

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A escola como promotora comunitária: O projeto descer à rua da escola missionária de La Palma-Palmilla (Málaga, Espanha)

José Manuel Vega Díaz, Jesús Juárez Pérez-Cea, José Manuel De Oña Cots

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14932>

Submetido em: 2026-01-26

Postado em: 2026-02-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

La escuela como promotora comunitaria: El proyecto *Bajar a la calle* del Colegio Misioneras en La Palma-Palmilla (Málaga, España)

The School as a Community Promoter: The *Go Down to the Street* Project of the Misioneras School in La Palma-Palmilla (Málaga, Spain)

A escola como promotora comunitária: O projeto *descer à rua* da escola missionária de La Palma-Palmilla (Málaga, Espanha)

Jose Manuel Vega-Díaz
Universidad de Málaga
<https://ror.org/036b2ww28>
Málaga, España
jmvegadiaz@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-4931-6658>

Jesús Juárez Pérez-Cea
Universidad de Málaga
<https://ror.org/036b2ww28>
Málaga, España
juarez@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-3167-3596>

José Manuel de Oña-Cots
Universidad de Málaga
<https://ror.org/036b2ww28>
Málaga, España
josecots@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-1766-9929>

Resumen: Objetivo. Tiene el presente trabajo un doble objetivo: explorar y conocer las opiniones y valoraciones de una comunidad escolar llamada *Colegio Misioneras*, situada en un contexto de exclusión social, conociendo las circunstancias a las que se enfrentan y cómo han encarado esta situación desde dicha comunidad; a la vez que hemos pretendido explorar posibles soluciones o líneas de trabajo socioeducativas que puedan aportar al debate y al conocimiento en esta disciplina.

Metodología. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa, orientada hacia la

reflexión crítica y el análisis de una realidad socioeducativa determinada, empleando el estudio de caso por medio de entrevistas, distintos grupos focales y la realización de cuatro podcasts, implicando a distintos profesionales educativos, docentes y alumnado del colegio. **Resultados.** Algunos de los resultados obtenidos nos hablan de lo que significa para esta comunidad escolar la vivencia de la exclusión, las posibilidades que ofrece la escuela como solución a esta problemática desde una visión social y participativa de su acción, y cómo la implementación de estilos relacionales pedagógicos y cercanos parecen ejercer un papel positivo en la vida de los chicos y las chicas de la escuela. **Conclusiones.** Como conclusiones, podemos constatar la afectación significativa de los entornos carenciales sobre la vida de las personas, especialmente de los más jóvenes, la llamada a implementar cualquier proyecto educativo a partir de parámetros con un marcado carácter social y comunitario; y el efecto positivo que puede ejercer la atención pedagógica necesaria en clave de acompañamiento en la vida diaria del alumnado.

Palabras Clave: Participación social; escuela comunitaria; educación comunitaria; relación profesor-alumno.

Abstract: Objective. This paper has a dual objective: first, to explore and understand the opinions and assessments of the school community of *Colegio Misioneras*, located in a context of social exclusion. This context is focusing on the challenges they face and how they have addressed them collectively. Second, it aims to identify potential socio-educational strategies or lines of action that may contribute to ongoing debates and knowledge in this field. **Methodology.** To achieve this, we employed a qualitative methodology oriented toward critical reflection and analysis of a specific socio-educational reality. This included case studies based on interviews, focus groups, and the production of four podcasts involving educational professionals, teachers, and students from the school. **Results.** The findings reveal how the experience of exclusion is perceived by the school community, the role the school plays as a potential response to this issue from a participatory and social

perspective, and how the adoption of humane, pedagogical, and relationally close approaches appears to positively influence students' lives. **Conclusions.** In conclusion, the study highlights the profound impact that disadvantaged environments have on individuals—particularly young people—the importance of designing educational projects grounded in strong social and community principles, and the positive effects that sustained pedagogical support and relational proximity can have on students' everyday experiences.

Keywords: Social participation; community school; community education; teacher-student relationship.

Resumo: Objetivo. Este artigo tem um duplo objetivo: explorar e compreender as opiniões e avaliações de uma comunidade escolar denominada *Colégio Misioneras*, localizada num contexto de exclusão social, compreendendo as circunstâncias que enfrentam e como têm enfrentado esta situação no seio da comunidade. Paralelamente, procurámos explorar possíveis soluções ou linhas de trabalho socioeducativas que pudessem contribuir para o debate e o conhecimento nesta área. **Metodologia.** Para tal, utilizámos uma metodologia qualitativa, orientada para a reflexão crítica e análise de uma realidade socioeducativa específica, recorrendo a estudos de caso através de entrevistas, de vários focus groups e da produção de quatro podcasts, envolvendo profissionais de educação, professores e alunos da escola. **Resultados.** Alguns dos resultados obtidos falam sobre o que a experiência de exclusão significa para esta comunidade escolar, as possibilidades que a escola oferece como solução para este problema numa perspetiva social e participativa, e como a implementação de estilos humanos, pedagógicos e de relacionamento próximo parecem desempenhar um papel positivo na vida dos alunos da escola. **Conclusão.** Concluindo, podemos observar o impacto significativo dos ambientes desfavorecidos na vida das pessoas, especialmente dos jovens; a necessidade de implementar qualquer projeto educativo baseado em parâmetros com um forte enfoque social e comunitário; e o impacto positivo que a necessária atenção

pedagógica, em termos de apoio e proximidade, pode ter no dia-a-dia dos alunos.

Palavras-chave: Participação social; escola comunitaria; educação comunitaria; relação professor-aluno.

Introducción

Nos encontramos ante una investigación enmarcada en un Proyecto de I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía 2020 (España) titulado *Educación desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas*, que ha querido poner el foco de atención sobre la experiencia de la comunidad educativa de un centro escolar situado en un entorno que sufre las consecuencias de la exclusión social, impactando directamente en la vida diaria del alumnado, en particular, y de toda la comunidad educativa de manera general, generando situaciones dificultosas de sufrimiento, abandono escolar y un proceso claro de etiquetaje social (FOESSA, 2022).

El hecho de poner el foco de la investigación en esta experiencia viene derivado de la implementación por parte del equipo educativo del propio centro del proyecto titulado *Bajar a la calle*; un proyecto que pretende la transformación de los espacios educativos, la promoción del desarrollo emocional del alumnado, y la generación de procesos de participación social, tratando de convertir a la escuela en un lugar de participación y alternativas educativas. Hemos considerado interesante esta experiencia en aras de poder profundizar en la misma, de cara a promover el conocimiento de buenas prácticas socioeducativas ante distintas problemáticas sociales y de poder hacer aportaciones y/o reflexiones de valor para ampliar el conocimiento de esta disciplina.

Sin duda, la cuestión de la participación social en la escuela como forma de acción pedagógica y respuesta ante distintas problemáticas, está tomando forma en los últimos tiempos (UNESCO, 2021), orientando la acción escolar hacia parámetros

relacionados con el aprendizaje de la convivencia y el apoyo mutuo, la construcción de redes de trabajo (Longás et al., 2019) y la concreción en la realidad diaria de estilos profesionales que desarrollen procesos de acompañamiento desde la cotidianeidad y el convencimiento del valor de relaciones educativas bien configuradas (Úcar, 2016), aprovechando el gran potencial educativo, de espacios y recursos, que la escuela puede ofrecer a la sociedad (Romero et al., 2017).

Marco teórico

Escuela y participación comunitaria: construyendo redes de colaboración

Existe en la actualidad un amplio y claro consenso (Aguado et al., 2018; Ruiz-Román et al., 2021) acerca de la necesidad de entender cualquier acción o hecho educativo desde parámetros y enfoques comunitarios. En la línea que sostenían Civis y Riera (2007), es necesario recordar cómo hemos sido testigos e incluso protagonistas de una transición que nos ha llevado de lo que podríamos llamar *pedagogía clásica*, muy centrada en el hecho de enseñar y puesta su mira en la infancia y la juventud, pasando por lo que calificamos como *andragogía* (Knowles, 2001), hasta llegar al punto actual de la cuestión en la que analizamos lo que es la transformación crítica (Vásquez-Espinosa et al., 2024) y el aprendizaje dialógico, donde entendemos la necesidad de aprender bien, y que quien se educa toda la vida es el ser humano a lo largo de su ciclo vital en relación continua con el resto de seres que lo rodean y el mundo mismo.

Desde este planteamiento, queremos defender la importancia de la convivencia y la colaboración mutua como medios facilitadores de distintas experiencias y aprendizajes educativos. La vivencia de lo comunitario es un proceso de construcción compartido de relaciones positivas, de desarrollo de la conciencia de la interdependencia entre personas que habitan y comparten un espacio y organización que les son propios y comunes. Si limitamos el trabajo educativo a una

sola persona o institución, estamos eliminando una parte que está intrínsecamente unida a los seres humanos, que es parte del problema y también de la solución. Es necesario incluir en todo momento una dimensión comunitaria en lo que hacemos que impulse la construcción de redes de relación y convivencia, buscando la transformación de las situaciones que están dificultando las oportunidades educativas de todas las personas, en especial de la infancia y la juventud ([Save the Children, 2019](#)).

Surge en este discurso un concepto clave, auténtico protagonista para dar sentido a la visión comunitaria de la educación que estamos defendiendo aquí: la idea de participación. Es esencial la participación de las personas y grupos en cualquier proceso educativo que quiera desarrollar las potencialidades de las comunidades para atender a su propia mejora y transformación ([Longás et al., 2019](#)). De esta forma, cada persona se concibe como sujeto y agente de cambio en su entorno inmediato, manteniendo las perspectivas de una sociedad interdependiente y global que reconoce el valor de los demás.

Participar en la escuela. Generando espacios para la transformación

Entendemos la participación, por tanto, como una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales y favorece la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía a través de la deliberación y la acción comprometida, facilitando el posicionamiento colectivo ante situaciones de injusticia y de vulneración de derechos, relacionándose con la capacidad de vivir en una comunidad justa, democrática e inclusiva ([Calderón et al., 2020](#)). De esta forma, la escuela debe convertirse también en un espacio privilegiado de aprendizaje de la participación, la democracia y la interdependencia mutua, en la línea en que ([Giroux, 1993](#)) ya hace tiempo manifestaba, cuando definía la escuela como:

Uno de los pocos lugares que pueden ser compartidos de forma interactiva, en donde no sólo se aprenda, de forma receptiva, el lenguaje para acceder al currículum existente... sino que se aprenda en igualdad, accediendo a la participación, a la política, la democracia, los bienes de las distintas culturas

y el desarrollo de todas ellas hacia la ciudadanía y la convivencia. (p.18)

En este sentido, cabe señalar cómo la [UNESCO \(2021\)](#) muestra una clara tendencia en estos últimos años en incidir en una visión educativa amplia, que integre las voces de toda la comunidad educativa, aludiendo a la necesidad de formalizar un esfuerzo colectivo que ayude a “forjar futuros sostenibles y pacíficos para todos, basados en la justicia social, económica y ambiental” (p. 7).

Se trata, por tanto, de propiciar proyectos de formación y mejora comunitaria, en los que se escuchen las voces de toda la comunidad educativa y contribuciones de diferentes agentes sociales y del propio entorno ([Richmond, 2017](#); [Zeichner et al., 2016](#)), combinando las dimensiones de investigación, formación e innovación educativa ([Alonso Briales et al., 2023](#); [Romero et al., 2017](#)).

El acompañamiento socioeducativo como forma de acción pedagógica

El concepto de acompañamiento socioeducativo ha sido abordado por diferentes autores, para [Alonso y Funes \(2009\)](#) y [Corominas \(2003\)](#) el que acompaña es un adulto que comparte uno o varios pasajes de la vida del educando, haciendo una función que puede ser entendida como la de un tutor o mentor. A esta concepción se le han asignado diferentes funciones y objetivos, coincidiendo en señalar que el objetivo principal del acompañamiento es contribuir en la mejora del proceso educativo del educando, incidiendo en la idea de que dicho educando puede desarrollarse más y mejor cuando hay un acompañamiento que cuando éste no se da.

Sea como fuere, la idea de *acompañamiento socioeducativo* se cristaliza como un encuentro transformador de personas que crecen juntas, cada una desde su rol, y a partir de sus experiencias y formación previas. De esta forma, se sitúa a los profesionales en una dimensión relacional que pone de manifiesto la necesidad humana de ser comprendidos y aceptados, concretándose en una ética del cuidado ([Planella, 2016](#)) que está presente en el trabajo socioeducativo, conectando a las personas por vínculos que nutren y protegen, con el objetivo de que los destinatarios

de la acción educativa vean reconocidas sus fortalezas y capacidades para que puedan elegir su proyecto vital, orientándose hacia la emancipación y la participación social (Úcar, 2016).

Se convierte de esta forma en una herramienta de alto valor pedagógico, que sitúa a los profesionales de la educación en una serie de dimensiones básicas para tener en cuenta: en primer lugar, entronca con la necesidad de valorar en todo momento el contexto en el que las personas se desenvuelven. Es necesario tener una mirada y un enfoque amplio e integral porque las personas somos seres complejos en los que interaccionan múltiples factores internos; y también porque cada cual pertenece a una cultura, a un grupo humano que nos influye, configurando así nuestras visiones del mundo, y de nuestras propias identidades (Núñez, 2016). En segundo lugar, se necesita partir de parámetros relacionales que tienen que ver con la capacidad de establecer lazos sanos y sensatos con aquellos con los que se quiere trabajar, promoviendo lo que podemos llamar *relación educativa* (Pallarés & Chiva, 2017). Dicha relación nos habla de aspectos como la confianza, la seguridad, la comunicación, el aprendizaje cooperativo, etc., desarrollando la capacidad de ser presencia humana y pedagógica, de saber poner en práctica la habilidad de empatizar con los educandos y de ser capaces de convertir a estos en auténticos protagonistas durante todo el proceso educativo. Todo ello, finalmente, proponiendo al educando un diálogo que lo ayude a ser capaz de realizar un doble ejercicio. Por un lado, el de aprender a profundizar en sí mismo, en su autoestima, su autoconcepto, sus sueños y preocupaciones, etc. Y por otro, el de aprender a compartir ideas acerca de qué tipo de sociedad y cultura estamos construyendo y cómo y en qué podemos ir transformándola.

Metodología

Nos encontramos con una investigación enmarcada en un Proyecto de I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía 2020 titulado *Educación desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas*,

poniendo el foco en la experiencia de la comunidad educativa de un centro escolar asentado en un entorno que sufre directamente las consecuencias de la exclusión social, ante el que dicho centro ha implementado un proyecto llamado *Bajar a la calle*.

En esta línea, la investigación ha tenido como objetivos explorar y conocer las opiniones y valoraciones de esa comunidad educativa acerca de las circunstancias y dificultades a las que se enfrentan; a la vez que extraer también posibles soluciones o líneas de trabajo socioeducativas que puedan aportar al debate y al conocimiento en este campo científico. De esta forma, hemos querido dotar del valor necesario a las propias palabras del alumnado en particular, y de la comunidad educativa en general, reconociendo así su validez ([Susinos & Parrilla, 2008](#)), incidiendo en la idea de que dicha participación implica construir nuevas posibilidades y formas de atención y escucha que faciliten el avance hacia la concreción de propuestas en las que se puedan vivenciar que todas las voces son escuchadas y tenidas en cuenta en cualquiera de las acciones educativas en las que están implicados.

Contexto de la investigación: la experiencia educativa del Colegio Misioneras. Bajar a la calle para escuchar, atender y promover a los chicos y las chicas del colegio

La investigación que hemos llevado a cabo se ha desarrollado en el contexto de un centro educativo que trata de aunar, por medio del proyecto *Bajar a la calle*, la acción escolar con una visión global y comunitaria de la educación. Y esto, dentro de un contexto altamente dificultoso como puede resultar el de la barriada de La Palma-Palmilla, de la ciudad de Málaga. Un entorno perteneciente al Distrito 5 de la ciudad y que representa el 5% de la población total de dicha urbe ([Observatorio Municipal, 2018](#)). Está calificada como Zona de Necesidades de Transformación Social, que la define como un espacio urbano claramente delimitados en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y exclusión social, promoviendo un *caldo de cultivo* que afecta directamente a la construcción de las

identidades de los sujetos que los habitan.

En este contexto hemos de situar la experiencia que, de forma general, queremos mostrar, y que tiene que ver, en primer lugar, con una escuela situada en pleno corazón del barrio, desde el año 1973. Se trata de un centro de circunscripción concertada, abierto a todas las clases sociales del territorio, con un trabajo específico de atención a la infancia y la adolescencia más excluida, buscando ejercer como promotores de transformaciones para que el propio alumnado reivindique su derecho a ser ciudadanos con plena participación social, comenzando por su entorno más cercano: familia, barrio y escuela. Se trata de un centro escolar con una clara incidencia en la educación en valores, así como en un acompañamiento personal y familiar de las personas pertenecientes a la comunidad educativa.

Fruto de la preocupación por la degradación de la realidad de las familias y del entorno del alumnado, surge el proyecto *Bajar a la calle*, que tiene entre sus objetivos, los de transformar espacios educativos, desarrollar programas de aprendizajes de idiomas y desarrollo emocional, ofrecer espacios de ocio sano, etc.; todo ello con la intención de fondo de ofrecer alternativas a la situación de exclusión en la que se encuentra el barrio Palma-Palmilla, y con él los chicos y chicas que acuden a esta escuela.

Para ello, se trabaja con el alumnado fuera del horario lectivo, pero aprovechando las instalaciones del propio centro, procurando que el mismo esté abierto al barrio, y sirviendo de puente comunicativo entre el barrio y el resto de la ciudad, organizando actividades culturales de interés que logren romper estereotipos y faciliten experiencias de convivencia y encuentro.

Enfoque de la investigación

Nos encontramos ante una investigación con un marcado carácter cualitativo (Flick, 2018), respaldando dicho enfoque como una vía epistemológicamente rigurosa para el estudio de fenómenos sociales complejos (López-Noguero, 2002),

en tanto permite una comprensión profunda, situada e interpretativa de las dinámicas educativas y sus significados socioculturales. Como se ha señalado, tiene los objetivos expuestos anteriormente de explorar y conocer las opiniones y valoraciones de esta comunidad educativa acerca de las circunstancias y dificultades a las que se enfrentan; y poder extraer también posibles soluciones o líneas de trabajo socioeducativas que puedan aportar al debate y al conocimiento en este campo científico.

Esta forma de investigar está basada, también, en un enfoque orientado a la reflexión crítica, entendiéndolo como parte esencial de los procesos de transformación educativa, suponiendo a su vez una práctica política, social y ética (Kincheloe et al., 2011), que pretende la mejora y transformación de la realidad, desde un enfoque comunitario que cuente con la cooperación entre los investigadores, la escuela y la comunidad educativa.

El estudio de caso

El estudio de caso constituye uno de los métodos más idóneos para comprender en profundidad la realidad de una situación determinada (Stake, 2013). Cabe destacar que el estudio de casos resulta fundamentalmente pertinente en aquellos contextos que demandan una explicación y análisis sobre algún fenómeno de estudio, definiéndose como una investigación empírica en contextos reales, abordada con diversas metodologías (Hammersley & Atkinson, 1994) que buscan interpretar fenómenos complejos desde una perspectiva integral y holística.

Para ello se ha trabajado con una muestra de 61 participantes repartidos entre los diferentes instrumentos de recogida de información que serán expuestos en la Tabla 1. Esta muestra ha estado repartida entre profesionales y jóvenes, buscando cumplir con una cuestión de paridad y fomentando una perspectiva de género (Aroca, 2022).

Tabla 1. Participantes del estudio de caso

	Mujeres	Hombres	Total
Grupo Focal profesionales y jóvenes	2	3	5
Grupo Focal profesionales	9	4	13
Grupo Focal jóvenes	8	3	11
Grupo Focal jóvenes	9	5	14
Podcast 1	2	2	4
Podcast 2	0	3	3
Podcast 3	3	1	4
Entrevistas individuales	2	5	7
Totales	35	26	61

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos de recogida de información

En aras de favorecer una recogida de información diversa, se emplearon diferentes instrumentos de recogida de información que permitieran captar evidencias para analizar en profundidad las valoraciones y expresiones de las personas participantes sobre la escuela como espacio de vida comunitaria. En esta línea se destaca que en primer lugar se realizaron un total de siete entrevistas a distintos jóvenes, la gran mayoría con un vínculo al Centro Educativo Misioneras Palma-Palmilla. Por otra parte, dentro de la propia comunidad del centro educativo, se llevaron a cabo diversos podcasts temáticos (Véase Figura 1) dentro de la radio escolar del colegio. Estos podcasts funcionaron como un estímulo para la reflexión compartida, así como un medio de expresión, permitiendo a las personas participantes la posibilidad de desarrollar.

Figura 1. Imagen con los cuatro episodios de los Podcast y sus códigos QR generados durante el proyecto y elaborados por el propio centro educativo



Nota. Elaboración propia.

Así mismo, se realizaron un total de 4 grupos focales diferenciados. Uno integrado por profesionales y jóvenes; otro exclusivamente con profesionales; y dos adicionales compuestos únicamente por jóvenes. Dichos grupos focales fueron trabajados para analizar no solo perspectivas más individuales, sino desde una exploración de los procesos de construcción social de significados. La suma total de horas de esta investigación alcanza las diez horas.

Categorización y elaboración del informe

Tras la recogida y transcripción de la información se pasó a trabajar en la categorización de la información, para ello se utilizó el programa Atlas.Ti, el cual favorece no solo la codificación de los datos, sino la construcción de conceptos, la conexión de ideas y facilidad para dibujar la elaboración del informe (Penalva-Verdú et al., 2015). Este proceso de categorización sirvió para comenzar a identificar cuáles eran los puntos de interés comunes, además de facilitar la organización de la información en distintas escalas (edad, sexo, estudiantes, profesorado, educadores de calle, etc.).

Por último, a nivel ético, señalar de cara a la exposición de los resultados y en aras de preservar las identidades de los chicos y chicas entrevistados, se empleará

el uso de seudónimos.

Resultados

Se han organizado los resultados de la investigación en tres grandes categorías:

- a) El entorno como dificultad en la que vivir. Entre el miedo y los prejuicios.
- b) La escuela como solución: mis profesores me han ayudado a pensar en lo bueno.
- c) Mirando hacia el futuro ¿qué podemos aprender?

El entorno como dificultad en la que vivir. Entre el miedo y los prejuicios

Al preguntar a los chicos y las chicas del colegio sobre el entorno y el barrio, surgen dos posiciones claras: por un lado, descubrimos una **preocupación manifiesta** sobre el mismo, generando sentimientos de ansiedad y miedo:

El barrio no es buena influencia, hay mucha pelea y policía (Javier, alumno del centro).

Si quieres encontrar problemas, es muy fácil (Rocío, alumna del centro).

La gente que se mete en problema lo hace por ganar dinero, porque se piensan que así son más hombres, por tener tiempo libre... o porque no les queda otra y piensan que a ellos no les va a tocar (Francisco, alumno del centro).

El barrio parece significar, de alguna forma, un entorno que genera preocupación, en el que puede percibirse conflictividad (a veces latente, a veces manifiesta) y que acaba por afectar, irremediabilmente, a la vida de las familias y, muy específicamente, a la de los chicos y las chicas:

El barrio no es muy limpio, no es muy acogedor, la gente tampoco es muy

buena, pero cuando ya te crías ahí ya estás acostumbrada ... de pequeña si me daba miedo (Ana, alumna del centro).

Aun así, es necesario también destacar que entre los entrevistados surge de forma significativa un sentimiento que podríamos calificar como de **defensa** hacia el barrio, ya que se entiende que pueden estar manifestándose **prejuicios e ideas preconcebidas** y erróneas sobre el mismo:

Si alguien te pregunta de qué barrios eres y le dices de la Palmilla, ya piensan solamente en cosas malas, pero no piensan que aquí también nos ayudamos, unos a otros, que estamos siempre para lo que haga falta (María, alumna del centro, Grupo Focal 1).

Los barrios así son como un pozo, por mucho que intenten mirar, siempre se va a ver oscuro y la única forma de ver algo de luz es metiéndote en el pozo, que es cuando ve algo de luz, pero nadie quiere perder su tiempo, ni nadie quiere hacer el esfuerzo de mirar porque es más sencillo y más cómodo juzgar desde afuera (Javier, alumno del centro, grupo Focal 2)

En esta línea también parecen incidir las valoraciones expuestas por los propios profesionales educativos del centro:

Yo creo que en momentos y circunstancias donde no solo ellos sino nosotros como centro educativo, hemos sufrido etiquetas y etiquetas que de alguna forma te transmiten que no eres igual de importante que otros centros donde el contexto o la realidad son vividas de forma distinta. ... Eso está ahí y eso marca (Juan, docente del centro, Grupo Focal 1).

Me molesta porque es un poco no conocer otra realidad, y es que ellos pueden. Debería trasladarse una imagen mucho más rica y que contraste con determinados estereotipos ... sacar pecho y decir: nosotros somos de allí y también aportamos determinados valores (Fran, educador del centro, Grupo Focal 1).

La escuela como solución: mis profesores me han ayudado a pensar en lo bueno

Tratando de indagar en los posibles beneficios que la implementación del proyecto *Bajar a la calle* ha podido significar para la comunidad educativa, y especialmente para el alumnado, podemos señalar un factor que surge por encima de todos los demás: la relación con los docentes y profesionales educativos que han propiciado la reflexión y la búsqueda conjunta de posibles soluciones para cada situación, concretándose en algunas dimensiones.

De entrada, se destaca el **sentimiento de seguridad** que inspira el centro y sus profesionales:

Les importa la salud mental de los alumnos (Mario, alumno, Grupo Focal 1).

Mi contexto era difícil, había muchos problemas en casa, mi madre mi contexto ... y yo puedo decir que el colegio me salvó. Me dio una forma de ver la vida y el mundo distinta (Juana, alumna, Grupo Focal 2).

Para mí el cole era la salvación de lo que había en casa y en el barrio ... me levantaba por la mañana y yo quería ir al cole ... en mi casa no había un libro, y en la escuela me lo prestaban (Joaquín, antiguo alumno, Grupo Focal 2).

En segundo lugar, se destaca la **capacidad de escucha**:

Hablamos mucho. Me siento entendida y escuchada (Ana, alumna del centro).

Te demuestran privacidad, respeto, amor y apoyo (Sonia, alumna del centro).

En tercer lugar, el reconocimiento de que existe eso que podríamos llamar **apoyo**:

Los maestros aquí no se cansan (Javier, alumno del centro).

Hay algunas relaciones con los maestros que tú dices: se me van a quedar en la mente por siempre ... a lo mejor tú estás pasando por un mal momento y se sienta contigo y se pone a hablar (Ana, alumna del centro).

Todo esto viene a concretarse en una idea que está presente en las entrevistas, la idea de **acompañamiento**:

Yo me partí el tobillo y, José Miguel puede ser todo lo pesado y todo lo que tú quieras, pero ha hecho lo único que ningún maestro ha hecho, porque cuando yo estaba en mi casa, con la pierna partía que no me podía mover, él vino, estuvo varios días viniendo a mi casa a verme y eso no lo ha hecho otro maestro, la verdad, y yo siempre voy a estar agradecido (Francisco, alumno del centro).

Los educadores me han ayudado a pensar diferente, me han hablado de referente, o sea o de objetivos, de meta, ... Me han hablado de eso como, el mito de la caverna de Platón, del que se escapa y regresa diciendo todo lo que hay, pues igual, o sea, los educadores me hablaban de lo que había en la sociedad y de que mi realidad no era mi realidad, ... y no empecé a cuestionarme mi realidad hasta que ellos me empezaron a hablar. Luego, por otra parte, he sentido vínculo con ellos, donde he sentido una confianza, me he sentido querido, he sentido apoyo, he sentido que podía contar con ellos, he sentido acompañamiento (Javier, joven del barrio).

Mirando hacia el futuro. ¿Qué podemos aprender?

Una vez realizada esta mirada general a la experiencia que hemos pretendido analizar, los retos a los que se enfrenta, y los beneficios que supone para los chicos y las chicas del colegio, hemos creído importante conocer qué se nos propone, desde esta experiencia, como líneas de trabajo futuras o caminos a transitar. De esta forma, y, en primer lugar, nos hablan de la necesidad de **construir desde y en lo comunitario, generando relaciones**:

Yo siempre he pensado que los amigos eran así un poco para quitarte los aburrimientos y he aprendido que no. Son los que están en las buenas y en las malas (Mario, alumno, Grupo Focal 2).

Lo mejor del barrio, cuando nos juntamos todos para hacer un arroz la gente del barrio porque hay familiaridad, amistad, yo puedo llevar a toda mi familia, pero también a mis amigos y convivimos todos (Raquel, alumna, Grupo Focal 3).

También podemos destacar la cuestión de **la cercanía y la significatividad** de los profesionales educativos como forma de trabajo:

Yo ahora mismo estoy en tercero por el maestro José Miguel y por una maestra más que decía siempre me apoyaba con sus propias palabras, me decía: sé fuerte y sigue adelante (Francisco, alumno, Grupo Focal 2).

Porque no importa de dónde seas ni como seas, ni la fama que tengas, lo que demuestran es cómo se comportan contigo, que están ahí y te apoyan, nunca te dejan (Javier, alumno, Grupo Focal 2).

Yo creo que siempre tenemos que buscar espacios para escuchar, escuchar lentamente sin prisa, en el día a día pasan muchas cosas, se viven muchas cosas y que si eso queda en el aire podemos pasar como de sargento, de policía o de gente borde ... entonces necesitamos pararnos, sentarte y escuchar ... encontrar el momento y el espacio para escuchar, para ver cómo se sienten (David, docente del centro).

Surge, finalmente, un reto por delante que aparece, de manera significativa, entre los entrevistados, **el riesgo de caer y dejarse llevar por prejuicios:**

Siempre va a haber una etiqueta para ti, y todo con una connotación negativa. Entonces, eso ya se está volviendo un problema real porque al final, seas lo que seas, siempre van a tener algo negativo para la sociedad ¿no? (María, alumna, Grupo Focal 1).

Además, una etiqueta como que te acompaña toda la vida ¿no? que desde pequeño te la va imponiendo la sociedad, te la va imponiendo también otro joven al igual que tú... y yo creo que es algo que sufrimos mucho y las redes sociales yo creo que ahí ha tenido que ver muchísimo también (Sonia, alumna, Grupo Focal 1).

Algunas cuestiones en forma de aportes y/o contribuciones

Queremos terminar este texto ofreciendo una serie de reflexiones y/o aportaciones con relación a la experiencia de trabajo analizada y a los posibles aprendizajes o propuestas que pueden surgir de la misma en el ámbito del trabajo escolar desde una perspectiva comunitaria.

Podemos subrayar de inicio que al acercarnos al conocimiento de una realidad muy concreta como la experiencia de la comunidad educativa del Colegio Misioneras en Palma-Palmilla, hemos podido comprobar algunas cuestiones relacionadas con la misma que entendemos son destacables. De entrada, dicha comunidad educativa (en especial el alumnado) se enfrenta a distintas situaciones problemáticas presentes en su día a día. Situaciones relacionadas con dos dimensiones que nos hablan, por un lado, de un entorno que se manifiesta a veces de forma violenta, generando malestar y diversas dificultades personales. A esto, hay que añadir otra dimensión que podríamos llamar *externa*, y que tiene que ver con las etiquetas e ideas preconcebidas que sobre su barrio y su propia escuela parecen manifestarse desde fuera de estos ámbitos. Ambas cuestiones acaban por constreñir a esta comunidad educativa en una situación dificultosa, generando sufrimiento en la misma. Cabe recordar que los problemas relacionados con la exclusión social y sus consecuencias hacen mella directamente en la vida diaria de las personas que los sufren, especialmente al colectivo de la infancia y la juventud (EAPN, 2022), siendo esta una cuestión muy a tener en cuenta si queremos atender a los chicos y las chicas de los centros escolares con la suficiente mirada educativa.

En esta línea, y ante esta situación, la propia escuela ha implementado una serie de acciones y propuestas con un claro carácter socio comunitario, orientadas

a la promoción de la participación, la comunicación, el encuentro mutuo, el acompañamiento y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas que se les plantean. Este hecho, y según los datos que hemos podido recabar en esta investigación, ha ejercido un papel significativamente positivo en el alumnado, propiciando la vivencia de la escuela como un espacio de seguridad, escucha y acompañamiento, potenciando el sentimiento de lo que puede describirse como una relación de apoyo que ejerce un papel protector por medio de los vínculos que se establecen.

Vivimos tiempos complejos, en los que podemos observar una tendencia preocupante hacia la fragmentación, el individualismo y la falta de comunicación ([Fernández-Blázquez & Echeita, 2021](#)). Los valores que se manifiestan de manera imperativa en la actualidad ponen por delante la progresión individualista sobre lo comunitario, dificultando la posibilidad de generar aprendizajes de la vivencia de una ciudadanía global y participativa. Ante esto, es necesario incidir en una cuestión que se ha desvelado como fundamental en cualquier planteamiento educativo, y que se ha manifestado con claridad en nuestra investigación: construir y sostener una mirada comunitaria en relación con la educación ([Fierro-Evans, 2013](#)). Es una herramienta de gran utilidad para el fomento de procesos educativos emancipadores, participativos y que pueden generar transformaciones comunitarias y personales. Sin duda, la educación es una cuestión que atañe a toda la sociedad y hemos de afianzar esa mirada desde la construcción de un tejido social participativo, la promoción de redes de relación interpersonales, y un auténtico esfuerzo por implementar un trabajo en red entre todos los agentes implicados.

Destaca aquí el papel que debe desarrollar la escuela ante esta realidad, planteándose como reto la necesidad de convertirse en un agente fundamental para la generación de la participación social y la promoción de esa mirada comunitaria de la que estamos hablando ([Murillo & Duck, 2018](#)). Debe, por ello, transformarse en un espacio de escucha mutua, potenciando un enfoque crítico que implique a todos en la solución de las distintas problemáticas que se vayan planteando, dando pasos hacia una auténtica humanización de la educación y de aquellos que en ella

están implicados ([Bernier Maldonado et al., 2017](#)).

Por último, queremos incidir en una cuestión que consideramos crucial en la construcción de escuelas comunitarias y en el análisis de este planteamiento socioeducativo: la acción educativa debe sostenerse en un estilo relacional pedagógico, que facilite el reconocimiento mutuo y haga de sustrato pedagógico para que los educandos encuentren figuras educativas de confianza que los acompañen en sus procesos de descubrimientos vitales. La educación siempre ha tenido entre sus pilares la promoción de lo relacional, del acompañamiento, del encuentro entre dos personas que coinciden en un espacio y un tiempo determinados. Una relación educativa sobre la cual [Esteve \(2010\)](#) destaca que:

Una de ellas debe procurar que la otra se haga a sí misma, eligiéndose libremente, sin abandonar su papel de sujeto activo en la búsqueda de respuestas para enfocar su propia vida; para, a partir de ellas, construir un proyecto vital con el que se sienta identificado ([p.45](#)).

Contribución de autoría

Todas las personas autoras participaron en la conceptualización del estudio, el análisis de la información y la redacción del manuscrito.

Conflicto de intereses

Las personas autoras declaran no tener conflictos de intereses.

Consideraciones éticas

La investigación se realizó con la participación voluntaria y consentida de jóvenes y docentes. En el caso de las personas menores de edad, se contó con el consentimiento informado de sus tutores legales. Todas fueron informadas sobre los objetivos del estudio y se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de las identidades.

Declaração de Aprovação do Comitê de Ética

A pesquisa envolveu seres humanos e foi conduzida de acordo com princípios éticos da pesquisa em ciências sociais e educacionais. De acordo com as características do estudo, não foi requerida a aprovação por um Comitê de Ética institucional.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Os dados que sustentam os achados desta pesquisa não estão disponíveis publicamente devido a considerações éticas e à proteção da confidencialidade das pessoas participantes.

Referencias

Aguado, T., Melero, H.S., & Gil Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>

Alonso, I. & Funes, J. (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 42, 27-45. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165627/374974>

Alonso Briales, M., Rascón Gómez, M. T., Calderón Almendros, I., & Comunidad Educativa del CEIP La Parra (2023). *Cómo hacer investigación-acción participativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2024/10/Guia_Como_hacer_investigacion_accion_participativa.pdf

Aroca, M. A. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 19-40. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>

Bernier Maldonado, I. A., Escobar Acevedo, C. M., González Poblete, D. S., & Muñoz Leppe, O. E. (2017). La reflexión pedagógica como motor de prácticas docentes significativas: Una mirada desde el PACE. *Contextos*, 37, 27-40. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1262>

Calderón Almendros, I., Rascón Gómez, M. T., & Alonso Briaes, M. (2020). Investigar para construir una educación inclusiva. En E. S. Vila & I. Grana (Coord.), *Investigación educativa y cambio social* (pp. 189-210). Octaedro.

Civis, M. & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovador para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau Llibres.

Corominas, J. (2003). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

EAPN. (2022). *El impacto de la garantía juvenil reforzada en la juventud en pobreza y vulnerabilidad social*. Red Andaluza de Lucha Contra la Pobreza y la Exclusión Social. EAPN.

Esteve, J.M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.

Fernández-Blázquez, M.L. & Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y reflexión educativa*, 46, 80-106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>

Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>

Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529622737>

FOESSA. (2022). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación Foessa.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. Moving to the bricolage. En N. Denzin y I. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-177). SAGE.
- Knowles, M. (2001). *El aprendizaje de los adultos*. Oxford University Press.
- Longás, J., De Querol, R., Cussó, I., & Riera, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36. [DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425)
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Murillo, F.J. & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 1-3. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Núñez, L. (2016). Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad. Editorial Universidad de Sevilla. *Revista virtual Universidad Católica del norte (Colombia)*, 49, 1-6. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221882>
- Observatorio Municipal de Málaga. (2018). *Análisis social del municipio de Málaga*. Ayuntamiento de Málaga.
- Pallarés, M. & Chiva, O. (2017). *La pedagogía de la presencia: tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. UOC

- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Pydlos ediciones.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Editorial UOC.
- Richmond, G. (2017). The power of community partnership in the preparation of teachers. Introduction. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 6–8. <https://doi.org/10.1177/0022487116679959>
- Romero, C., Núñez, L., & Mateos, T. (2017). Optimizar la calidad de la práctica educativa en contextos de equidad. En L. Núñez, L. & C. Romero (Coord.), *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 151-175). Pirámide.
- Ruiz-Román, C., Herrera, D., & Gil Jaurena, I. (2021). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En F. J. Del Pozo Serrano (coord.), *Intervención educativa en contextos sociales: educación social especializada y comunitaria* (pp. 146-166). Octaedro. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2fq549c.11>
- Save the Children. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (coord.). *Manual de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa. <https://opac.ulpgc.es/cgi-bin/abnetopac?TITN=715399>
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión dentro de un enfoque biográfico-narrativo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Editorial UOC.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>

Vásquez-Espinosa, B., Galán-Ruiz, A., & Arancibia-Herrera, M. (2024). Hacia una convivencia democrática: El desafío de repensar ciudadanamente la formación y gestión de dos escuelas chilenas. *Revista*, 28(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>

Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L., & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing of the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277-290. <https://doi.org/10.1177/0022487116660623>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.