabajo social con comunidades desfavorecidas (Munté & De Vicente, 2012).

**Formación y contraste sobre actuaciones de éxito.** La formación aportada por investigadores e investigadoras en relación a actuaciones de éxito en los diferentes ámbitos sociales es uno de los elementos esenciales del CID. Partiendo de las demandas aportadas por la comunidad en el sueño de barrio, los investigadores e investigadoras tienen la responsabilidad de presentar las evidencias relacionadas con aquellas estrategias que han obtenido los mejores resultados en diferentes contextos. Las personas de la comunidad científica no son las encargadas de materializar las acciones presentadas sino de aportar las herramientas y orientar científicamente a los agentes sociales para que ellos y ellas desarrollen su acción transformadora (Freire, 1970) sobre la base de las actuaciones de éxito.

Por lo tanto, las personas de la comunidad son las encargadas de recrear las actuaciones de éxito en su propio contexto, elemento que les conduce a identificar posibles resistencias y vías de acción. Esta fase implica articular la acción sobre una información de calidad y sobre el conocimiento que la comunidad dispone de su propio contexto, contribuyendo a la eficacia de las actuaciones implementadas. Además, contar con referentes de éxito se relaciona con la generación de esperanza y motivación entre las personas que luchan por superar las desigualdades.

Estos elementos han sido identificados en la formación sobre cooperativismo de éxito impartida tanto en el barrio de La Milagrosa como en Montserrat. A partir de la formación sobre cooperativismo de éxito (Flecha, 2012) basado en el caso de la Corporación Mondragón, las personas del barrio de La Milagrosa crearon la cooperativa de inserción laboral Miguel Fenollera. A su vez, los socios y socias fundadores de esta cooperativa se implicaron en la sesión de formación de los vecinos y vecinas del barrio Montserrat, aportándoles referentes sobre cómo el cooperativismo de éxito les había ayudado a superar situaciones de pobreza y exclusión.

**Asamblea de prioridades.** La asamblea de prioridades contribuye a establecer un diálogo en torno a las necesidades de la comunidad y a cuáles son aquellas acciones que requieren ser abordadas con mayor urgencia. La participación de los vecinos y vecinas permite identificar recursos existentes en la comunidad así como las dificultades a las que deberán hacer frente para alcanzar los objetivos comunitarios.



**Comisiones mixtas de trabajo.** Estos grupos de trabajo se han creado para seguir avanzando sobre las líneas de acción priorizadas por la comunidad. Por ejemplo, en el caso de Monserrat se configuraron dos comisiones mixtas, una en torno a la creación de un huerto urbano y otra en relación a una cooperativa de costura. Las comisiones mixtas cuentan con la participación libre y voluntaria de personas muy diversas por lo que para desarrollar el potencial del grupo es necesario alcanzar el reconocimiento de la igualdad de diferencias y la inteligencia cultural de las personas participantes (Oliver et al., 2011). La superación de prejuicios y las diversas barreras que obstaculizan el diálogo igualitario será necesario para potenciar al máximo las capacidades de lenguaje y acción de todas las personas implicadas en la acción colectiva.

**Puesta en marcha de la actuación.** El CID ha posibilitado la activación de iniciativas que están mejorando las condiciones de vida de la población de los barrios de La Milagrosa y Montserrat y están transformando sus contextos. Aquellas acciones que han demostrado un mayor impacto son las que han contado con actuaciones de éxito avaladas por la comunidad científica desde su inicio y durante todo el proceso de desarrollo. Además, estas iniciativas han implicado que las personas que sufren las desigualdades sociales sean las encargadas de aplicar las actuaciones de éxito con el objetivo de hacer frente a las dinámicas de pobreza y exclusión. En el barrio de La Milagrosa, las acciones que más impacto han aportado son la creación de una cooperativa de reinserción laboral, la creación de un centro de educación no formal, la ampliación de la oferta formativa para toda la comunidad y el establecimiento de un modelo comunitario de intervención social. En el caso de Montserrat la aplicación del CID ha conducido a la creación de un huerto comunitario de agricultura ecológica.

### **La escuela como lugar estratégico para la transformación del barrio**

---

El estudio de caso nos ha permitido profundizar en el vínculo existente entre la transformación educativa y la transformación social (Aubert & Flecha, 2009) ya que a través de los dos contextos estudiados hemos evidenciado que la escuela se ha constituido como un espacio estratégico desde el que activar dinámicas de cambio. De este modo, esta tesis se encuentra en la línea de aquellas investigaciones que han demostrado que los centros educativos pueden configurarse como espacios privilegiados para poner en marcha procesos de regeneración social y urbanística (Anyon, 2005; Orfield & Eaton, 1996).

La transformación de la escuela La Paz y Mare de Déu de Montserrat en Comunidades de Aprendizaje (Gatt et al., 2011) supone un proceso idóneo para activar profundos cambios que van más allá del contexto escolar. Estas dinámicas son inexplicables desde las teorías de la reproducción, ya que sin que se haya dado una profunda reforma política ni a un cambio radical del sistema, estos centros han activado sinergias capaces de transformar la estructura social y revertir tendencias de fracaso y exclusión (García, 2011).

No obstante, a pesar de las mejoras significativas detectadas en los contextos escolares y en su entorno, se evidencia que la institución educativa no puede hacer frente de forma aislada a las problemáticas multidimensionales que perpetúan los procesos de deterioro social y urbanístico. En este sentido, el centro educativo ha supuesto el eje central a través del cual coordinar el trabajo comunitario desarrollado por las diversas entidades y profesionales que intervienen en el contexto.

Por un lado, en el caso de La Milagrosa se ha demostrado cómo la primera aplicación del CID en 2006, como un proceso orientado a transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, ha generado las condiciones para una segunda aplicación del CID en 2009 como mecanismo de transformación del barrio. Por otro lado, la transformación de la escuela Mare de Déu de Montserrat en una Comunidad de Aprendizaje en 2001 ha sido un precedente esencial para la aplicación del CID en el barrio once años más tarde. En estos dos contextos, la escuela se ha constituido como el germen de procesos de transformación en diversos ámbitos sociales y ha aportado el capital humano para llevar a cabo las acciones planteadas. Los procesos transformadores emprendidos desde los centros educativos han posibilitado que la escuela contribuya a generar profundos cambios en su contexto y que, a su vez, estos centros se vean beneficiados por las dinámicas positivas generadas en su entorno.

## Una nueva mirada socioeducativa al barrio

---

La aplicación del CID permite adoptar nuevos enfoques en los procesos de planificación e intervención social, aportando una perspectiva dialógica y comunitaria (Brown et al., 2013). Este modelo se nutre de tres de los principios presentes en el CID: 1) la inclusión de las decisiones de la comunidad en todas las fases de desarrollo de los planes de regeneración urbanística y en las intervenciones sociales; 2) el diálogo igualitario tanto entre profesionales y personas usuarias como entre profesionales de distintas disciplinas y 3) basar la intervención social sobre actuaciones de éxito avaladas por la comunidad científica.

La planificación dialógica y comunitaria da respuestas a la necesidad de mejorar los procesos de comunicación entre los profesionales y las comunidades y de establecer agendas endógenas compartidas entre profesionales y *end-users* (Dyson & Kerr, 2012). De este modo, el CID posibilita el acercamiento de los y las profesionales a la realidad de las personas destinatarias, elemento que favorece la comunicación interpersonal; la comprensión de cómo es experimentada la pobreza por las personas afectadas; la ruptura de bajas expectativas hacia la comunidad y las dinámicas burocráticas paralizantes.

Por otro lado, el modelo potencia el surgimiento de fuertes redes entre diferentes profesionales que intervienen en un mismo contexto. Esta coordinación conduce a un uso eficiente de los recursos y a la adopción de enfoques integrales y multidisciplinares. De este modo, las estrategias de desarrollo local adquieren enfoques holísticos (Orfield & Eaton, 1996) que abordan las desigualdades identificadas en diversos ámbitos sociales como el educativo, la vivienda, el empleo o la salud y generan cambios más allá los límites espaciales del barrio.

El planteamiento de planes e intervenciones sociales basados en evidencias científicas genera un lenguaje común y unas líneas de acción compartidas que promueven la superación de intereses corporativistas o la anteposición de opciones ideológicas o religiosas a los intereses de los *end-users*. En cuanto a la eficacia, se ha observado que cuando los proyectos sociales se basan en las evidencias científicas y se da una aplicación intensiva de las actuaciones de éxito, las intervenciones sociales obtienen un mayor impacto en los contextos de exclusión.

## El CID como catalizador de la participación comunitaria

---

En esta investigación hemos detectado que algunas de las formas de participación promovidas por el CID, como la participación educativa y decisiva, coinciden con aquellas modalidades de participación identificadas por la comunidad científica por su impacto (Díez, Gatt, & Racionero, 2011; Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009).

Las personas que han colaborado como voluntarios y voluntarias en la escuela, han evidenciado el valor de su participación a través de los buenos resultados educativos y de la mejora de la convivencia y la cohesión social. Por lo tanto, las personas se implican porque contemplan que sus acciones tienen un gran sentido (Bruner, 1990). Además, la participación de la comunidad en la escuela se vincula con transformaciones a nivel personal, interpersonal y contextual. Por lo tanto, la participación potenciada por el CID ha aportado beneficios a las personas participantes y ha posibilitado que sean contempladas como agentes capaces de contribuir a la superación de las desigualdades que afectan a sus comunidades.

Las transformaciones personales que se derivan de la participación educativa y decisiva se relacionan con la creación de sentido; el aumento de la autoestima; la eliminación de estigmas; la mejora del autoconcepto o el aumento de la motivación de las personas participantes en la escuela. De este modo, el centro educativo se contempla como un espacio abierto al barrio que aporta beneficios en términos de reinserción, resiliencia o resolución de conflictos. Además, la participación generada por el CID ha posibilitado que las personas del barrio amplíen sus espacios de acción y superen el aislamiento social. Por ejemplo, tanto en el caso del barrio de La Milagrosa como en el de Montserrat existen personas que han iniciado su participación en la escuela y la han extendido a otros espacios como por ejemplo la cooperativa, diversas empresas, el centro de educación no formal, el huerto o diversos espacios de toma de decisiones. De esta forma, los vecinos y vecinas se han visto empoderadas y han ampliado sus oportunidades laborales, formativas o de ocio.

Por último, la participación de la comunidad en la toma de las decisiones ha posibilitado la activación de acciones que realmente responden a sus necesidades. Como resultado, los planteamiento, los procesos y las acciones emprendidas son sensibles y tienen en cuenta las características raciales, lingüísticas o culturales de las minorías

(Ladson-Billings, 2012) como por ejemplo el pueblo gitano en el barrio de La Milagrosa o las personas inmigrantes en el barrio Montserrat.

### **Inclusión de todas las voces y diálogo igualitario**

---

La construcción de espacios dialógicos supone hacer frente a aquellas barreras de la deliberación (Fung, 2009) que dificultan acceder a los beneficios de la democracia dialógica (Flecha & Soler, 2014) y del razonamiento público (Sen, 2012) orientado a la ampliación de la idea de justicia.

En este sentido, el CID ofrece herramientas para superar importantes limitaciones como la exclusión de los espacios de diálogo sufrida por los colectivos vulnerables; los fallos de reciprocidad o las pretensiones de poder (Habermas, 2010). Este proceso permite avanzar hacia una igualdad comunicativa (Fung, 2005), abriendo nuevos canales de comunicación y estableciendo interacciones transformadoras que conducen a la puesta en práctica del diálogo igualitario y del reconocimiento de la inteligencia cultural. En este sentido, en el CID se identifican las potencialidades de los actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010) que permiten identificar y superar las situaciones de desigualdad no solo en la estructura social, sino también en las interacciones establecidas entre los seres humanos.

### **Liderazgo**

---

Algunas implicaciones del CID se relacionan con la identificación y el surgimiento de liderazgos en los procesos de transformación. De este modo, el CID se sitúa entre aquellas perspectivas del liderazgo distribuido (Spillane & Healey, 2010), transformador y dialógico (García et al., en prensa). En este proceso, las interacciones juegan un papel esencial en la detección de liderazgos ya que, por un lado, conducen a la identificación de las personas referentes en el barrio y, por otro, promueven que estas personas sean reconocidas y valoradas dentro de su propia comunidad. Además, el CID contribuye a que las personas implicadas sean conscientes de los recursos y del capital humano del que ya disponen en su comunidad. A través del diálogo igualitario y de la inteligencia cultural, los y las líderes naturales pueden activar sinergias que posibilitan el surgimiento de nuevos liderazgos dentro de la comunidad, utilizando su capacidad de influencia y movilización para aplicar las actuaciones de

éxito y para empoderar a otras personas que nunca antes habían actuado como referentes.

Por otro lado, en el CID, el liderazgo de los referentes comunitarios no se instrumentaliza ni se orienta a la consecución de los intereses de los equipos investigadores, sino que se prioriza la obtención de los objetivos comunitarios. El rol de los investigadores e investigadoras se centra en aportar actuaciones de éxito para que las comunidades dispongan de unas bases sólidas sobre las que fundamentar la acción colectiva. De este modo, las actuaciones de éxito son aplicadas en el contexto gracias a las acciones de los actores sociales que apuestan por la transformación. Sin embargo, la eficacia de estas acciones radica en sus bases científicas y no en la persona concreta que las aplica. Este elemento evita las dependencias personales y facilita la sostenibilidad del proyecto ya que este se mantiene mientras los agentes sociales sigan apostando por la aplicación de las actuaciones de éxito.

Algunos de los elementos excluyentes identificados en relación al liderazgo se relacionan con situaciones en las que el protagonismo o los intereses de las personas consideradas líderes se anteponen a los intereses de la comunidad en su conjunto. Un excesivo personalismo puede desvirtuar las bases científicas sobre las que se asienta el CID, poniendo en riesgo el proceso y el éxito de las acciones emprendidas.

### **Vínculos personales en el CID**

---

Las relaciones humanas son un elemento esencial y complejo que forma parte de los procesos sociales. En este sentido, se han identificado factores excluyentes como la desconfianza, la competitividad o la traición que ponen en riesgo el éxito de los proyectos de transformación social. En cambio, los proyectos basados en actuaciones de éxito facilitan el establecimiento de objetivos comunes y de un ambiente de confianza y colaboración.

El CID no solo ha supuesto un proceso educativo y comunitario, sino que abre espacios igualitarios sobre los que construir relaciones humanas entre personas del barrio, profesionales, investigadores e investigadoras y responsables de la administración. En este sentido, se identifica cómo el trabajo comunitario basado en el diálogo igualitario y en la solidaridad ha conducido al establecimiento de vínculos de

amistad entre las diferentes personas implicadas. La construcción de lazos de amistad aporta diversos beneficios ya que se constituye como una fuente de motivación, apoyo y entusiasmo posibilitando la superación de algunos obstáculos.

Para conseguir alcanzar estas dinámicas ha sido imprescindible adoptar posturas igualitarias entre las diversas personas participantes en el CID así como derribar los prejuicios y estereotipos hacia los colectivos que viven en situaciones de exclusión. De este modo, se diluyen las posturas defensivas entre profesionales y la población del barrio, se consigue un reconocimiento mutuo y se refuerzan elementos de unión en lugar de incidir en aquellos que separan. Los resultados aportados por las actuaciones de éxito y la ética profesional han sido elementos centrales para la consolidación de sentimientos de amistad y respeto mutuo entre personas de la comunidad e investigadoras, elementos que han contribuido al éxito de las iniciativas implementadas.

### **Impacto social del CID**

---

Los resultados empíricos obtenidos en la investigación apuntan a que La Milagrosa sigue presentando diversas problemáticas relacionadas con las destacadas trayectorias de pobreza y exclusión social identificadas en el barrio desde su creación. No obstante, hemos evidenciado que la aplicación del CID ha posibilitado la superación de estas problemáticas por parte de un sector de la población y ha generado transformaciones que han conducido al aumento de la calidad de vida de muchas personas del barrio. En este sentido, se han evidenciado mejoras significativas en diversas áreas sociales entre las que figuran el ámbito educativo, laboral y urbanístico.

- **Formación para toda la comunidad.**

La inclusión de la comunidad en la toma de decisiones y el establecimiento de modelos comunitarios a partir del CID, ha conducido a la obtención de una oferta formativa integral en el barrio que comprende desde la educación infantil hasta la educación de personas adultas. Partiendo de las demandas de los vecinos y vecinas, se ha conseguido implementar en la escuela de La Paz la educación secundaria obligatoria y la escuela de educación de personas adultas. Además, desde el centro educativo y otras entidades del barrio se ofrece una amplia gama de cursos formativos en

diferentes ámbitos profesionales. Estas iniciativas han posibilitado que una parte de la población del barrio que había abandonado prematuramente haya continuado o reiniciado su formación, obteniendo beneficios para ellos y ellas mismos pero también para su comunidad.

Por un lado, la apertura de la ESO en el mismo centro y la aplicación de las actuaciones educativas de éxito en este nivel, posibilitó que en el curso 2011-2012 se graduara la primera promoción de alumnado en educación secundaria obligatoria. Muchos de estos alumnos y alumnas eran los primeros en obtener esta titulación de sus familias.

Por otro lado, si se tiene en cuenta que en 2001 el 77,4% de población del barrio era analfabeta o no habían finalizado los estudios primarios (Observatorio Municipal de Oportunidades de Albacete, 2010), la escuela de educación de personas adultas en La Paz supone incrementar las oportunidades formativas y laborales de una amplia parte de sus residentes entre las que se encuentran personas que sufren diversas formas de discriminación como las mujeres gitanas.

Complementariamente, el CID ha promovido que en el barrio se oferte una amplia gama de cursos en relación a diversos ámbitos profesionales que han aportado titulaciones oficiales a las personas del barrio, promoviendo su acceso a puestos de trabajo tanto en el barrio como fuera de él. El desarrollo educativo y laboral de estas personas les ha permitido aumentar sus expectativas de futuro e incrementar su autoestima.

Algunos de los elementos que han posibilitado que las personas adultas de La Milagrosa hayan derribado las barreras que perpetuaban su situación de exclusión educativa ha sido el tipo de formación impartida, la puesta en marcha de actuaciones educativas de éxito y las redes de apoyo, solidaridad y amistad establecidas en los contextos formativos. Los diversos tipos de formación impartida se han basado en las necesidades de los y las educandos y han posibilitado el surgimiento de unas interacciones transformadoras centradas en cuestiones relevantes del aprendizaje y en las altas expectativas. Además, se han aplicado actuaciones educativas de éxito en diferentes espacios formativos del barrio. Por ejemplo, las tertulias literarias dialógicas se aplican como parte del currículum en educación primaria y secundaria en la escuela La Paz, en la educación de personas adultas de la misma escuela y en la cooperativa



de inserción laboral como formación para sus miembros y abierta al resto de las personas del barrio.

De este modo, la coordinación de las entidades, distintos profesionales y voluntariado que participa en las diferentes iniciativas en el barrio de La Milagrosa ha posibilitado generar un trabajo en red orientado a aumentar las oportunidades educativas de toda la comunidad. Estas acciones transformadoras han beneficiado a los y las educandos, pero también han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo educativo y personal de los educadores y educadoras.

- **Ámbito laboral.**

Una de las iniciativas que más impacto ha generado en La Milagrosa es la cooperativa de reinserción laboral Miguel Fenollera. En la investigación llevada a cabo se ha analizado su desarrollo a partir de los principios del cooperativismo de éxito (Flecha, 2012) aportados durante el CID. La formación sobre actuaciones de éxito y el asesoramiento científico recibido en diversas etapas de su funcionamiento han posibilitado que la cooperativa haya llevado a la práctica principios como la educación permanente, la solidaridad y la gestión democrática. Además, en esta tesis hemos recogido cómo las dinámicas transformadoras activadas desde la escuela han sido fundamentales para su puesta en marcha.

Una de las evidencias del impacto social de la cooperativa ha sido la superación de la pobreza por parte de los 11 socios y socias fundadores y sus familias. Las transformaciones experimentadas por estas personas han favorecido su integración laboral y social. Además, la cooperativa ha empleado de forma temporal a 570 personas de dentro y de fuera del barrio; ha activado líneas de acción orientadas a generar oportunidades para otros colectivos en riesgo de exclusión como por ejemplo jóvenes en procesos judiciales o personas inmigrantes y ha consolidado redes de solidaridad para atender a familias en situación de emergencia social. Por lo tanto, aunque el objetivo de la cooperativa ha sido crear puestos de empleo para la población desfavorecida de La Milagrosa, los beneficios aportados han superado los objetivos iniciales y han aportado referentes de superación y motivación al conjunto del barrio.

- **Mejoras en el entorno.**

Los resultados obtenidos en esta investigación nos han permitido reconocer la percepción por parte de las personas de la comunidad y de los profesionales acerca de diversas mejoras en la calidad de vida de las personas del barrio de La Milagrosa y en su entorno. Concretamente, los datos obtenidos reflejan que ha habido un descenso del tráfico y el consumo de drogas y que la población percibe un menor grado de inseguridad y una reducción de las conductas delictivas.

En el ámbito urbanístico, se han puesto en marcha acciones que han partido de demandas de los vecinos y vecinas. Estas iniciativas no sólo han contribuido a detener la degradación del entorno sino que han eliminado algunos de los problemas sociales asociados a ciertos espacios del barrio como por ejemplo, la desaparición de uno de los principales puntos de venta y consumo de drogas en el descampado situado al lado de la escuela La Paz. Otra de estas iniciativas, la rehabilitación de algunos edificios contando con personas en situaciones de emergencia social ha aportado beneficios urbanísticos al barrio pero también beneficios en términos de inclusión laboral y social a las personas que han participado en las obras.

- **Educación no formal y tiempo libre**

Una de las problemáticas expresadas por la comunidad durante el sueño de barrio fue la ausencia de servicios de ocio y educación no formal en La Milagrosa. Como respuesta a esta situación, se creó el Centro Comunitario Finde basándose en la aplicación de las actuaciones de éxito y en la participación de la comunidad. Como resultado de este planteamiento, el Centro Comunitario Finde cuenta con una alta participación de las personas de la comunidad y se ha consolidado como un punto neurálgico en la vida del barrio. Uno de los elementos a los que se le atribuye el éxito ha sido la participación directa de las personas de la comunidad tanto en el planteamiento de las actividades como en la toma de decisiones relacionadas con la gestión y el funcionamiento. Además, hemos analizado la fuerte relación entre solidaridad y sostenibilidad en la gestión del centro, ya que la gran mayoría de personas que imparten los talleres participan como voluntarios y voluntarias.

El Centro Finde trabaja en coordinación con diversas entidades y servicios existentes

en el barrio como por ejemplo el grupo scout de la Asociación Miguel Fenollera. Este colectivo ha incorporado mujeres gitanas del barrio en calidad de monitoras de tiempo libre y en la realización de acampadas y excursiones. La acción de estas mujeres, que nunca habían ocupado papeles de liderazgo en espacios públicos, está aportando nuevos referentes y contribuyendo a la superación del aislamiento que sufrían las personas del barrio.

#### ▪ **Implicaciones científicas del CID**

Los datos obtenidos en la investigación nos han permitido identificar algunas de las implicaciones científicas, sociales y políticas del CID, contemplándose como una actuación de éxito en la generación de una ciencia pública al servicio de la sociedad.

El papel de los investigadores e investigadoras en el CID se ha basado en aportar aquellas actuaciones de éxito que han sido identificadas por la comunidad científica por obtener los mejores resultados. Además, estos y estas tienen el deber de contribuir a la creación de las condiciones que posibiliten la inclusión de todas las voces, elementos fundamentales para que se dé un contraste entre las evidencias científicas y el conocimiento del mundo de la vida (Habermas, 2010) aportado por la comunidad. El CID evidencia la responsabilidad que contrae la comunidad científica con la ciudadanía ya que los investigadores e investigadoras tienen el deber de devolverles el conocimiento extraído de la investigación, especialmente a aquellas personas que sufren las desigualdades sociales. Por lo tanto, la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa ejemplifica la utilidad pública que pueden tener las ciencias sociales cuando estas se ponen al servicio de la sociedad y ofrecen soluciones a sus problemas (Burawoy, 2009).

En el CID, la labor del investigador e investigadora se realiza a través del diálogo igualitario y de la desmonopolización del conocimiento experto (Beck, 2006). Además, los diversos profesionales que intervienen en el CID no pueden decidir por las personas de la comunidad ya que la toma de decisiones corresponde a las personas afectadas por las acciones planteadas. Este procedimiento implica unir teoría y praxis, apostando por una acción transformadora (Freire, 1970). Ello implica contemplar las ciencias sociales desde una perspectiva transformadora en la medida en que estas pueden aportar herramientas a los actores sociales para que éstos transformen las situaciones de injusticia y opresión. Además, a través del estudio del CID, se ha

identificado que el trabajo científico que apuesta por el cambio social aporta transformaciones tanto a nivel contextual como en relación a las personas que participan en estos procesos, beneficiando tanto a las personas afectadas por las desigualdades sociales como a profesionales e investigadoras que trabajan con ellos y ellas con el objetivo de alcanzar realidades más justas.

- **Implicaciones políticas y transferibilidad del CID**

El CID implica incorporar a los y las responsables políticos en el proceso de transformación social ya que cumplen un papel significativo en la toma de decisiones y en el diseño de las políticas públicas que inciden en los contextos locales. En el barrio de La Milagrosa, el elemento que ha facilitado que la administración pública apoyara y se uniera al CID fueron los buenos resultados aportados por las actuaciones educativas de éxito. Su participación posibilita, por un lado, la apuesta de la administración por desarrollar políticas basadas en evidencias y por otro, romper el modelo *top-down*. En relación al segundo elemento, el CID se plantea como un mecanismo que permite establecer vías de comunicación entre responsables políticos, profesionales y *end-users*. De este modo, los y las responsables se acercan a las realidades y escuchan las voces de las personas que sufren las situaciones de desigualdad.

Las transformaciones experimentadas por la población de La Milagrosa han posibilitado que sean las personas implicadas en los procesos de transformación social las que reclaman a los y las responsables políticos la aplicación de medidas efectivas basadas en evidencias. En el capítulo cinco de esta investigación hemos expuesto el caso de José, uno de los vecinos del barrio de La Milagrosa que ha conseguido superar la pobreza y la exclusión a través de las dinámicas iniciadas por el CID. José, al igual que diversas personas del barrio, es consciente del impacto que genera su intervención cuando explican las transformaciones que han vivido él, su familia y su barrio. El 6 de diciembre de 2011, siete años después de haber salido de prisión, José intervenía en el Parlamento Europeo en Bruselas ofreciendo un referente no solo a los asistentes sino también a muchos barrios que se enfrentan al incremento de la exclusión y al empeoramiento de sus condiciones de vida. Este vecino lanzaba un mensaje esperanzador a todas aquellas personas que siguen luchando desde

diversos contextos:

*Desde aquí [parlamento europeo] quiero decir a todos los padres del mundo y a todos los hijos, que podemos. Que si hemos tenido la mala suerte de ser pobres y de vivir en barrios conflictivos, que podemos cambiar porque a parte de que lo necesitamos creo que es bueno para que la gente vea que podemos salir de la pobreza.*<sup>39</sup>

El mismo José, así como diversos vecinos y vecinas del barrio de La Milagrosa, han sido los encargados de llevar este discurso a la práctica. Esto está siendo posible gracias a la transferibilidad de las actuaciones de éxito a otros contextos urbanos donde se concentran las desigualdades. El barrio de Montserrat ilustra la potencial transferibilidad de este proceso y ha mostrado su impacto a través de la creación de un huerto comunitario ecológico orientado a hacer frente al incremento de la pobreza y el desempleo a través de la obtención de alimentos de calidad y de la reinserción laboral. Esta iniciativa se encuentra actualmente en desarrollo y abre las puertas a investigaciones futuras que profundicen sobre los procesos de transferibilidad del CID.

Como indica en la siguiente cita uno de los investigadores implicado en el desarrollo del CID, los procesos de transformación requieren reconocer las infinitas capacidades de las que disponen los seres humanos y las enormes potencialidades que se obtienen cuando los actores sociales, independientemente de su cultura, nivel socioeconómico u opción política, deciden trabajar unidos para alcanzar las mejores versiones de sus sentimientos y realidades:

*Hasta en los peores momentos, dentro del ser humano hay posibilidades infinitas de mejora, de mejorar su situación, de mejorar la situación de los demás y de desarrollar sentimientos mejores de los que habían existido hasta ese momento. Entonces esa posibilidad siempre está ahí y entonces vivir esa posibilidad en lugar de la queja logra transformación social, logra amistades personales, amores. EHI2\_14\_4:25*

A través de esta tesis doctoral hemos contemplado las infinitas posibilidades de cambio que existen en cada uno de los barrios de nuestras ciudades. El estudio del CID nos ha permitido visibilizar las voces de aquellas comunidades que han permanecido tradicionalmente silenciadas. Además, a través de la agencia

---

<sup>39</sup> Discurso en la Conferencia Final del Proyecto INCLUD-ED el 6 de diciembre de 2011. Página web consultada el 11 de febrero de 2014: <http://creaub.info/included/2012/01/11/videofinalconference/>

comprometida de profesionales y personas de la comunidad científica, hemos contemplado el potencial de las ciencias sociales cuando éstas se orientan al reconocimiento de la dignidad humana y a la construcción de vínculos personales transformadores basados en la amistad, la solidaridad y los sueños compartidos.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV Grups Montserrat. (2013). *Projecte de constitució d'un hort urbà d'autoconsum comunitari per combatre la pobresa al barri Montserrat de Terrassa*. Terrassa.
- Abers, R., Fung, A. & Wright, E. (2003). *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance* (Vol. 4). Verso.
- Aiello, E., Mondejar, E. & Pulido, M. Á. (2013). Communicative Methodology of Research and Recognition of the Roma People. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 254–265.
- Alkire, S. & Santos, M. (2011). *Acute Multidimensional Poverty: A New Index for Developing Countries*. Berlin: German Development Economics Conference.
- Andreu, C. (1999, July 17). Cien entidades reúnen a un millar de personas en la concentración antirracista de Terrassa. *El País*. Consultado el 2 de abril de 2014: [http://elpais.com/diario/1999/07/17/catalunya/932173639\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1999/07/17/catalunya/932173639_850215.html)
- Andrews, K., Ganz, M., Baggetta, M., Han, H., & Lim, C. (2010). Leadership, membership, and voice: civic associations that work. *American Journal of Sociology*, 115(4), 1191–1242.
- Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. . New York.: Routledge Falmer.
- Apple, M. (2012). *Can education change society?* Routledge.
- Atkinson, A., Cantillon, B., Marlier, E., & Nolan, B. (2002). *Social Indicators: the EU and Social Inclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, R. & Da Voudi, S. (2000). The concept of social exclusion in the European Union: context, development and possibilities. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 38(3), 427–448.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Elboj, C., García, R. & García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
- Aubert, A. & Flecha, A. (2009). Contract on Dialogic Inclusion: How to get out of the ghetto. *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 61–70.



- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A. & López, C. (2011). Dimensiones demográficas de la superación de la exclusión social. *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 79–89.
- Aubert, A., Serradell, O. & Soler, M. (2013). Compartiendo las diferencias en un mismo espacio ¿Comunidad Societal o Patriotismo de la Constitución? *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 17.
- Aubert, A. & Soler, M. (2007). *Dialogism: The dialogic turn in the social sciences*. (J. Kincheloe & R. Horn, Eds.) *The Praeger handbook of education and psychology*. Praeger.
- Ayuntamiento de Albacete (2011). *Memoria Final del Centro Finde*. Albacete.
- Ayuntamiento de Albacete. (2012). *Albacete Integra. Plan para la integración social del municipio de Albacete 2012-2014*. Albacete.
- Bane, M. & Jencks, C. (1985). *La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia*. Sociología de la educación: textos fundamentales (pp. 278–288). Narcea.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Beck, U. & Grande, E. (2010). Varieties of second modernity: the cosmopolitan turn in social and political theory and research. *British Journal of Sociology*, 61(3), 409–443.
- Benski, T., Langman, L., Perugorría, I., & Tejerina, B. (2013). From the streets and squares to social movement studies: What have we learned? *Current Sociology*, 61(4), 541–561.
- BOJA. Decreto-Ley 6/2013, de 9 de abril, de medidas para asegurar el cumplimiento de la Función Social de la Vivienda. (2013). Junta de Andalucía.
- BOJA. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Orden de 8 de junio de 2012, del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». (2012).
- Bonall, X. (2013). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Fundació Jaume Bofill.
- Bourdieu, P. (1979). Les Trois États du Capital Culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales.*, 31, 3–6.
- Brophy, P. & Smith, R. (1997). Mixed-income housing: Factors for success. *Cityscape*, 3 (2), 3–31.

- Brown, M., González, A. & Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17 (277).
- Brown v. Board of Education. (1954). Topeka, Kansas.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Brunori, G., Rossi, A. & Guidi, F. (2012). On the New Social Relations around and beyond Food. Analysing Consumers' Role and Action in Gruppi di Acquisto Solidale (Solidarity Purchasing Groups). *Sociologia Ruralis*, 52 (1), 1–30.
- Burawoy, M. (2009). Public sociology in the age of Obama. *Innovation–The European Journal of Social Science Research*, 22 (2), 189–199.
- Burgués, A., Martin, S., & Santa Cruz, I. (2013). La relación entre cooperativas transformadoras y desigualdades sociales en los territorios. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17 (427).
- Carcelén, D. (2006, 3 de agosto). Los profesores del colegio San Juan piden protección. *La Verdad De Albacete*, 10–11. Albacete
- Cáritas Europa. (2012). *Informe de seguimiento de la Estrategia Europea 2020: Perder el tren para el crecimiento inclusivo*.
- Carreón, G., Drake, C. & Barton, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465–498.
- Carrion, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology (IJEP)*, 1 (1), 51–69.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultural*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza : los movimientos sociales en la era internet*. Alianza Editorial.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Vol. 3. Fin del milenio*. Madrid.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.3. Siglo XXI*.
- Chenoweth, E. & Cunningham, K. (2013). Understanding nonviolent resistance An introduction. *Journal of Peace Research*, 50 (3), 271–276.
- Chomsky, N. (2012). *Occupy*. Zuccotti Park Press.

- Christou, M., & Puigvert, L. (2011). The role of “Other Women” in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77 – 90.
- Chung, C. (2002). Using Public Schools as Community-Development Tools: Strategies for Community-Based Developers. Harvard University and Cambridge, MA. Joint Center for Housing Studies.
- Cohen, D., Farley, T., & Mason, K. (2003). Why is poverty unhealthy? Social and physical mediators. *Social Science & Medicine*, 57(9), 1631–1641.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. *Debates in Contemporary Political Philosophy*, 342.
- Cohen, J. (1985). Strategy or identity: New theoretical paradigms and contemporary social movements. *Social research*, 52 (4), 184-187.
- Colau, A. & Alemany, A. (2013). *Vidas Hipotecadas*. Barcelona: Angle Editorial.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital and the creation of human capital. *The American Journal of Sociology. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1993). The Rational Reconstruction of Society. *American Sociological Review*, 58 (1), 1–15.
- Comisión Europea. (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (Vol. COM(2010) ). Brussels.
- Comisión Europea. (2011a). *Added value of research, innovation and science*. (Vol. No. MEMO/1). Brussels. MEMO/11/520
- Comisión Europea. (2011b). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Bruselas. doi:31.1.2011 COM(2011).
- Crowson, R. & Boyd, W. (1999). New Roles for Community Services in Educational Reform. In *Fundamental Change* (pp. 207–222). Springer Netherlands.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, J. (2011). *Beyond the School Gates: Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage? Beyond the School Gates: Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage?* Abingdon, Oxon: Routledge.
- Daly, M. (2010). Assessing the EU Approach to Combating Poverty and Social Exclusion in the last Decade. En Marlier, E., Natali, D. & Van Dam, R. (Eds.), *Europe 2020. Towards a More Social AU?* (pp. 143–161). Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- De Botton, L. (2013). Responsabilidad ética de la investigación en educación social y tiempos de crisis. In *Investigación de calidad en educación social y compromiso con la superación de la desigualdad y la pobreza*. Tarragona: Congreso

Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, CIMIE.

- De Gregorio, S. (2010). El desarrollo de las Iniciativas Comunitarias URBAN y URBAN II en las periferias degradadas de las ciudades españolas: una contribución a la práctica de la regeneración urbana en España. *Ciudades*, 13.
- De Mello, R. (2011). Comunidades des de Aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17.
- De Mello, R. (2009). Dialogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje Dialogue and school in Brazil: Learning communities. *Cultura y Educación*, 21 (2), 171-181.
- Decancq, K., Goedemé, T., Van den Bosch, K. & Vanhille, J. (2013). *The evolution of poverty in the European Union: concepts, measurement and data*. ImProve Methodological Paper No. 13/01. Antwerp
- Denzin, N. K. (2009). *Qualitative Inquiry: Toward a new paradigm dialogue*. Left Coast Press.
- Dewey, J. (1960). *1859-1952. The public and its problems. (11th ed.)*. Denver: A. Swallow. Denver: A. Swallow.
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. University of Chicago Press.
- Díez, J., Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Díez, J., Santos, T. & Álvarez, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School..*International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209.
- Díez-Palomar, J. & García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(67), 19–30.
- Dobbie, W. & Fryer, R. G. (2011). Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement Among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3), 158–187.
- DOCM. Documento Oficial de Castilla La Mancha. Decreto 7/2006, de la Dirección General De Coordinación y Política Educativa. No. 6 de Junio. (2006).
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Ediciones Akal.
- Dyson, A., & Kerr, K. (2012). Reviewing the field of school-community relations. Cádiz.: European Conference in Educational Research (ECER).
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Elster, J. (1998). *Deliberative democracy*. Cambridge University Press.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family and community partnerships. In *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. (pp. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Espada, A. & Marimon, S. (2003, 15 de mayo). Olvidar Ca n'Anglada. *El País*.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2010). *Fundamental rights: challenges and achievements in 2010*. Viena.
- Fantini, M., Gittell, M & Magat, R. (1970). *Community control and the urban school*. New York: Praeger.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183–196.
- Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209–218.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2001). *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*.
- Flecha, R. (2008). Dialogic learning: Educational proposals validated by the international scientific community and aiming towards the school success of all pupils. En *Cluster Access and Social Inclusion in Lifelong Learning. Measures to Address Diversity in the Basque Country*. Bilbao.
- Flecha, R. (2011a). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.
- Flecha, R. (2011b). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 42(2), 115–132.
- Flecha, R. (2012). European research, social innovation and successful cooperativist actions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 4(4), 332–344.
- Flecha, R. & García, R. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.

- Flecha, R., Puigvert, L. & Gómez, J. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós Ibérica.
- Flecha, R. & Soler, M. (2014). Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62 (2), 232-242.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4). doi: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Flecha, R. (2013). Discurso durante el acto de entrega de la Medalla de Oro al Mérito en Educación de la Consejería de educación de Andalucía. Sevilla.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI de España Editores.
- Frankenberg, E. & Orfield, G. (2007). *Lessons in Integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools*. University of Virginia Press.
- Frankenberg, E. & Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools: A Hidden Crisis in American Education*. Harvard Education Press.
- Frankenberg, E. & Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools: A Hidden Crisis in American Education* (p. 304). Harvard Education Press.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, SA.
- Freire, P. (1996). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Fundació Foessa. (2013). *Análisis y perspectivas 2013: Desigualdad y Derechos Sociales*. Madrid.
- Fung, A. (2005). Deliberation before the Revolution Toward an Ethics of Deliberative Democracy in an Unjust World. *Political theory*, 33(3), 397–419.
- Fung, A. (2009). *Empowered participation: reinventing urban democracy*. Princeton University Press.
- Gadner, T. (2013). Connecting science and society: much more than a problem of communication. *University of Cambridge*. Extraído el 15 de enero de 2013 de:

<http://www.cam.ac.uk/research/discussion/connecting-science-and-society-much-more-than-a-problem-of-communication>

- Ganz, M. (2009). *Why David sometimes wins: Leadership, organization, and strategy in the California farm worker movement*. Oxford University Press.
- García, C., Leena, A. & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova: revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(247).
- García, C., Ruíz, L. & Puigvert, L. (2009). *Hipatia de Alejandría. Un Equipo Plural de Científicas Desvela la Verdad sobre la Primera Mujer de Ciencia*. Barcelona: Hipatia.
- García, J. (2010). El contrato de inclusión dialógica como instrumento para la transformación del colegio La Paz (Albacete). *Aula de innovación educativa*, 17(188), 42–46.
- García, R. (2011). “Contrato de inclusión dialógica” en el Colegio La Paz: una propuesta educativa de éxito para superar la exclusión social. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona: Barcelona.
- García, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5169.
- García, R., Díez, J. & Girbés, S. (2013). Training that responds the needs of the community through the creation of a worker-owned cooperative. Estambul.: Comunicación presentada en el Congreso de la European Educational Research Association (ECER).
- García, R., Duque, E. & Alexiu, T. (2010). Socio-cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2).
- García, R., Girbés, S. & Gómez, G. (2013). Successful Educational Actions for Achieving Efficiency and Equity: Contributions from INCLUD-ED, a large-scale European Research Project. Guanajuato: Comunicación presentada en la World Educational Research Association (WERA).
- García, R., Oliver, E. & Flecha, A. (en prensa). Leading schools for efficiency and equity: the role of principals in schools as learning communities. *Estudios sobre educación*.
- García, R., Silva, A., Yuste, M., & Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 1–11.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Blackwell Publishers.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in*

*Sociology of Education.*, 21(1), 33–47.

- Gereluk, D., & Race, R. (2007). Multicultural tensions in England, France and Canada: contrasting approaches and consequences. *International studies in sociology of education*, 17(1-2), 113–129.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Stanford University Press.
- Giddens, A., Beck, U., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Giner, E. (2011). *La amistad deseada: aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Girbés, S. & Rovira, J. (2012). Una acción comunitaria para la transformación educativa y social. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 66–69.
- Giroux, H. & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Goedemé, T. & Rottiers, S. (2011). Poverty in the enlarged European Union. A discussion about definitions and reference groups. *Sociology Compass*, 5(1), 77–91.
- Goldring, E. & Hausman, C. (2001). Civic Capacity and School Principals: The Missing Links for Community Development. *Community Development and School Reform*, (5), 193–209.
- Gómez, A. Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Edotirial Graó.
- Gonzalez, N. & Moll, L. (2002). Cruzando El Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623–641.
- Gonzalez, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Routledge.
- Gramsci, A. (2010). *Cartas desde la cárcel*. ( Buey, F., Ed.). Veintisiete letras.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. (Vol. I). New York: International Publishers.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la carcel/Prison Notebooks* (Vol. II). Ediciones Era.



- Grant, C. & Sleeter, C. (1996). *After the school bell rings*. Psychology Press.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT press.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*,. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press.
- Hamed Hosseini, S. A. (2013). Occupy Cosmopolitanism: Ideological Transversalization in the Age of Global Economic Uncertainties. *Globalizations*, 10(3), 425–438.
- Harlem Children's Zone. (2009). *Whatever it takes*. HCZ White Paper
- Heredia, S. (2003,15 de mayo). Detenidos 11 skins por apuñalar a un magrebí en el barrio de Ca n'Anglada. *La Vanguardia*.
- Hernández, A. (2007). Áreas vulnerables en el centro de Madrid. *Cuadernos de Investigación Urbanística*, (53).
- Hernández, A. (2011). *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España*. Ciudades para un futuro más sostenible. Extraído el 5 de mayo de 2013 de : <http://habitat.aq.upm.es/bbv/>
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.
- IMPACT-EV (2014-2017). *IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research*. 7th Framework Programme. Research, technological development and demonstration. FP7/2014-2017. Directorate General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED (2006–2011). *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED Consortium. (2012a). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Brussels.
- INCLUD-ED Consortium. (2012b). *Report 7. European policies: Education and social cohesion* (p. 102).
- Iñiguez, T., & Burgués, A. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reprodutor al Compromiso con la Transformación Social. *Social and Education History*, 2(3), 296–340.
- Jargowsky, P. (1997). *Poverty and Place: Ghettos, Barrios, and the American City*.

Russell Sage Foundation.

- Klugman, J., Rodríguez, F., & Choi, H. (2011). The HDI 2010: new controversies, old critiques. *The Journal of Economic Inequality*, 9(2), 249–288.
- Kuhn, T. (1963). *The structure of scientific revolutions. Physics Today*. University of Chicago press.
- La Tribuna de Albacete. (2014, 12 de enero). La “Fabrica de cañas.” Albacete.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465–491.
- Ladson-Billings, G. (2012). Through a Glass Darkly The Persistence of Race in Education Research & Scholarship. *Educational Researcher*, 41(4), 115–120.
- Langman, L. (2013). Occupy: A new new social movement. *Current Sociology*., 61(4), 510–524.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- Leal, E. (2009, 10 de octubre). El plan Urbanitas contará con apoyo científico para lograr la integración. *La Tribuna de Albacete*.
- Leal, E. (2010, 24 de octubre). El Centro Finde abrirá sus puertas en el colegio La Paz para noviembre. *La Tribuna de Albacete*.
- Leontidou, L. (2010). Urban Social Movements in “Weak” Civil Societies: The Right to the City and Cosmopolitan Activism in Southern Europe. *Urban studies*, 47(6), 1179–1203.
- Lusardi, A. (2008). *Financial Literacy: An Essential Tool for Informed Consumer Choice?* . NBER Working Paper No. 14084
- Macías, F. & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *ISE-International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71–92.
- Mansbridge, J. (2003). Practice-thought-practice. In Fung, R. & Wright, E.O. (Ed.) *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance* (pp.175–199) . London: New Left Books.
- Mansbridge, J. (1983). *Beyond adversary democracy*. University of Chicago Press.
- Marín, N. & Soler, M. (2002). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 60–62.
- Mead, G. H. (1998). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones educativas de éxito en las escuelas europeas*.
- Ministerio de Fomento. (2011). *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España Sobre la Vulnerabilidad Urbana*. Extraído el 5 de enero de 2013 de: [https://www.fomento.gob.es/MFOM/LANG\\_CASTELLANO/DIRECCIONES\\_GENERALES/ARQ\\_VIVIENDA/SUELO\\_Y\\_POLITICAS/OBSERVATORIO/Analisis\\_urbano\\_Barrios\\_Vulnerables/](https://www.fomento.gob.es/MFOM/LANG_CASTELLANO/DIRECCIONES_GENERALES/ARQ_VIVIENDA/SUELO_Y_POLITICAS/OBSERVATORIO/Analisis_urbano_Barrios_Vulnerables/)
- Mitra, D. & Frick, W. (2011). Civic Capacity in Educational Reform Efforts: Emerging and Established Regimes in Rust Belt Cities. *Educational Policy*, 25(5), 810–843.
- Munté, A. & De Vicente, I. (2012). El “Sueño de Barrio” ¿Un nuevo modelo de Trabajo Social? *Revista Katálisis*.
- Munte, A., Serradell, O. & Sorde, T. (2011). From Research to Policy: Roma Participation Through Communicative Organization. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 256–266.
- Muñoz, A., & De Botton, L. (2013). Actuaciones de éxito para superar la exclusión a través de la participación de la comunidad. La transformación del ghetto. *TSG-Trabajo Social Global. Global Social Work-GSW*, 3(4), 5–22. doi:10.4452/tsg.v3i4.956
- Naciones Unidas (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2013*. Nueva York.
- Nicasei, I. (2012). A Smart Social Inclusion Policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2).
- Oakes, J. & Rogers, J. (2006). *Learning Power: Organizing for Education and Justice*.
- Oakes, J., Rogers, J., & Lipton, M. (2006). *Learning Power: Organizing for Education And Justice*. John Dewey Lecture. Teachers College Press.
- Observatorio de Igualdad de Oportunidades de Albacete. (2010). *Barrios de Albacete: Igualdad, situación social y recursos*. Albacete.
- OCDE. (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2011). *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. OECD Publishing.
- Oliver, E., De Botton, L., Soler, M. & Merrill, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267–276.
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to

- overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207–218.
- Orfield, G. (1978). *Must we bus?: segregated schools and national policy*. The Brookings Institution.
- Orfield, G. (2010). A Life in Civil Rights. *PS: Political Science & Politics*, 43(4), 661–670.
- Orfield, G., & Eaton, S. (1996). *Dismantling desegregation: The quiet reversal of Brown v. Board of Education and the Harvard project on school desegregation*. The New Press.
- Orfield, G., & Miller, E. (1998). *Chilling Admissions: The Affirmative Action Crisis and the Search for Alternatives*. Harvard Educational Review.
- Orfield, G., Siegel, G., & Kucsera, J. (2011). *Divided We Fail: Segregated and Unequal in the Southland's Schools*. The Civil Rights Project.
- Padrós, M., Garcia, R., De Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: the Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304–312.
- El País (2000, 7 de febrero). Cientos de vecinos de El Ejido atacan a los inmigrantes y destrozan sus locales. *El País*.
- Parlamento Europeo. Resolution of 28 April 2005 the situation of the Romani people in the European Union (2005).
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York: Free Press.
- Payne, C. M., & Kaba, M. (2001). So much reform, so little change: Building-level obstacles to urban school reform. *Education policy for the 21st century*, 239–278.
- Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15(1), 1.
- Portes, A. (2007). *Sociología económica de las migraciones internacionales*. Anthropos.
- Portes, A. & Mooney, M. (2002). Social Capital and Community Development. In *The New Economic Sociology. Development in an Emerging Field*. (pp. 303–329). Russell Sage Foundation.
- Puigvert, L., Christou, M., & Holdford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4).
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295–309.

- Pulido, M. A., & Mondéjar, E. (2012). Plan de superación de la pobreza en el barrio de Montserrat de Terrassa. Del sueño de barrio a la Acción Integral. 15º Simposio Europeo de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 15(2).
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*.
- Rapley, T. J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1(3), 303–323. doi:10.1177/146879410100100303
- Rios, O. (2013). Sociocultural Transformation & Development. Good Practices or Successful Actions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 172–199.
- Rodríguez, F., Rué, L., & López, L. (2013). Situating the Communicative Methodology of Research in the Context of Public Science. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 235–245.
- Rogers, J., & Oakes, J. (2005). John Dewey Speaks to Brown: Research, Democratic Social Movement Strategies, and the Struggle for Education on Equal Terms. *Teachers College Record*, 107(9), 2178–2203. doi:0161-4681
- Romanos, E. (2013). Evictions, Petitions and Escraches: Contentious Housing in Austerity Spain. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*. doi:DOI: 10.1080/14742837.2013.830567
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69(3), 320–335.
- Sander, T. H., & Putnam, R. D. (2010). Still Bowling Alone?: The Post-9/11 Split. *Journal of Democracy*, 21(1), 9–16.
- Sanders, M., & Lewis, K. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *The High School Journal*, 88(3), 1–9.
- Satterthwaite, D. (2003). The Millennium Development Goals and urban poverty reduction: great expectations and nonsense statistics. *Environment and Urbanization*, 15(2), 179–190.
- Schutz, A. (2006). Home is a prison in the global city: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research*, 76(4), 691–743.

- Sen, A. (2000a). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. Planeta.
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Shatkin, G., & Gershberg, A. (2007). Empowering Parents and Building Communities: Accountability School-Based Councils in Educational Governance. *Urban Education*, 42(6), 582–615.
- Shirley, D. (1997). *Community organizing for urban school reform*. . Austin.: University of Texas Press.
- Small, M., & Newman, K. (2001). Urban poverty after the truly disadvantaged: The rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. *Annual Review of sociology*, 23–45.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43, 363–375.
- Spielman, S. E., Golembeski, C. A., Northridge, M. E., Vaughan, R. D., Swaner, R., Jean-Louis, B., Shoemaker, K., Klihr-Beall, S.; Polley, E., Cushman, L., Ortiz B., Hutchinson, V., Nicholas, S., Marx, T., Hayes, R., Goodman, A. & Sclar, E.(2006). Interdisciplinary Planning for Healthier Communities: Findings from the Harlem Children’s Zone Asthma Initiative. *Journal of the American Planning Association*, 72(1), 100–108. doi:10.1080/01944360608976727
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Subirats, J. (2005). ¿ Es el territorio urbano una variable significativa en los procesos de exclusión e inclusión social? *X Congreso Internacional del CLAD*.
- Tarrow, S. G. (1998). *Power in movement: Social movements and contentious politics*. Cambridge: Cambridge University press.
- Tejerina, B., Perugorría, I., Benski, T., & Langman, L. (2013). From indignation to occupation: A new wave of global mobilization. *Current Sociology*, 61(4), 377–392.
- Tierney, W. (2013). 2013 AERA Presidential Address: Beyond the Ivory Tower: The Role of the Intellectual in Eliminating Poverty. *Educational Researcher*, 42(6), 295–303. doi:10.3102/0013189X13502772
- Timpane, M., & Reich, R. (1997). Revitalizing the Ecosystem for Youth: A New Perspective for School Reform. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 464–470.
- Tönnies, F. (1957). *Community and society*. East Lansing: Michigan State University Press.

- Tough, P. (2009). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Touraine, A., & Duff, A. (1981). *The voice and the eye: An analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Touraine, Alain. (2004). On the frontier of social movements. *Current Sociology*, 52(4), 717–725.
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. París.
- Valls, R. (2012). *Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza*. Plan Nacional I+D+I. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.
- Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173–183.
- Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas*.
- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133–173.
- Warren, M. E., & Pearse, H. (2008). *Designing deliberative democracy: The British Columbia citizens' assembly*. Cambridge University Press.
- Warren, M. & Mapp, K. (2011). *A match on dry grass: Community organizing as a catalyst for school reform*. Oxford University Press.
- Weil, S. (2006). *Escritos históricos y políticos. Madrid: Trotta*. Trotta.
- Wells, G. (2008). Dialogue, inquiry, and the construction of learning communities. In Lingard, B., Nixon, J. & Ranson, S. (Eds.), *Transforming learning in schools and communities: The remaking of education for a cosmopolitan society* (pp. 236–256). London: Continuum.
- Wilkinson, J., Bittman, M., Holt, M., Rawstorne, P., Kippax, S., & Worth, H. (2012). Solidarity beyond Sexuality: The Personal Communities of Gay Men. *Sociology*, 46(6), 1161–1177.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged, the inner city, the underclass, and public policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, W. J. (2003). Race, class and urban poverty: A rejoinder. *Ethnic & Racial Studies*.

Wilson, W. J. (2010). Why Both Social Structure and Culture Matter in a Holistic Analysis of Inner-City Poverty. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1), 200–219. doi:10.1177/0002716209357403

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications.

Zimmer, A., & Mediratta, K. E. (2004). Lessons from the Field of School Reform Organizing. A Review of Strategies for Organizers and Leaders. *Institute for Education and Social Policy*.





El Contrato de Inclusión Dialógica  
Una actuación de éxito en la superación de la pobreza  
y la exclusión social en contextos urbanos.