

Educación en Sant Cosme: una experiencia positiva de autonomía y corresponsabilidad¹

Education in Sant Cosme: a Positive Experience in Autonomy and Co-responsibility

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-214

Josep Gómez Andrés

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona, España.

Resumen

Se describe la experiencia del Plan Educativo de Sant Cosme (PEESC) en el Prat de Llobregat (Barcelona), centrando la atención en el desarrollo de los acuerdos de corresponsabilidad entre la Administración educativa (Generalitat de Catalunya), la Administración local (Ayuntamiento del Prat de Llobregat) y entre estas y los centros educativos, a través de sus planes de autonomía y los planes de mejora de dos escuelas de Primaria: Escola Jaume Balmes y Escola Sant Cosme i Sant Damià. También se presenta la interacción entre los centros y la comunidad local, que sucedió mediante la creación de la red educativa que se organizó con el PEESC. Se trata de una experiencia que se inició durante el curso escolar 2005-06 y que hoy sigue su proceso. Los acuerdos de corresponsabilidad se concretaron en convenios que se renuevan cada tres años, en los que se han venido detallando los objetivos y los compromisos por parte de las respectivas administraciones. Los centros, por su parte, concretaron planes de autonomía y de mejora cada cuatro años que tienen como prioridades conseguir la mejora de los resultados educativos y de la cohesión social. En este caso, sumados al aumento de la calidad de la oferta

⁽¹⁾ A Piedad Bodelón y Toni López, dos grandes directores.

educativa de los centros y la proyección de su imagen en el conjunto de la comunidad local. Para todo ello, se creó una estructura de trabajo en red: la red educativa de Sant Cosme, el PEESC y la incorporación de un director del proyecto para alinear y coordinar todas las actuaciones de los diferentes servicios y profesionales. A continuación se detallan todos estos aspectos que se han desarrollado desde el inicio del plan hasta estos días.

Palabras clave: autonomía, entorno, red educativa, corresponsabilidad, liderazgo y apoyo educativo.

Abstract

We describe the experience of the Sant Cosme Education Plan (PEESC) in El Prat de Llobregat, Barcelona. The focus falls on the development of co-responsibility agreements between the education authorities (Generalitat de Catalunya) and local government authorities (city of El Prat de Llobregat) and between the authorities and schools through school autonomy plans and plans for the improvement of two primary schools, Escola Jaume Balmes and Escola Sant Cosme i Sant Damià. The schools and the local community interacted through the creation of the educational network organized with the PEESC. The reported experience began in the 2005-06 school year and remains in progress today. The co-responsibility agreements were implemented in plans renewed every three years, which detailed the objectives and commitments of the respective government authorities. Schools established their autonomy plans and improvement plans every four years. The schools' improvement plans placed priority on improving educational outcomes and social cohesion, improving the quality of the education on offer and spreading the school's image throughout the local community as a whole. A networking structure was accordingly created, linking the educational network of San Cosme, the PEESC and a project manager brought in to align and coordinate what all the different services and practitioners were doing. A detailed progress report thus far is given.

Key words: autonomy, environment, education network, co-responsibility, leadership, educational support.

Introducción

El Plan Educativo de Entorno de Sant Cosme (PEESC) se puso en marcha durante el curso 2005-06 y nació de la necesidad -compartida por las administraciones, los

profesionales docentes y la propia comunidad vecinal- de recuperar los centros educativos del barrio de Sant Cosme del Prat de Llobregat como centros propios del barrio y para su población. Durante los años anteriores, se había producido un importante deterioro de la situación de las escuelas como resultado de los diversos y complejos procesos sociales, urbanísticos, de vivienda y de convivencia que el barrio experimentó. Estos acelerados procesos en la localidad provocaron que en los centros pasara de haber cierta heterogeneidad -que era representativa de la población que había en el barrio- a que se produjera un proceso de 'guetización' de la población escolar en los mismos, con alumnos que representaban únicamente a una parte minoritaria -y aquella con más carencias- de la población del barrio. En aquel momento, había dos centros de Primaria, uno de Secundaria, otro de adultos y una escuela infantil. Los dilemas en las mentes de todos eran: ¿puede un barrio de 7.000 habitantes estar sin escuelas?, ¿debe cerrar o cambiar?, ¿cómo cambiar la situación?, y ¿cómo afrontar el cambio y hacia dónde orientarlo?

El PEESC fue una apuesta compartida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento del Prat de Llobregat para afrontar la realidad y ofrecer una educación de calidad, para la igualdad, el progreso y la cohesión social en el barrio de Sant Cosme. En ese contexto, se optó por integrar dos iniciativas incipientes y simultáneas del Departament d'Educació: los planes educativos de entorno, mediante convenios de colaboración entre el Departament y varios ayuntamientos, y la promoción de los planes de autonomía de los centros educativos de Primaria y Secundaria, mediante acuerdos de corresponsabilidad entre el Departament y los centros. La particularidad del PEESC radica en que suma e integra estas dos iniciativas y aglutina los proyectos de autonomía de los centros educativos en un marco común compartido: un proyecto educativo de barrio para intentar dar una respuesta global y positiva a las diversas necesidades sociales y educativas de los centros y de la comunidad. Los incipientes planes de autonomía de aquellos momentos se centraban en buscar la mejora del servicio educativo y daban el protagonismo al centro educativo y a su proyecto de mejora. El PEESC, desde su inicio, ha intentado combinar este papel protagónico de los proyectos de mejora de los centros con zonas de un protagonismo compartido entre ellos y los otros servicios que actuaban en el territorio: sociales, de salud y comunitarios. Los nuevos planteamientos de estos planes de autonomía representaron una buena oportunidad para analizar y diagnosticar la realidad interna y externa de los centros educativos y permitieron proyectar las estrategias que podrían ayudar a conseguir una nueva realidad transformada y mejorada. Además, este proceso coincidió con el desarrollo e impulso de las iniciativas incorporadas en la Ley

de Barrios de la Generalitat. Esto supuso que el proceso coincidiera en el tiempo que proyectos de iniciativa pública y privada orientados a la transformación del barrio de Sant Cosme: el conjunto ha significado una gran oportunidad de mejorar las condiciones de vida del barrio y de su comunidad. En esta experiencia, centraremos nuestra atención en los centros educativos de Primaria.

El punto de partida de los centros dibujaba una realidad cotidiana muy difícil de gestionar: alto absentismo escolar, disrupción y conflictividad en las aulas, centros aislados entre ellos y desconectados de las familias y de la comunidad vecinal, profesorado con alta movilidad, inexistencia de un proyecto de centro adecuado a las necesidades socioeducativas de sus alumnos, ausencia de recursos adecuados y, finalmente, abandono institucional. El centro educativo, solo, no podía hacer frente a esta situación.

Un plan de planes

Dentro de los centros era necesario evitar la segmentación y la superposición de intervenciones de especialistas desconectados entre ellos para conseguir una intervención coherente y orientada a prioridades y actuaciones comunes, algunas propias de cada centro y otras comunes para todos. La estrategia necesaria era la innovación; la finalidad era la transformación. Los directores de los centros muy pronto vieron que esta era su gran oportunidad de disponer de un plan de planes: un plan de mejora que partiera de la realidad del centro, con diagnósticos elaborados, precisos y contrastados; para hacerlo había que planificar estratégicamente, alinear recursos y esfuerzos y sumando complicidades. Para todo ello, era necesario incorporar la figura de un director de proyecto de barrio, que liderase el plan y se encargara de la coordinación de los diferentes centros y sus proyectos, que intentara establecer alianzas entre los diversos servicios y sus administraciones, todo ello en torno a un proyecto común y compartido.

En el diagnóstico inicial, la necesidad de dar estabilidad a un proyecto de centro, con una dirección fuerte y asumido por un equipo docente estable y comprometido era una condición *sine qua non*. Proyecto, liderazgo, equipo, compromiso, confianza y corresponsabilidad: este era y es el camino. A pesar de que, a lo largo de todo el proceso, cada centro escolar ha mantenido su autonomía y su independencia de funcionamiento, se han unificado criterios de actuación para todos los centros y estos

se han alineado a los objetivos comunes y compartidos, lo que permitió incorporar una dinámica de coordinación y de mejora muy positiva. Era necesario encontrar respuestas rápidas e innovadoras que facilitaran la implicación y el compromiso de los profesionales para permitir el desarrollo de sus capacidades y estimular su creatividad. Todo esto hacía posible un liderazgo compartido, distribuido y transformador, con actores diversos dentro y fuera de los centros educativos. Si la escuela sola no podía, en un contexto social como este todavía podía menos. Por lo tanto, era necesario un planteamiento más global: la red educativa y social, lo que quiso ser el PEESC. Era necesaria una organización que permitiera dar coherencia al proyecto de centro y al proyecto comunitario, en el que cada organización tiene sus propios proyectos y planes pero que, a su vez, se quiere, se sabe y se puede complementar y enriquecer con un proyecto común. Pronto se consensuaron los objetivos que todas las organizaciones y profesionales debían asumir: mejorar el éxito escolar de todos los alumnos, incrementar la cohesión social de la comunidad y aumentar la satisfacción profesional con estrategias que se desarrollarían en los ámbitos de la escolarización, la reducción del absentismo escolar, la calidad de la oferta educativa de los centros, su imagen positiva, la generación de confianza con las familias y la comunidad, etc. Acorde con todo esto, cada centro definía, singularizaba, concretaba y ampliaba su propio proyecto.

La estabilidad de los equipos de profesionales era una prioridad absoluta. En el conjunto de los centros, los precedentes mostraban un porcentaje de cambio anual superior al 70%. Hoy todavía sigue pendiente la necesidad de mejorar los sistemas de provisión de los profesionales. Actualmente, con la nueva ley de educación catalana y los caminos abiertos y por explorar en los ámbitos de la dirección de los centros y su autonomía de gestión pueden abrirse perspectivas muy necesarias e interesantes para realidades educativas y sociales tan complejas como esta.

Mejorar los procesos de escolarización

Otras prioridades iniciales que se detectaron en los procesos diagnósticos eran la reducción del absentismo y la necesidad de mejorar los procesos de escolarización. En el curso 2005-06 se partió de una situación de absentismo muy alto, con tasas que eran superiores al 50% en Primaria y aún más altas en Secundaria. También había una presencia significativa de alumnos (de 3 a 16 años) no escolarizados. Para conseguir

la reducción del absentismo escolar se elaboró un plan específico de barrio, con la creación de comisiones de trabajo específicas en cada centro y un seguimiento individualizado de cada familia absentista y -lo más relevante- en colaboración con los centros y servicios educativos, servicios sociales, Policía Local, Mossos d'Esquadra y la Sección de Educación del Ayuntamiento y el Plan Local de Absentismo. La reducción del absentismo se notó especialmente en las escuelas y no tanto en Secundaria. Por otra parte, casi han desaparecido los casos de alumnos de entre 3 y 16 años no escolarizados, en las etapas básica y obligatoria. Y, lo más importante, estas prácticas positivas y sus buenos resultados, sirvieron para facilitar nuevas alianzas para la construcción del trabajo en red entre centros, servicios y profesionales. En este sentido, la visión y gestión desde el territorio permitían dar soluciones específicas y singulares a sus problemas. Un buen ejemplo fue la definición de nuevos perfiles profesionales, como el servicio de promoción de la escolarización, que intentaba revalorizar la escolarización de los niños y jóvenes del barrio; el servicio de inserción laboral para los jóvenes y sus familias, que intentaba descubrir, fomentar y mantener el valor de la formación, etc. Estas fueron buenas prácticas que posteriormente se extendieron a otros territorios y contextos.

Otro de los objetivos prioritarios era incrementar el número de alumnos del barrio matriculados en el propio barrio para conseguir que la realidad de los diferentes grupos comunitarios que vivían en él tuviesen su misma proporción dentro de las escuelas. Este objetivo se consiguió en la escuela Jaume Balmes, donde en dos de los cursos se alcanzó el equilibrio entre familias gitanas y no gitanas, y su tasa de escolarización rápidamente se duplicó. Sin embargo, no se alcanzó en la escuela Sant Cosme i Sant Damià, donde no se consiguió romper con la presencia de un único grupo comunitario; sin embargo, si que se logró cubrir casi al completo la oferta de plazas escolares. Más tarde, se creyó conveniente crear en este centro un instituto escuela para intentar ganar la batalla de la continuidad de los estudios entre Primaria y Secundaria.

Liderazgo de las direcciones

El papel de verdaderos líderes transformadores desempeñado por los directores de los centros de Primaria impulsó rápidamente varias iniciativas de éxito. Los directores y sus equipos impulsores utilizaron la planificación estratégica como

herramienta que les permitía concretar sus finalidades, gestionar adecuadamente sus recursos y dar sentido a la globalidad de las actuaciones de sus equipos docentes. Realizaron un diagnóstico ajustado, identificaron los objetivos de mejora de sus centros respectivos, concretaron las estrategias organizativas, de gestión y didácticas para su implementación, secuenciaron las actuaciones que tenían desarrollar con sus respectivos calendarios y responsables, seleccionaron los indicadores de evaluación para el seguimiento continuado de los procesos y los resultados con el fin de realizar procesos de autoevaluación y rendir sus cuentas a los responsables de las respectivas administraciones. Todo ello, con procesos participativos en sus respectivos centros. Dentro de los centros hubo un esfuerzo inicial muy intenso para conseguir mejoras inmediatas en su oferta educativa y en los resultados educativos de los alumnos. Así, se introdujeron proyectos de innovación; actuación de dos docentes dentro del aula; estrategias de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, un programa específico de gestión de aula, llevado a cabo desde la propia experiencia de los centros, que ha resultado ser una buena práctica educativa; esta, posteriormente, se ha mostrado en diferentes foros y ámbitos educativos. Esto ayudó a fortalecer el compromiso de los profesionales, gracias a un clima de colaboración y un compromiso personal y profesional envidiables. Hemos aprendido que el compromiso de los profesionales puede ser efectivo si se cumplen tres condiciones: buenos vínculos afectivos dentro de los centros y entre las organizaciones, una buena dosis de sentimiento del cumplimiento del deber -del propio y del de los demás- y alguna evidencia de reconocimiento formal -por parte de las administraciones- del gran esfuerzo que se ha realizado y se está realizando de forma continuada.

El proyecto inicial común pretendía dar una respuesta a la necesidad de crear una red estable y sólida de profesionales, como una estrategia generadora de un cambio cultural, que desarrollara la necesidad del trabajo educativo y social coordinado y orientado a diseñar una respuesta adecuada, innovadora y sostenible a la gran complejidad de la realidad social y educativa del barrio. Se trataba de convertir el malestar profesional en un sistema interactivo de construcción de conocimiento compartido, con métodos de trabajo y organizaciones adecuadas y que procurase avances continuos para la transformación y mejora de la realidad. ¿Cómo organizar el trabajo en red? Pensando, comunicándonos y actuando conjuntamente, compartiendo objetivos y recursos, sumando visiones, capacidades y esfuerzos, y relacionando todas las acciones entre los diferentes servicios, recursos y profesionales. ¿Cómo nos organizamos? El PEESC se organizó con una estructura formada por una

comisión de dirección y seguimiento, una comisión representativa, varias comisiones de trabajo y un equipo de coordinación. La comisión de dirección y seguimiento estaba formada por representantes de ambas administraciones y realizaba las funciones de evaluación y supervisión del proyecto. Una comisión representativa, formada por el conjunto de representantes de los centros educativos, entidades, servicios, y profesionales de diferentes ámbitos –educativo, social, salud y comunitario– que intervenían en el barrio, se subdividió a su vez en comisiones de trabajo que desarrollaban sus propias dinámicas y actuaciones en ámbitos específicos. También hubo un equipo de coordinación compuesto por el director del proyecto y profesionales de los servicios educativos del Departamento de Educación de la Generalitat –un asesor y una trabajadora social del equipo de asesoramiento psicopedagógico, una asesora de lengua y cohesión social, un promotor de escolaridad y una profesional de la inserción laboral– que, junto con los directores de los centros, realizaba la coordinación y el seguimiento de las actuaciones, especialmente de aquellas que se vinculaban al conjunto de los centros educativos y a la comunidad. Las dificultades iniciales estaban en la propia concepción de los diferentes servicios de las respectivas administraciones: estructuras opacas y aisladas, agentes desconectados y propósitos exclusivamente internos. En esta experiencia intentamos alimentarnos del liderazgo transformacional y distribuido (Hollander, 1987 y Longo, 2004), que se fundamenta en la capacidad de interpretar las necesidades del entorno y de crear y desarrollar vínculos sólidos entre las organizaciones y sus objetivos, sobre una base de motivación de los equipos profesionales y que busca la efectividad de los cambios. Los resultados iniciales fueron muy significativos, las dificultades aparecieron con su sostenibilidad y perdurabilidad.

Comunidad vecinal y familias

Otra de las prioridades iniciales era mejorar la interacción con la comunidad, dentro y fuera de las escuelas. Para empezar, no había, apenas, una relación mínimamente colaboradora entre los centros y sus profesionales y las familias, y que, en cambio, sí se existía una alta conflictividad, baja confianza, niveles de participación y colaboración muy bajos, etc. Se planificaron nuevas actuaciones para recuperar y mejorar la relación de las familias con los centros, el conocimiento mutuo

y la confianza entre unos y otros. En este sentido, en Primaria se han producido avances muy significativos, aunque en algunos momentos se han superado graves dificultades debido a algunos conflictos provocados por determinados grupos familiares, que tuvieron un fuerte impacto en los centros y en el conjunto de la comunidad vecinal. La superación de estas dificultades ha representado una gran fortaleza de los equipos.

Ha habido un gran avance en la línea de normalización de las relaciones entre la familia y la escuela y seguramente es necesario cambiar de paradigma y superar el planteamiento que se ha mantenido desde el inicio de dar tratamiento diferenciado en clave de 'gitanidad' -lo cual, seguramente, era necesario en una fase inicial del proyecto-. Que no existieran interlocutores de la comunidad gitana ha sido un obstáculo difícil de superar. No se ha conseguido iniciar ni generar un proceso de cambio en la comunidad gitana orientado a la integración social y este es un elemento necesario e imprescindible, que necesita que se lo considere un objetivo estratégico y prioritario desde la dinamización comunitaria del conjunto del barrio; como tal objetivo, estaría orientado a la mejora de la convivencia y la integración social. Este es un proceso que no se puede abordar desde los centros educativos; debe ser un objetivo transversal al conjunto de los servicios de las administraciones que actúan y operan en el barrio. La experiencia, la representatividad y la madurez de plataformas dinamizadoras nacidas en este proceso, como la Taula Comunitària, pueden facilitar actuaciones con resultados muy positivos en este sentido.

Durante este proceso, los cambios que se han producido en el seno de la escuela no se reflejaron suficientemente en procesos paralelos de cambio social y comunitario de determinados sectores y grupos sociales o familiares, con claras reticencias al respecto. Combatir las acciones ilícitas o incívicas en estos sectores es, todavía, una prioridad. Esta situación condiciona la evolución del proceso de cambio en el conjunto del resto de la comunidad vecinal. Seguramente hoy se está en condiciones de reorientar las actuaciones con las familias hacia planteamientos más estandarizadores y normalizadores: constituciones de asociaciones de madres y padres de alumnos u otras actuaciones. En cualquier caso, seguramente hay que continuar trabajando por la mejora de las expectativas de las familias y de la comunidad vecinal: formación, formación y formación. Hay que seguir trabajando para impulsar el valor de la escolarización, la inserción laboral y la promoción de la convivencia vecinal. Estas son tres estrategias que seguro que ayudarán a la mejora de las condiciones de vida del conjunto de la comunidad.

Corresponsabilidad, algo irrenunciable

Si entendemos la responsabilidad como la capacidad para asumir las propias acciones u omisiones y también para dar garantías de lo que se debe hacer, la corresponsabilidad podría ser eso mismo pero de forma compartida, es decir, dar garantías de que cada una de las partes hará lo que hay que hacer y dar confianza de que la alianza es sólida y duradera. La corresponsabilidad representa un elemento nuclear en esta experiencia. Intentar generar una visión compartida entre la Administración educativa, la Administración local, los centros educativos, los servicios educativos y sociales y sus profesionales era una oportunidad única e impensable poco tiempo atrás. El PEESC ha representado una gran oportunidad para experimentar un cambio de paradigma: se intuía que podíamos pasar de la homogeneidad y la descontextualización como marcas habituales de concepción e implantación del sistema educativo a la oportunidad de crear nuevas formas organizativas y nuevos métodos de trabajo que permitiesen una respuesta precisa, singular y diferenciada a una realidad educativa y social bien singular. La visión y la gestión desde la proximidad -tiempo atrás impensables- ahora podían permitir diseñar una hoja de ruta propia. La incorporación de la dirección del proyecto, con estructuras de gestión y evaluación compartidas por la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento del Prat, ha sido una condición necesaria y ha permitido unificar, coordinar y centralizar las actuaciones; ha dado coherencia a los proyectos de los centros con el proyecto del barrio, ha articulado el conjunto de las actuaciones de los servicios y profesionales y los ha orientado a la consecución de los objetivos comunes. La vinculación de unos servicios a otros, de unos centros a otros y de unos profesionales a otros permite sumar, unir voluntades, dibujar sueños compartidos, transformar realidades y disfrutar colectivamente del proceso y de las conquistas. La red, concebida de esta forma, es imprescindible. La responsabilidad de las acciones políticas debe permitir que sus decisiones no minen ni anulen los grandes esfuerzos de sus equipos profesionales ni que se pierdan en la nada los avances que se han conseguido: construir resulta muy largo, difícil y costoso. Destruir es demasiado fácil y de bajo coste a corto plazo, pero muy desequilibrante y empobrecedor a medio y largo plazo.

La situación actual de las escuelas nada tiene que ver con la inicial. Sus proyectos se han desarrollado con éxito notable y han superado evaluaciones formales y estrictas por parte de las administraciones en comisiones de seguimiento y evaluación creadas ad hoc. La red y las experiencias de los centros han ocasionado un enrique-

cimiento personal y profesional profundo y mucho conocimiento compartido. Los niveles de satisfacción de los propios profesionales se han mantenido altos, mientras los compromisos de corresponsabilidad y los puentes de diálogo se han mantenido firmes y abiertos.

La experiencia ha sido muy positiva; el recorrido, interesante y productivo. Pero hoy, todavía, el centro solo, no puede. El proyecto actualizado y el liderazgo de las direcciones siguen siendo vitales. La red es imprescindible. La autonomía y la gestión desde el territorio, requisitos básicos. La corresponsabilidad, irrenunciable. Todo lo demás, añadidos también muy enriquecedores.

Los centros deben avanzar en su capacidad de gestión autónoma en todos sus ámbitos: pedagógico, organizativo y de gestión de los recursos. Los planes de autonomía han representado un salto cualitativo importante, pero deben darse más pasos para extenderlos, ampliarlos, profundizar en ellos y generalizarlos. Incrementar la autonomía de los centros educativos, impulsar proyectos de corresponsabilidad entre las administraciones, los centros y la comunidad y, finalmente, concretar proyectos de mejora a medio plazo pueden ser buenas estrategias para la mejora de los servicios de educación.

Referencias bibliográficas

- Escola Sant Cosme i Sant Damià. *Gestió d'aula efectiva*. Recuperado de http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=23140&p_to=Gesti%F3%20de%201%27aula%20efectiva
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: a practical guide to effective relationships*. New York: Free Press.
- Longo, F. (2004). *Mérito y flexibilidad. La gestión de las personas en las organizaciones del sector público*. Madrid: Paidós.
- Subirats, J., y Albaigés, B. (Coords.). (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Finestra Oberta.

Ubieto, J. R. (2010). Com podem beneficiar-nos del treball en xarxa? *Revista Infància*, 44, diciembre.

VV.AA. (2004). La autonomía de los centros escolares. *Revista de Educación*, 333m enero-abril. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re333.htm>

Dirección de contacto: Josep Gómez Andrés. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Pl. del Nord, 4 B-2; 08024, Barcelona, España. E-mail: jogomez@xtec.cat