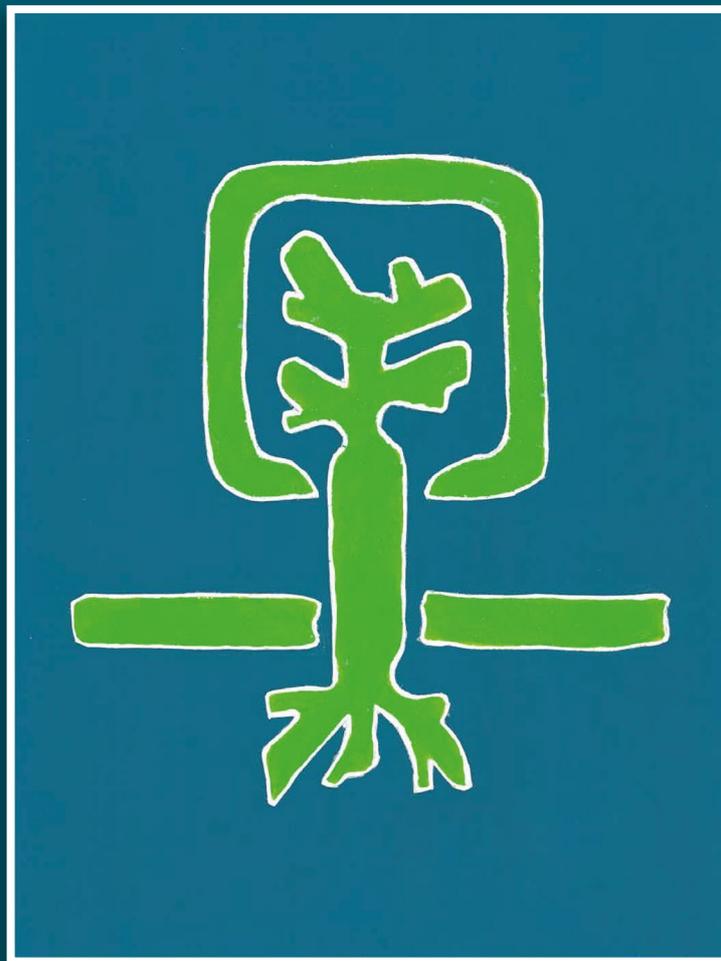


KOKUK Elkartea: gizarte-eta hezkuntza-ekintzak eskola
eremuan duen eragina aztertzen

Asociación KOKUK: analizando el impacto de la acción
socioeducativa en el ámbito escolar



Amaia Eiguren Munitis, Maitane Picaza Gorrotxategi (koord.)

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

KOKUK Elkarte [Recurso electrónico]: gizarte-eta hezkuntza-ekintzak eskola eremuan duen eragina aztertzen = Asociación KOKUK: analizando el impacto de la acción socioeducativa en el ámbito escolar /koordinazioa = coordinación, Amaia Eiguren Munitis y Maitane Picaza Gorrotxategi. – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, 2023. – 1 recurso en línea : PDF (113 p.)

Modo de acceso: World Wide Web.

Texto bilingüe en euskara y español.

ISBN: 978-84-1319-602-2.

1. Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK. 2. Educación social. 3. Integración escolar. I. Eiguren Munitis, Amaia, coord. II. Picaza Gorrotxategi, Maitane, coord. III. Tit.: Asociación KOKUK: analizando el impacto de la acción socioeducativa en el ámbito escolar.

(0.034)37.012



KOKUK Elkarte: gizarte-eta hezkuntza-ekintzak eskola eremuan duen eragina aztertzen. Hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalearen arteko mugak lausotuz Araban

Koordinazioa: Amaia Eiguren Munitis eta Maitane Picaza Gorrotxategi, Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

Egileak:

UPV/EHUko lantaldea:

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila:
Idoia Legorburu Fernández; Leire Etxezarraga Estankona
Hezkuntza Zientziak Saila: Aitor Garagarza Cambra
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila:
Nahia Idoiaga Mondragon;
Amaia de la Fuente Gastañaga
Oinarritzko Prozesu Psikologikoak eta Garapena
(Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia sailaren atala): Irune Corres Medrano
Soziologia eta Gizarte Lana Saila:
Miren Nekane Beloki Arizti;
Marina Sagastizabal Emilio-Yus
KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Esku-hartze Elkarte:
Aitor Jiménez Rodríguez;
Javier Gómez de Arteché Gondra

Prozesuan parte hartu dutenak:

Gazteak eta familiak
Vitoria-Gasteizko Udaleko profesionalak
Berritzegune Nagusia
Ikastetxe laguntzaileak
Hezitzaileen Elkargoen Kontseilu Nagusia - Hezkuntza Batzordea

Ilustrazioak: Iraia Baticón Neira

Eskerrak:

Fundación VITAL Fundazioak eta KIDEON ikerketa taldeak egindako finantzaketari esker, posible izan da ikerketa aurrera eramatea.

ISBN: 978-84-1319-602-2

2023ko urria

Diseinu eta maketazioa: Marra S. L.

Asociación KOKUK: analizando el impacto de la acción socioeducativa en el ámbito escolar Desdibujando los límites entre la educación formal, no formal e informal en Álava

Coordinación: Amaia Eiguren Munitis y Maitane Picaza Gorrotxategi, Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Realización:

Equipo de la UPV/EHU:

Dpto. Didáctica y Organización Escolar:
Idoia Legorburu Fernández; Leire Etxezarraga Estankona
Dpto. Ciencias de la Educación: Aitor Garagarza Cambra
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación:
Nahia Idoiaga Mondragon;
Amaia de la Fuente Gastañaga
Dpto. Procesos Psicológicos Básicos y Desarrollo
(sección departamental Psicología Evolutiva y de la Educación): Irune Corres Medrano
Dpto. Sociología y Trabajo Social:
Miren Nekane Beloki Arizti;
Marina Sagastizabal Emilio-Yus
Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK:
Aitor Jiménez Rodríguez;
Javier Gómez de Arteché Gondra

Participantes en el proceso:

Jóvenes y Familias
Profesionales del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Berritzegune Nagusia
Centros colaboradores
Consejo General de Colegios de Educadores/as Sociales - Comisión de Educación

Ilustraciones: Iraia Baticón Neira

Agradecimientos:

Agradecimiento a la financiación por parte de la Fundación VITAL Fundazioa y el grupo de investigación KIDEON que ha hecho posible esta investigación.

ISBN: 978-84-1319-602-2

2023ko urria

Diseño y maquetación: Marra S. L.

KOKUK Elkartea: gizarte-eta hezkuntza-ekintzak eskola eremuan duen eragina aztertzen

Asociación KOKUK: analizando el impacto de la acción socioeducativa en el ámbito escolar



Amaia Eiguren Munitis, Maitane Picaza Gorrotxategi (koord.)

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Aurkibidea

Aurkezpena	6
Ekintza soziohezitzailearen testuingura eskola eremuan	8
KOKUK Elkarteak, esku hartze soziohezitzailea	12
Ekintza kokurrikularren oinarriak	16
Hezitzaile kokurrikularra	22
Gizarte- eta hezkuntza-arloko esku hartze programa kokurrikularrak (PISEC)	26
Ikerketa Metodologia	28
Ikerketarako ze teknika erabili dira?	30
Nola aztertu dira datuak?	34
Emaitzak	38
KOKUK gizarte eta hezkuntza arloko esku-hartze Elkarteak Gasteizko ikastetxeetan azken zazpi urteetan egin duen ibilbide profesionala aztertea	40
Ikastetxeen errealitatearen hurbilpena	42
Artatutako biztanleria	44
Lankidetzaren Sare Nagusia	46
PISEC programetan erabilitako metodologia	48
KOKUK elkartearen lana begirada poliedrikotik	50
Ze iritzi dute elkartearen lanarekin zerikusia duten eragileek?	50
Zer bultzatzen ditu ikastetxeak elkartearekin lankidetzan aritzera?	82
Ondorioak	92
Mundu profesional, unibertsitario eta politiko-administratiborako gomendioak	98
Erreferentzia Bibliografikoak	104

Índice

Presentación	7
Contextualización de la acción socioeducativa en el ámbito escolar	9
La Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK	13
Fundamentos de la acción cocurricular	17
El/la educador/a cocurricular	23
Los Programas de Intervención Socio-Educativa Cocurricular (PISEC)	27
Metodología de la investigación	29
¿Qué técnicas de investigación se han utilizado?	31
¿Cómo se han analizado los datos?	35
Resultados	39
Análisis del recorrido profesional de la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK en los centros de Vitoria-Gasteiz en los últimos siete años	41
Acercamiento a la realidad de los centros	43
Población atendida	45
Red de Colaboración Principal	47
Metodología utilizada en los PISEC	49
La labor de la asociación KOKUK desde una mirada poliédrica	51
¿Qué opinan los agentes implicados con la labor de la asociación?	51
¿Qué lleva a los centros escolares a colaborar con la asociación?	83
Conclusiones	93
Recomendaciones para el mundo profesional y universitario	99
Referencias Bibliográficas	105

Aurkezpena

Azterlan hau Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) zenbait sailtako irakasleek (Didaktika eta Eskola Antolaketa, Hezkuntza Zientziak, Psikologia Ebolutiboa eta Hezkuntza eta Soziologia eta Gizarte Lana) eta KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartze Elkarteak batera egin dute, VITAL Fundazioaren finantziazioarekin.

Ikerketa honen bidez, Gasteizko bost ikastetxek aldaketa-prozesua nola bizi izan duten jakin nahi da. Ikastetxe horiek KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartze Elkartearen laguntza izan dute, curriculum ofizial berria garatzeko laguntza gisa. Ildo horretan, azterlanaren helburu nagusiak izan dira, batetik, ebidentziak biltzea, hezkuntza-komunitatean gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzeak duen eraginari buruzko kanpoko balorazioa egin ahal izateko, sareko eragileak integratuz, KOKUK Gizarte eta Hezkuntzako Esku-hartze Elkarteak azken 7 urteotan inplementatutako gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzearen ereduaren ahuleziak eta ahalmenak identifikatzeko. Eta, bestetik, eskola-eremuko gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartze berritzailea ikusaraztea, Arabako egungo irakaskuntza-lanaren balio erantsi gisa, Europako esparru integral, global eta iraunkor berri batean jardunbide egoki berritzaileak eta transferigarriak sortzeko.

KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartze Elkarteak azken urteotan egindako lana aztertzeak berrikuntzan oinarritutako eta egungo denborara egokitutako ikuspegia ematen du. Esparru horretatik abiatuta, PISECek (Gizarte eta Hezkuntza Kurrikularreko Esku-hartze Programak) balio erantsia ematen diote eskolari; izan ere, gizarte-kalteberatasuneko egoeran dauden haur eta nerabeen aukerak handitzera bideratuta daude, haur eta nerabe horien eta haien familien gizarteratze eta hezkuntza-inklusio handiagoa sustatuz.

1 <https://KOKUK.org/>

Presentación

Este estudio se ha realizado conjuntamente entre profesorado de diferentes departamentos (Didáctica y Organización Escolar, Ciencias de la Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación y Sociología y Trabajo Social) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK¹ contando con la financiación de la Fundación VITAL Fundazioa.

Esta investigación pretende conocer cómo han vivido el proceso de cambio cinco centros educativos de Vitoria-Gasteiz que han apostado por contar con la colaboración de la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK como apoyo para el desarrollo del nuevo currículum oficial. En este sentido los objetivos principales del estudio han sido, por un lado, recoger evidencias que permitan hacer una valoración de manera externa sobre el impacto de la intervención socio-educativa en la comunidad educativa integrando a los diferentes agentes en red para identificar las debilidades y potencialidades del modelo de intervención socioeducativa implementado por la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK durante estos últimos 7 años. Y, por otro lado, visibilizar la intervención socio-educativa innovadora en el ámbito escolar como valor añadido a la labor docente actual en Álava para generar buenas prácticas innovadoras y transferibles en un nuevo marco europeo integral, global y sostenible.

El hecho de estudiar el trabajo realizado en los últimos años por la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK, da una perspectiva basada en la innovación y adecuada al tiempo actual. Partiendo de este marco, los PISEC (Programas de Intervención Socioeducativa Cocurricular) otorgan un valor añadido a la escuela, ya que están encaminados a aumentar las oportunidades de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, fomentando una mayor inclusión social y educativa de estos niños, niñas y adolescentes y de sus familias.

¹ <https://KOKUK.org/>

Ekintza soziohezitzailearen testuingura eskola eremuan



Contextualización de la acción socioeducativa en el ámbito escolar



Gaur egun inork ez du zalantzan jartzen ikastetxeetan XXI. mendeko gizartearen berezko hezkuntza-premiei erantzuteko gai diren ikastetxeko proiektuak eta politikak ezartzeko beharra. Hala eta guztiz ere, Sancho y Correak (2013) dioen bezala, eskola, gehienbat, «iraganari orainari edo etorkizunari baino gehiago begiratzeko joera duen erakundea da, eta badirudi ez dagoela oso prestatuta egungo gizartearen ezaugarriei eta erronkei aurre egiteko» (1. or.). Hezkuntza-paradigmaren aldaketa hori bizkortzeko, Europar Batasunak kontzeptu-esparru berri bat sortu du XXI. mendeko hezkuntzak nola bideratu behar duen aztertzeko, eskolak gai izan daitezen gizartearen eskaerei behar bezalako erantzuna emateko, eskola-uzte goiztiarraren indizeak hobetzeko edo gizarteratze-mailak hobetzeko (UNESCO, 2016). Hala ere, arrazoi batengatik edo besteagatik, ikastetxeek ez dute lortzen hezkuntza-kalitatea hobetzeko helburua lortzea (Fullan, 2002; Hopkins, 2007; Krichesky eta Murillo, 2011).

Bizi dugun paradigma sozialaren aldaketak hezkuntza-paradigma aldatzea ere eskatzen du. Horretarako, autore askok diotenez (Acaso, 2013; Buxarrais, 2013; Cuadra-Martínez eta Castro-Carrasco, 2018; Deal, 1990; Díaz-Aguado, 2004; Imbernón, 1996; Martinic, 2001; Pascual, 1988), hezkuntza-berrikuntza da hezkuntza gizarte garaikidearen eskakizunetara egokitze tresna nagusia. Beraz, sortzen ari diren proposamenek non eta nola eragiten duten dago arazoa. Stoll et al. (2006)-k erakutsi dute eskola-kultura berrasmatzera bideratutako berrikuntza-proiektuek aukera gehiago dituztela lortu nahi duten helburua lortzeko, eta Fullanek (2002) dioen bezala, zeregin horretan komunitatearen parte-hartzea eta inplikazioa badago, berrikuntzak denboran irauteko eta hobekuntza nabarmena sortzeko probabilitatea handiagoa da.

Eskola-kultura berrasmatzeko eta komunitateko eragileei bidea emateko moduetako bat hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalararen arteko zubiak sortzea izan liteke. Hain zuzen ere, bi adar horiek ohituagoak daude familiekin batera lan egiten, eta gaur egun Euskal Autonomia Erkidegoko curriculum-dekretuek (237/2015; 236/2015; 127/2016) zeharkako gaitasun gisa jasotzen dituzten alderdiei dagokienez.

Kataluniako Autonomia Erkidegoan, Monjasek eta Rafelek egindako azterketak (2019) agerian utzi du hezkuntza-sistema inklusiboaren metodologia eta estrategia berriek agerian uzten dutela hezkuntza-arretako profesionalen figura (gizarte-teknikari integratzaileak eta gizarte-langileak) definitu, zehaztu eta sustatzeko beharra, ikasle guztiei hezkuntza-kalitatea bermatzeko asmoz. Hala ere, nahiz eta Hezkuntzaren Lege Organikoak (3/2020 Lege Organikoa, abenduaren 29koa, Hezkuntzarena) ezartzen duen ikastetxeek, beren beharren arabera, hezkuntza-arretako profesionalak izan ditzaketela ikasleen hezkuntza-arreta osatzeko eta ikastetxeko hezkuntza-proiektuaren garapenari laguntzeko, irakasleekin koordinatuta, ez da praktika komuna.

Hoy en día nadie discute la necesidad de implementar en los centros educativos proyectos y políticas de centro capaces de dar respuesta a las necesidades educativas propias de la sociedad del siglo XXI. Aun así, tal y como afirman Sancho y Correa (2013) la escuela, mayoritariamente, sigue siendo «una organización que tiende a mirar más al pasado que al presente o al futuro, y que parece poco preparada para lidiar con las características y desafíos de la sociedad actual» (p.1). Para acelerar este cambio de paradigma educativo, la Unión Europea ha generado un nuevo marco conceptual sobre cómo ha de enfocarse la educación del siglo XXI para que las escuelas sean capaces de dar una respuesta satisfactoria a las demandas de la sociedad, mejorar los índices de abandono escolar temprano o los niveles de inclusión (UNESCO, 2016). Aun así, ya sea por una razón u otra los centros educativos no consiguen alcanzar el objetivo de mejorar la calidad educativa (Fullan, 2002; Hopkins, 2007; Krichesky y Murillo, 2011).

El cambio de paradigma social ante el que nos encontramos exige también un cambio de paradigma educativo. Para ello, como numerosos autores apuntan (Acaso, 2013; Buxarrais, 2013; Cuadra-Martínez y Castro-Carrasco, 2018; Deal, 1990; Díaz-Aguado, 2004; Imbernón, 1996; Martinic, 2001; Pascual, 1988) la innovación educativa es la herramienta principal para adaptar la educación a los requerimientos de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, el problema se encuentra dónde y cómo están incidiendo las propuestas que se están generando. Autores como Stoll et al. (2006) han mostrado que aquellos proyectos de innovación dirigidos a reinventar la cultura escolar tienen más posibilidades de conseguir el fin que persiguen y tal y como afirma Fullan (2002), si en esta tarea se cuenta con la participación y la implicación de la comunidad, la probabilidad de que la innovación perdure en el tiempo y genere una mejora sustancial es mayor.

Una de las maneras de reinventar la cultura escolar y dar paso a los diferentes agentes de la comunidad podría ser generar puentes entre la educación formal, la no formal y la informal. Estas dos ramas, precisamente, están más habituadas a trabajar junto con las familias y en relación con aspectos que hoy día los decretos curriculares de la Comunidad Autónoma del País Vasco (237/2015; 236/2015; 127/2016) recogen como competencias transversales.

En la Comunidad Autónoma de Catalunya el estudio realizado por Monjas y Rafel (2019) ha evidenciado que las nuevas metodologías y estrategias del sistema educativo inclusivo ponen de manifiesto la necesidad de definir, concretar y potenciar la figura de los/as profesionales de atención educativa como son los/as técnicos integradores sociales y los/as trabajadores sociales, con la intención de garantizar la calidad educativa a todo el alumnado. Sin embargo, pese a que Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de educación), establece que los centros educativos, en función de sus necesidades, pueden disponer de profesionales de atención educativa, para complementar la atención educativa del alumnado y apoyar el desarrollo del proyecto educativo del centro, coordinadamente con los y las docentes, esta no es una práctica común.

■ KOKUK Elkarteak, esku hartze soziohezitzailea

KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartze Elkarteak eskola-eremuan gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzean espezializatutako langile eta gizarte-hezitzailez osatutako talde batek osatzen du.

Esparru horretatik abiatuta, elkarteak helburu hauek ditu:

- Hezkuntza-komunitate osoaren autonomia eta elkartasuna sustatzea.
- Eskola-ingurunean gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzea antolatzea.
- Aniztasunaren tratamendua eta diziplinarteko sareko lana zaintzea.
- Curriculumeko programa, proiektu eta jarduerak (curriculumaren osagarriak) zabaltzea, sustatzea eta ezartzea.

KOKUKek hezkuntza integralaren, inklusiboaren eta kalitatezkoaren aldeko apustua egiten du. Beraz, hezkuntza-sistema askotarikoa eraikitzen lagunduko duen erantzun bat ematea da kontua, aniztasuna pertsonei eta ikastetxeei datzekien aberastasun gisa integratu eta ulertuko duena, eta, beraz, ikasle guztien sustapenean lagunduko duena, haien ezaugarri pertsonalak eta sozialak alde batera utzita.

Elkarteak egiten duen lanaren funtsezko irudi bat El Árbol de KOKUK ikurra da (1. irudia)

1.Irudia. KOKUKen zuhaitza



Oharra. KOKUK elkarteak sortua.

Sustraiak curriculumak dira: lurtean txertatzen dira eta zuhaitz osoaren oinarri dira. Kurrikulumeko jarduerak zuzenean lotuta daude curriculumarekin, eta ikasleen eskubideetan oinarritzen dira, haien errendimendua hobetzeko eta aukerak handitzeko. Enborra jardura guztietarako komuna den «kurrikulum-faktorea» osatzen duten irizpide orokorrak dira. Enborra da zuhaitzaren egiturazko elementu nagusia, eta adarrei eusten die: proiektu eta jardura kurrikularrak. *Orriak* ikasleak dira. Hauek dira zuhaitzaren energia sortzen dutenak: proiektuaren hartzailak; prozesu osoan protagonista diren haurrak eta nerabeak. *Kopa* hezkuntza-komunitatea da. Enborren bidez zuhaitzaren sustraiak eta adarrak lotzen dira, adaburua osatzen duten hosto bakoitzera iritsiz. Jardura kurrikularrek SAREan egon behar dute komunitateko gainerako kideekin.

■ La Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK

La Asociación de Intervención Socio-Educativa KOKUK está formada por un equipo de trabajadores/as y educadores/as sociales especializados/as en la intervención socio-educativa en el ámbito escolar.

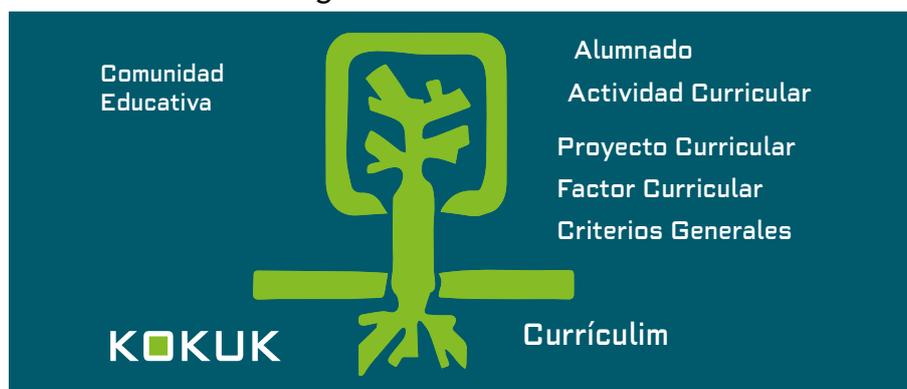
Partiendo de este marco la asociación persigue los siguientes fines:

- Fomentar la autonomía y la solidaridad de toda la comunidad educativa.
- Articular la intervención socioeducativa en el medio escolar.
- Velar por el tratamiento de la diversidad y el trabajo en red interdisciplinar.
- Difundir, promocionar e implantar programas, proyectos y actividades cocurriculares (complementarias al currículum).

KOKUK apuesta por la educación integral, inclusiva y de calidad. Se trata, por tanto, de dar una respuesta que ayude a construir un sistema educativo plural, diverso, que integre y entienda la diversidad como una riqueza inherente a las personas y a los centros educativos y que, por tanto, ayude a la promoción de todo el alumnado, con independencia de sus características personales y sociales.

Una imagen clave de la labor que desarrolla la asociación es su símbolo insignia El Árbol de KOKUK (Figura 1):

Figura 1. Árbol de KOKUK



Nota. Creado por la Asociación KOKUK.

Las raíces son el currículum: se insertan en el suelo y le sirven de fundamento a todo el árbol. Las actividades cocurriculares están conectadas directamente con el currículum y se fundamentan en los derechos de los alumnos y las alumnas, persiguiendo una mejora en su rendimiento que les permita aumentar sus oportunidades. El tronco son los criterios generales que configuran el «factor cocurricular» común a todas las actividades. El tronco es el principal elemento estructural del árbol y soporta las ramas: proyectos y actividades cocurriculares. Las hojas son los alumnos y alumnas. Estas son las generadoras de la energía del árbol: los destinatarios del proyecto; niños, niñas y adolescentes protagonistas activos en todo el proceso. La copa es la comunidad educativa. A través del tronco se conectan las raíces y las ramas del árbol llegando a cada una de las hojas que forman la copa. Las actividades cocurriculares deben estar en RED con el resto de la comunidad.

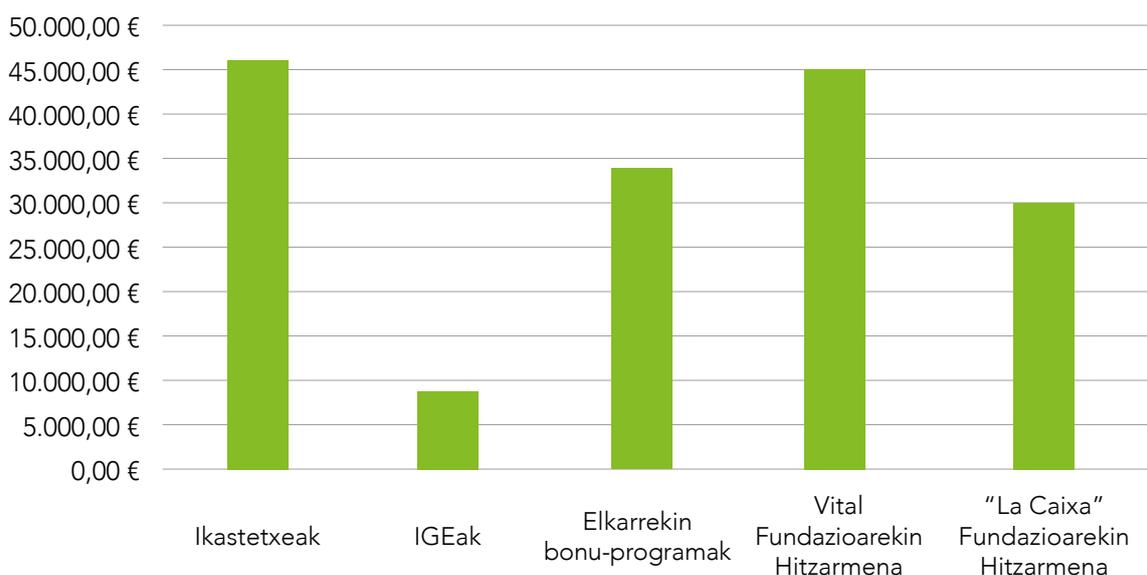
Sakoneko esparru horrekin, 2014. urtean elkarteak sortu zenetik, KOKUK elkarteak Curriculumeko Gizarte- eta Hezkuntza-arloko Esku-hartze Programen (aurrerantzean, PISEC) aldeko apustua egin zuen. PISEC proposatzen da prebentzio unibertsaleko programa gisa, eskolatik egiten den lana osatzen duena, eta ikastetxeko Hezkuntza Proiektuan artikulatzen da irakasle-taldeentzako baliabide gisa eta komunitateari dagozkion beste programa eta zerbitzu batzuetarako, nolabait hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalaren arteko mugak desitxuratu nahian.

PISECEn azken helburua da ikasleak pixkanaka osasuntsuagoak, autonomoagoak eta solidarioagoak izatea.

PISECak hainbat erakunde publikok eta pribatuk finantzatzen dituzte: (2. irudia)

- ikastetxeak eta haien IGEak (2014tik).
- Eusko Jaurlaritzako berdintasun, Justizia eta Gizarte Politiketako Saila, hezkuntzaren arloan ELKARREKIN BONUAK programaren bidez. Elkarbizitzarako eta gizarte-topaketarako kultura berri bat sustatzeko proiektuak dira, irabazi-asmorik gabeko erakundeen eta ikastetxeen artean elkarrekin ezarritakoak (2016tik).
- Vital Fundazioa. Jarduera-ildo estrategikoen artean, arabarren bizi-kalitatea hobetzera bideratutako asistentzia-, kultura-, hezkuntza- eta abar-jarduerak sustatzea eta babestea dago. Eta hainbat ikastetxetan PISEC eta Bizikidetzeta Gela ezartzen laguntzen du. Hitzarmen berritua eta zabaldua 2020tik, gaur egun indarrean dagoena.
- «La Caixa» Fundazioa. Euskal Autonomia Erkidegoa 2022 deialdia. Deialdi horren helburua da irabazi-asmorik gabeko erakundeekin lankidetzan aritzea, baldin eta erakunde horiek beren proiektuak Euskal Autonomia Erkidegoan garatzen badituzte, gizarte-kalteberatasuneko egoeran dauden pertsonen bereziki zuzendutako ekimenak bultzatzeko, haien bizi-kalitatea hobetzeko eta aukera-berdintasuna sustatzeko helburuarekin.

2. Irudia. PISEC Programen kofinantziakzioa. 2022



Oharra. KOKUK elkarteak sortua.

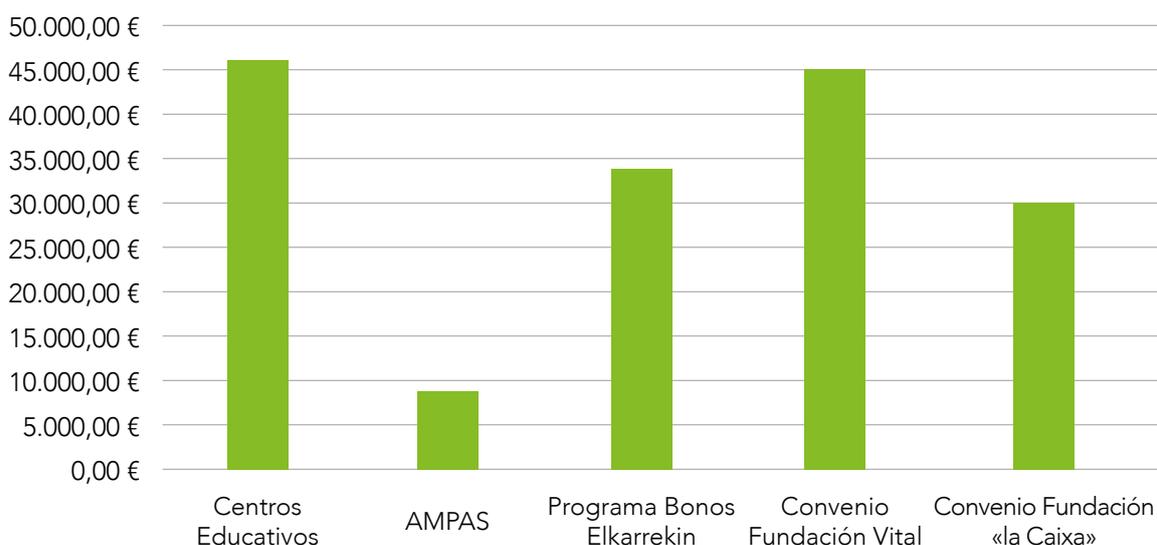
Con este marco de fondo, desde los inicios de la asociación en el año 2014, la asociación KOKUK apostó por los Programas de Intervención Socio-Educativa Cocurricular (en adelante PISEC). Se propone el PISEC como un programa de prevención universal que complementa la labor que se realiza desde la escuela, articulándose en el Proyecto Educativo de Centro como un recurso para sus equipos docentes y otros programas y servicios propios de la comunidad, buscando de alguna manera, desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal.

El fin último del PISEC es que el alumnado sea progresivamente, más sano, autónomo y solidario.

Los PISEC se encuentran cofinanciados por diferentes entidades públicas y privadas: (Figura 2)

- Los propios centros educativos y sus AMPAs (desde 2014).
- El Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales del Gobierno Vasco, a través del Programa de BONOS ELKARREKIN en el ámbito educativo. Se trata de proyectos dirigidos a promover una nueva cultura de convivencia y encuentro social implementados de forma conjunta entre entidades sin ánimo de lucro y centros educativos (desde 2016).
- La Fundación Vital que tiene establecidas, entre las líneas estratégicas de actuación, el fomento y el apoyo de actividades de tipo asistencial, cultural, educativo, etc., encaminadas a mejorar la calidad de vida de los alaveses y alavesas. Y colabora en la implementación del PISEC y el Aula de Convivencia en diferentes centros educativos. Convenio renovado y ampliado desde el año 2020 y actualmente vigente.
- La Fundación «La Caixa». Convocatoria País Vasco 2022, que tiene por finalidad colaborar con organizaciones no lucrativas que desarrollan sus proyectos en País Vasco para impulsar iniciativas dirigidas especialmente a personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y cuyo objetivo es mejorar su calidad de vida y fomentar la igualdad de oportunidades.

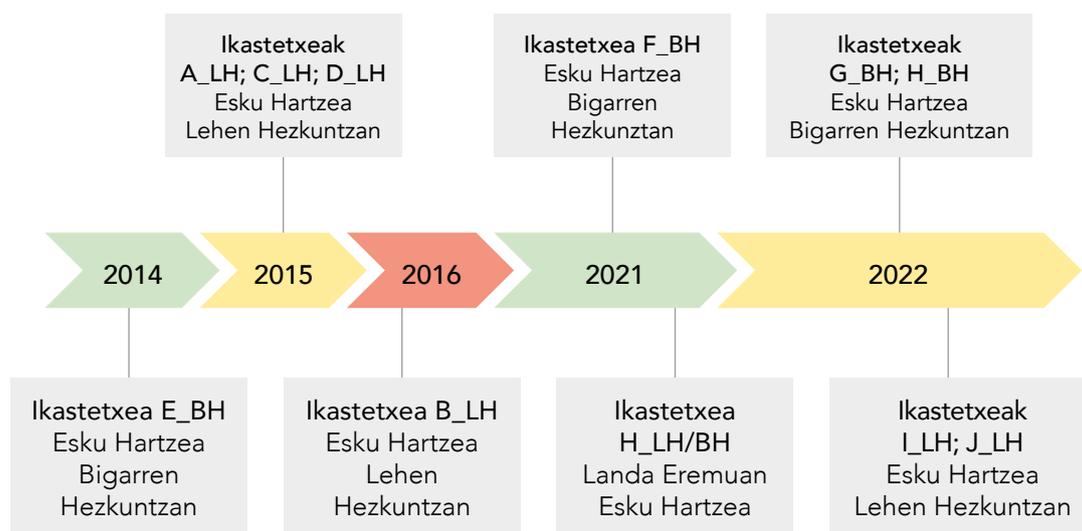
Figura 2. Cofinanciación del programa PISEC. Año 2022



Nota. Creado por la Asociación KOKUK.

Era berean, 2022/2023 ikasturtean, 10 ikastetxetan garatzen ari da KOKUKeko gizarte- eta hezkuntza-taldea PISEC bat (2021/2022 ikasturtean baino lau ikastetxe gehiago, eta azterlan honetan aztertu dira) Gasteizko hirigunean. Horiei gehitu behar zaie Arabako landa-eremuan egindako gizarte- eta hezkuntza-ekintza. Programa bakoitzak egoera bakoitzari egokitutako sekuentzia eta edukia du, sinpleagoa edo konplexuagoa, finantziario-mailaren arabera (3. irudia).

3.Irudia. KOKUK elkartearen Gizarte eta Hezkuntza Ekintzaren Proiektzioa



Oharra. Zentro bakoitzari kode bat esleitu zaio anonimotasuna bermatzeko.

Ekintza kokurrikularren oinarriak

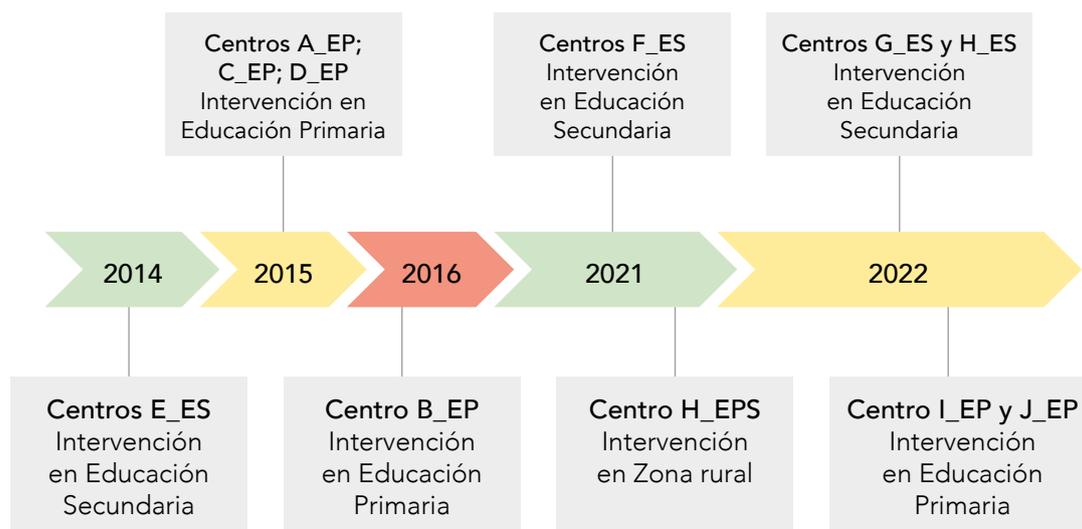
Ekintza kurrikularren oinarriak definitu ahal izateko, beharrezkoa da abiapuntuko kontzeptuan sakontzea, *curriculumean*, alegia. 1918an, Bobbitt egileak, *The Curriculum* lanaren pean, curriculum espezializazio profesional bihurtu zuen, bi modu osagarritan definitzen baitzuen. Alde batetik, pertsonen trebetasunak garatzea helburu duten esperientzien multzo gisa definitzen zuen, zuzenduak izan ala ez. Eta, bestetik, hezkuntza-erakundeek garapen hori sustatzeko eta hobetzeko garatzen dituzten ekintzetan jartzen zuen arreta. Egile honek curriculum osotasun gisa hartzen du. Ildo beretik, Parcerisa-k (1985) curriculumaren ikuspegi holistikoa erakusten du, ikaskuntza esanguratsua sustatzen duten esperientzia praktikoen bidez eraikia. Ikuspegi horrek hezkuntza formalaren eta ez-formalaren hormak itxuragabetzen ditu, eta arreta esperientzia praktikoa jartzen du, kontzeptu teorikoak bereganatzetik haratago.

Aldi berean, esku-hartze sozialak berekin dakar pertsonekin eta hezkuntza- eta gizarte-eragileekin hitz egiteko estrategiak abian jartzea, elkarrizketarako eta ikaskuntzarako espazioak sortuz (Carballeda, 2008).

Sakoneko esparru horrekin, hezkuntza-berrikuntzaren aldeko hezkuntza formalaren eta ez-formalaren arteko banalerroak desitxuratuko dituzten jarduera-ildoak bateratzeko beharra agertzen da, horrela, ikaskuntzaren ikuspegi holistikoa batetik ikasleen autonomia eta elkartasuna sustatuz (Jiménez et al., 2015).

Asimismo, en el curso 2022/2023 son 10 los centros educativos en los que el equipo socio-educativo de KOKUK está desarrollando un PISEC (cuatro centros educativos más que en el curso 2021/2022 y analizados en este estudio) en la zona urbana de Vitoria- Gasteiz. A estos se suma la acción socioeducativa llevada a cabo en la zona rural alavesa. Cada programa tiene una secuencia y contenido adaptado a cada situación, más simple o compleja, según el diverso grado de financiación (Figura 3).

Figura 3. Proyección de la acción socioeducativa de la asociación KOKUK



Nota. Los centros han sido anonimizados dándoles un código a cada uno.

■ Fundamentos de la acción cocurricular

Para poder definir los fundamentos de la acción cocurricular es necesario ahondar en el concepto de partida, el currículum. Ya en 1918 el autor Bobbitt, bajo su obra *The Curriculum*, hizo que el currículum se convirtiera en una especialización profesional, puesto que lo definía de dos maneras complementarias entre sí. Por un lado, lo definía como un cúmulo de experiencias, dirigidas o no, que tienen como objetivo el desarrollo de las diferentes habilidades de las personas. Y, por otro lado, ponía el foco en las acciones que las instituciones educativas desarrollan para fomentar y perfeccionar ese desarrollo. Este autor considera el currículum como un todo. Siguiendo esta misma línea, Parcerisa (1985) muestra una visión holística del currículum, construido a través de experiencias prácticas que fomentan el aprendizaje significativo. Esta visión desdibuja los muros de la educación formal y no formal poniendo el foco en la experiencia práctica, más allá de la adquisición de conceptos teóricos.

Paralelamente, la intervención social implica poner en marcha estrategias de interlocución con las personas y los diferentes agentes educativos y sociales generando espacios de diálogo y aprendizaje (Carballeda, 2008).

Con este marco de fondo, se muestra la necesidad de aunar líneas de actuación que desdibujen las líneas divisorias entre la educación formal y la no formal a favor de la innovación educativa fomentando así la autonomía y la solidaridad del alumnado desde una visión holística del aprendizaje (Jiménez et al., 2015).

Nahiz eta *kurrikular* terminoa lehen aipatutako oinarritik abiatzen den, gaur egun termino horren definizioak anbigua izaten jarraitzen du. Kurrikular deituriko jarduerak, historikoki, curriculumetik kanpokoak izan dira. Hala ere, ikasleen gaitasunak osotasun gisa garatzea ardatz nagusitzat hartuta, jarduera horiek curriculumaren osagarri dira, ikasleari garapen emozionalean, fisikoan, moralean eta sozialean lagunduz. Terminoarene kontzeptzio beretik abiatuta, Salinas eta de Nava (1996) autoreek kurrikulumeko jarduerak definitzen dituzte, eskolari pertsonen prestakuntza integralaren helburua lortzen laguntzen dioten baliabide lagungarri gisa. Ikuspegi horretatik, curriculum kurrikularra curriculum formaletik at dauden curriculumetik kanpoko jardueratzat hartzea gainditu nahi da (Becerra, 2017), jarduera eta esperientzia horiek ikasgela barruan integratzen baitituzte.

Gainera, jarduera kurrikularren bidez, curriculumeko ikasgai formaletan ikasitako ezagutzak erlazioan eta lagundu daitezke, eta ikasgela barruan ikusitako jarduerari eta edukiei zentzu praktikoa eman. Eraitza akademikoak hobetzeaz gain, ikasketa-plan horiekin ikaskuntzaren eraitza zabalagoak lortzen direla erakutsi da, hala nola konpromiso zibikoa, pertsonen arteko eta pertsonen barruko gaitasunak eta humanitarismoa (Keeling, 2004). Horren adibide da Hegoafrikako bigarren hezkuntzako ikastetxe batean garatutako esperientzia. Han, ikasleek desberdintasun sozialak jorratu zituzten apartheid-aren aurka borrokatzeko (Naik eta Wawrzynski, 2018).

Ildo horretan, Holistika Hezkuntza Ereduaz (MEH) ere hitz egiten da. Eredu horretan, curriculum ofizialetik kanpoko ikasgaiak sartzen dira, gizakiaren prestakuntza integrala osatzeko eta sendotzeko. Helburua da jakiteak gizakiaren garapenean eta ingurunean eragina izatea, gizadian erresonantzia eginez (Gluyas et al., 2015). Hau da, curriculumetik kanpoko jarduera orok ikasleen ikaskuntzan, hazkundean eta garapenean lagundu behar du nolabait, baita modu sotilean ere. Alde horretatik, Suskie (2014) goi-mailako hezkuntzaren kalitatearen bost dimentsio proposatu ditu, kalitatezko curriculum-mailako esperientziak deskribatzeko erabil daitezkeenak: ikuspegia, garrantzia, komunitatea, ebidentzia eta hobekuntza. Azken batean, ez gara curriculumetik kanpoko curriculum batez ari, baizik eta elkarrekin, elkarrekin, esan nahi duen ko atxikiaz baizik (kokurrikularra). Ez gara beste hezkuntzaz ari, baizik eta parte-hartzea eta konpromisoa bat datozen letra larriko hezkuntzaz. Hau da, esperientziak pertsona guztientzat egokitutako kokurrikulu batetik gertatzen dira (Suskie, 2014).

Paradigma-aldaketa horrek eragina du ikasleengan, ikaskuntza aberasten baitu curriculum ofizialean sartzen ez diren baina garapen oso eta osasuntsu baterako garrantzitsuak diren edukiak landuz.

Testuinguru horren aurrean, formatu kurrikular holistiko eta eraldatzaileagoa bilatzen da, hezitzailea den hiri batean txertatua. Ikasleek eta irakasleek beren inguruneaz pentsatzea eta hiri bera lagunkoia izatea da kontua (Bautista, 2015). Ildo horretan, hezkuntza formaleko erakundeen eta komunitatearen arteko lotura azpimarratzen da (Fuentes et al., 2019); izan ere, frogatu da benetako inguruneetan trebetasun profesionalak praktikatzeko ikasleei trebetasun profesionalak eskuratzen eta gaitasun intelektualak garatzen laguntzen diela (Murphy, 2010). Gainera, komunitatearen beharrak asetzen dituzte, ikasgaiaren edukiak ulertzen dituzte, etorkizuneko ibilbideari lotutako esperientzia baliotsua eskuratzen dute eta komunitatearekiko duten erantzukizun-zentzua hobetzen dute (Fink, 2003).

Aunque el término cocurricular parte de la base anteriormente mencionada, la definición del mismo hoy en día sigue siendo ambiguo. Las actividades denominadas cocurriculares han sido históricamente conocidas como extracurriculares. Sin embargo, tomando como eje central el desarrollo de las capacidades del alumnado como un todo, estas actividades son aquellas que complementan el currículum ayudando al alumno/a en el desarrollo emocional, físico, moral y social. Partiendo de esta misma concepción del término, los autores Salinas y de Nava (1996), definen las actividades cocurriculares, como una serie de recursos auxiliares que ayudan a la escuela a alcanzar el objetivo de la formación integral de las personas. Desde esta visión se pretende superar la concepción de lo cocurricular como actividades extracurriculares desconexas del currículum formal (Becerra, 2017), las cuales integran actividades y experiencias dentro del aula.

Además, a través de las actividades cocurriculares se pueden relacionar y apoyar los conocimientos aprendidos en las materias formales del currículum, y dar sentido práctico a las actividades y a los contenidos vistos dentro del aula. Además de mejorar los resultados académicos, se ha mostrado que con estos planes de estudio se obtienen resultados más amplios de aprendizaje como el compromiso cívico, las competencias interpersonal e intrapersonal y el humanitarismo (Keeling, 2004). Un ejemplo de ello es la experiencia desarrollada en un centro educativo de secundaria en Sudáfrica donde los estudiantes abordaron las desigualdades sociales para luchar contra el apartheid (Naik y Wawrzynski, 2018).

En este sentido, se habla también de Modelo Educación Holística (MEH) donde se incorporan materias externas al currículum oficial, a fin de complementar y consolidar la formación integral del ser humano. El fin es que el saber impacte en el desarrollo del ser humano y en el entorno con resonancia en la humanidad (Gluyas *et al.*, 2015) Es decir, toda actividad extracurricular debe contribuir al aprendizaje, al crecimiento y al desarrollo de los y las estudiantes de alguna manera, incluso de forma sutil. En este sentido, Suskie (2014) ha propuesto cinco dimensiones de la calidad de educación superior que se pueden usar para describir experiencias cocurriculares de calidad: enfoque, relevancia, comunidad, evidencia y mejora. En definitiva, no estamos hablando de un currículum aparte o extra curricular sino de un *co* que significa juntos, conjuntamente. No hablamos de la otra educación, sino de una educación en mayúsculas donde la participación y el compromiso encajan. Es decir, las experiencias suceden desde un cocurriculo adaptado para todas las personas (Suskie, 2014).

Este cambio de paradigma influye en el alumnado, puesto que enriquece su aprendizaje trabajando, asimismo, contenidos que no se incluyen en el currículum oficial, pero son igual de importantes para un desarrollo pleno y sano.

Ante este contexto se busca un formato curricular más holístico y transformador, inserto en una ciudad que sea educadora. Se trata de que el alumnado y profesorado piensen sobre su propio entorno y que la misma ciudad sea amigable (Bautista, 2015). En esta línea, se subraya el vínculo entre las instituciones de educación formal y la comunidad (Fuentes *et al.*, 2019), puesto que se ha demostrado que la práctica de habilidades profesionales en entornos auténticos ayuda a los y las estudiantes a adquirir habilidades profesionales y desarrolla sus capacidades intelectuales (Murphy, 2010). Además, satisfacen las necesidades de la comunidad, comprenden los contenidos de la materia, adquieren una experiencia valiosa relacionada con su futura carrera y mejoran su sentido de responsabilidad hacia la comunidad (Fink, 2003).

Horretarako, hezkuntza- eta metodologia-estrategia desberdinak daude, eta horien artean honako hauek azpimarra ditzakegu, adibidez:

- Ikaskuntza Zerbitzua (ApS): ikaskuntza aktiboko modu bat da, curriculumean integratua, non ikasleek aktiboki parte hartzen duten gizarte-beharrak asetzen diren esperientzia antolatuetan (Rodríguez eta Ordoñez, 2015).
- Ikaskuntza-komunitateak: Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeei zuzendutako proiektua da, eta hezkuntza-praktika aldatzea du helburutzat, utopia lortzeko eta klase, genero, etnia eta abarren arteko desberdintasunak gaindituz inklusioa lortzeko. Hau da, hezkuntza-berdintasunaren aldeko eta gizarte-bazterkeriaren aurkako apustua da (Diez Palomar eta Flecha, 2010). Esparru horretan, non ikaskuntza dialogikotzat eta eraldatzaileztat hartzen den, hezkuntza-espazioa ikasleen eguneroko bizitzarekin, familiarekin, ingurunearekin eta abarrekin partekatzea da helburua. Horrela, ikaskuntza-komunitateek elkarbizitzarako espazioak eskaintzen dituzte, eta elkarriketa eta elkarrekiko ikaskuntzaren aukera eskolara zabaltzen dute (Jiménez eta Rodríguez, 2015).

Oro har, kurrikuluma jarduera egituratuei, ikaskuntza-programa eta -esperientziei dagokie, hala nola laguntza akademikoko zerbitzuei, ikerketa-esperientzia intentsiboei, kultura-esperientziei, lankidetzako ikaskuntzako esperientziei, landa-esperientziei, zerbitzuetan edo komunitatean oinarritutako ikaskuntza-ekimenei eta, besteak beste, curriculum akademiko formalarekin osatzen edo lotzen diren erakundeei. Curriculumaren posiziotik hainbat programa eta jarduera sartzan dira, hala nola ikaskuntza-komunitateak, ikaskuntza zerbitzua, curriculumaren eta curriculumaren arteko lerroak itxuragabetzen dituztenak (Dean, 2015).

Esperientzia kurrikularrek, horietako asko inpaktu handiko praktika gisa identifikatu direnak (Kuh, 2008), ikaskuntza-gune alternatibo garrantzitsuak eskaintzen dituzte, non ikasleak, askotan, beren hezkuntzan eragile nagusiak eta liderrak diren. Oaks-en arabera (2015) curriculum-kurrikular dikotomia gainditzen da eta ikaslea ezin da bere gizarte-ingurunetik isolatu. Hau da, ikaskuntza ez da hutsean gertatzen; aitzitik, komunikazioa dago ingurune sozialaren eta pertsonaren ingurune fisikoaren artean. Ildo horretan, ikaskuntza ikasleen esperientzian kokatzen da, eta esperientzia horretan legitimatzen da haien ezagutza ezagutza berriak eraikitzeko oinarri gisa (Baxter, 1992).

Jarduera kurrikularren abantailen artean honako hauek aipa ditzakegu:

- Pentsamendu kontzeptualari oinarri zehatza ematen diote.
- Interesgarriak dira eta ikasleak motibatzen dituzte.
- Ikaskuntza progresiborako beharrezkoak diren elementuak ematen dituzte.
- Ikaslea estimulatzan dute esperientzia-errealitate bat eman diezaion, intra-komunikazioa hobetzen duena.
- Pentsamenduaren jarraitutasuna eta sormena garatzen ditu.
- Bestela aurkitzen ez diren esperientziak eskaintzen ditu.
- Gizartean integratzen laguntzen dute.
- Hezkuntza-prozesuari berezkotasuna ematen diote.

Para ello, existen diferentes estrategias educativas y metodológicas, entre las cuales podemos destacar, por ejemplo, las siguientes:

- Aprendizaje Servicio (ApS): es una forma de aprendizaje activo, integrado en el currículum, donde los y las estudiantes aprenden participando activamente en experiencias organizadas donde se cubren necesidades sociales (Rodríguez y Ordoñez, 2015).
- Comunidades de Aprendizaje: es un proyecto dirigido a centros de primaria y secundaria, cuyo objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía y lograr la inclusión superando las diferencias de clase, género, etnia etc. Es decir, se trata de una apuesta por la igualdad educativa y combatir la exclusión social (Diez Palomar y Flecha, 2010). En este marco, donde el aprendizaje se entiende como dialógico y transformador, se trata de compartir el espacio educativo con la vida cotidiana del alumnado, su familia, su entorno, etc. De esta forma, las Comunidades de Aprendizaje facilitan espacios de convivencia, extendiendo a la escuela la posibilidad del diálogo y el aprendizaje mutuo (Jiménez y Rodríguez, 2015).

En términos generales, el cocurrículo se refiere a actividades estructuradas, programas y experiencias de aprendizaje, como servicios de apoyo académico, experiencias intensivas de investigación, experiencias culturales, experiencias de aprendizaje colaborativo, experiencias de campo, iniciativas de aprendizaje basadas en servicios o en la comunidad, y organizaciones, entre otras, que complementan o se vinculan con el currículum académico formal. Desde la posición del currículum se introducen programas y actividades como las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje servicio que desdibujan las líneas entre currículum y cocurrículo (Dean, 2015).

Las experiencias cocurriculares, muchas de las cuales han sido identificadas como prácticas de alto impacto (Kuh, 2008), proporcionan importantes sitios alternativos de aprendizaje donde los y las estudiantes a menudo son los actores principales e incluso líderes en su educación. Según Oaks (2015) se supera la dicotomía curricular-cocurricular y el/la estudiante no puede aislarse de su entorno social. Es decir, el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que hay una comunicación entre el entorno social y el entorno físico de la persona. En este sentido, se sitúa el aprendizaje en la propia experiencia de los y las estudiantes que es donde se legitima su conocimiento como fundamento para la construcción de nuevos conocimientos (Baxter, 1992).

Entre las ventajas de las actividades cocurriculares podemos enumerar las siguientes:

- Dan una base concreta al pensamiento conceptual.
- Son interesantes y motivan al alumnado.
- Suministran los elementos necesarios para el aprendizaje progresivo.
- Estimulan al estudiante para darle una realidad de experiencia, favoreciendo la intra- comunicación.
- Desarrolla la continuidad de pensamiento y la creatividad.
- Ofrece experiencias que no se encuentran de otra manera.
- Ayudan a la integración en la sociedad.
- Dan espontaneidad al proceso educativo.

Beraz, begirada kurrikularra esku-hartze sozialaren barruan txertatzen da, berrikuntza sozialeko estrategia gisa.

Alde horretatik, Fuentes et al. (2019) autoreek aipatzen dute:

Una intervención desarrollada en una institución educativa puede estar destinada tanto a la reparación de sus condiciones materiales (producto de las dificultades en inversión que han vulnerado al sistema educativo, especialmente desde finales del siglo XX); como subjetivas (asumiendo los procesos de estigmatización que atraviesa la población de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social; y las consecuencias que se desprenden de los procesos de vaciamiento y deterioro del sistema educativo) (72.orr).

Suskie-k (2015) adierazi duenez, garrantzitsua da ikertzaileek kurrikulum-esperientzien berri izatea, ikasleen garapenarekin ohikotasuna izatea eta esperientzia kurrikularrek ikasleen ikaskuntzan eta arrakastan nola eragiten duten ulertzea, ekimen horiek erregulartasunez sartzan baitira kanpoko txostenetan, analisi instituzionaletan, unibertsitateko datu-liburuetan eta ebaluazio-emaitzetan.

Ildo horretan, bada literaturaren atal sendo bat ikasleen ebaluazioa nabarmentzen duena kokurrikuluaren barruan (Bresciani et al., 2010). Baina, orain arte gutxi idatzi da gizarte-hezkuntzak testuinguru kurrikularrean duen garrantziari eta zereginari buruz, non, ikerketak erakutsi duen bezala, ikaskuntza sendoa gertatzen den (Keith, 2019).

Testuinguru horretan, hezkuntza giza eskubide gisa ulertzen da, eta ikaskuntza prozesu integral, holistiko eta eraldatzaile gisa, non ikaskuntza akademikoa eta ikaslearen garapena integratzen diren (Oaks, 2015).

■ Hezitzaile kokurrikularra

Hezitzaile kokurrikularra, ikasgelako jardurekin edo jarduera akademikoekin batera, bere garapen osoa lagunduko duten esperientziak eta ekintzak integratzeko ardua duen profesionala da. Era berean, kurrikular taldeak ikasleei esperientzia horiek ikaskuntzarekin duten lotura ikusten laguntzeko lan egiten du (Suskie, 2015).

KOKUK elkarteak, CGCEESeko (Gizarte Hezitzaileen Elkargoen Kontseilu Nagusia) Hezkuntza Batzordearen jarduera-ildoei jarraituz, hezitzailearen zereginak zortzi jarduera-ardatzetan definitzen ditu: (1) Ongizate Emozionala sustatzea; (2) Bizikidetzak; (3) Berdintasuna; (4) Hezkuntza-sistemaren sustapena eta iraunkortasuna; (5) Gizarteratzea; (6) Aniztasuna eta Ekitateak; (7) Hezkuntza-berrikuntza; (8) Autonomia pertsonala.

Hori guztia ikasleen ongizatearen alde zuzenean eragiten duten profesionalekin sarean lan eginez (4. irudia).

Por lo tanto, la mirada cocurricular se inserta dentro de la intervención social como una estrategia de innovación social.

En este sentido, como apuntan los autores Fuentes et al. (2019):

Una intervención desarrollada en una institución educativa puede estar destinada tanto a la reparación de sus condiciones materiales (producto de las dificultades en inversión que han vulnerado al sistema educativo, especialmente desde finales del siglo XX); como subjetivas (asumiendo los procesos de estigmatización que atraviesa la población de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social; y las consecuencias que se desprenden de los procesos de vaciamiento y deterioro del sistema educativo) (p.72).

Suskie (2015) señala que es importante que las personas investigadoras tengan conocimiento de las experiencias cocurriculares, una familiaridad con el desarrollo de los y las estudiantes y una comprensión de cómo las experiencias cocurriculares impactan en el aprendizaje y en el éxito de los y las estudiantes, porque estas iniciativas se incluyen regularmente en informes externos, análisis institucionales, libros de datos universitarios y resultados de evaluación.

En esta línea, existe un cuerpo consistente de literatura que enfatiza la evaluación de los y las estudiantes dentro del cocurriculo (Bresciani et al., 2010). Pero, hasta la fecha poco se ha escrito sobre la importancia y papel de la educación social en el contexto cocurricular, donde, como la investigación ha demostrado, ocurre un aprendizaje consistente (Keith, 2019).

Dentro de este contexto se entiende la educación como un derecho humano y el aprendizaje como un proceso integral, holístico y transformador donde se integran el aprendizaje académico y el desarrollo del estudiante (Oaks, 2015).

■ El /la educador/a cocurricular

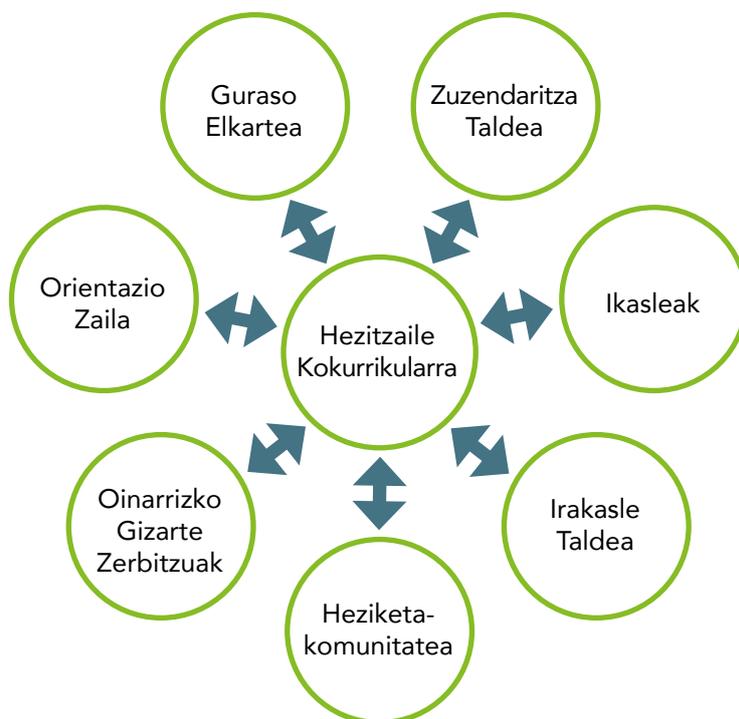
El educador/a cocurricular es aquel o aquella profesional responsable de integrar, junto con las actividades de aula o académicas, experiencias y acciones que ayuden a su desarrollo pleno. Asimismo, el equipo cocurricular trabaja para ayudar a los y las estudiantes a ver las conexiones de estas experiencias con su aprendizaje (Suskie, 2015).

Desde la asociación KOKUK, siguiendo las líneas de actuación de la Comisión de Educación del CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales²), se definen las tareas del educador/a en ocho ejes de actuación: (1) Promoción del Bienestar Emocional; (2) Convivencia; (3) Igualdad; (4) Promoción y Permanencia en el Sistema Educativo; (5) Inclusión Social; (6) Diversidad y Equidad; (7) Innovación Educativa; (8) Autonomía Personal.

Todo ello trabajando en red con los/as profesionales que inciden directamente en favor del bienestar del alumnado (Figura 4).

2 <https://www.consejoeducacionsocial.net/>

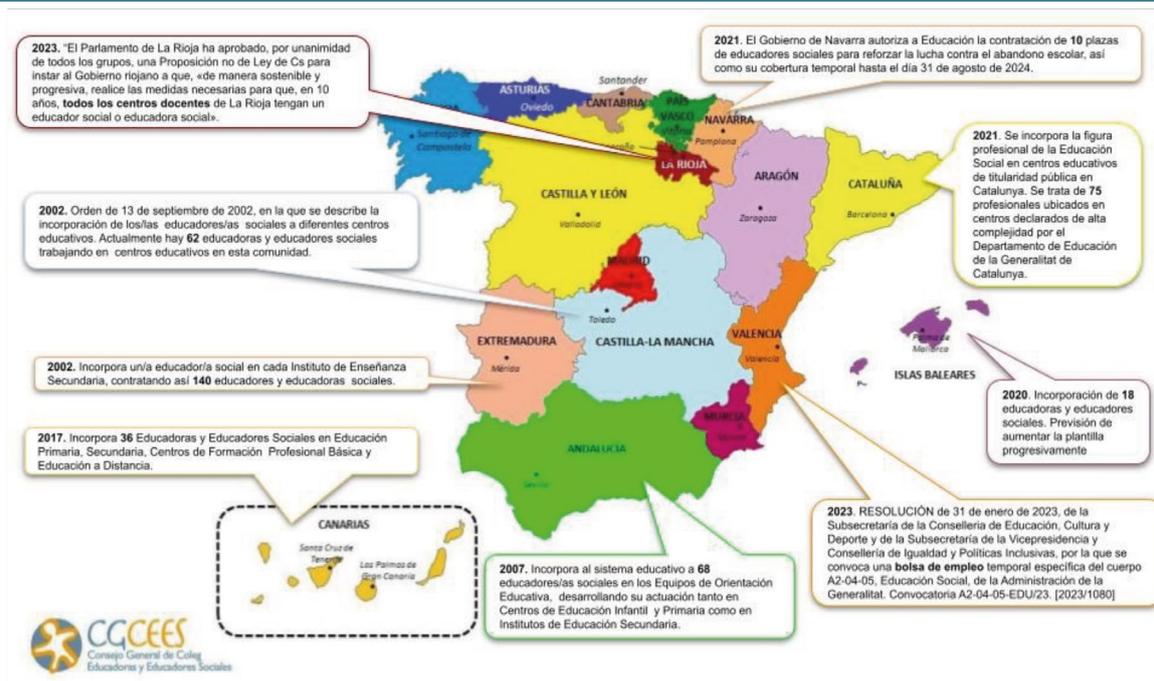
4. Irudia. Hezitzaile kokurrikularren lan sarea



Oharra. KOKUK elkarteak sortua.

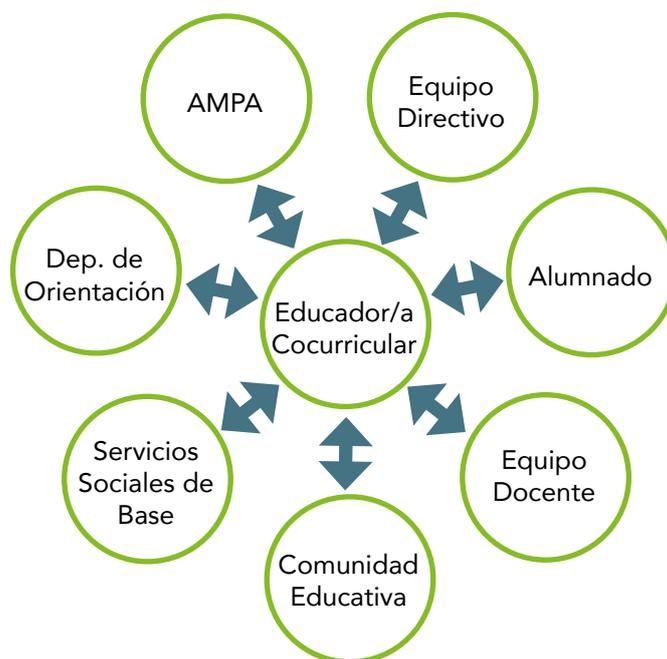
Azken urteotan, zenbait autonomia-erkidegok sartu dituzte gizarte-hezitzaileak hezkuntza-sisteman, hala nola Andaluziak, Balear Uharteek, Kanariak, Gaztela-Mantxak eta Extremadurak (5. irudia).

5. Irudia. Autonomia-erkidegoetako ikastetxeetan hezitzaileen presentzia



Oharra. CGCEESeko Hezkuntza Batzordeak egindako azterketa.

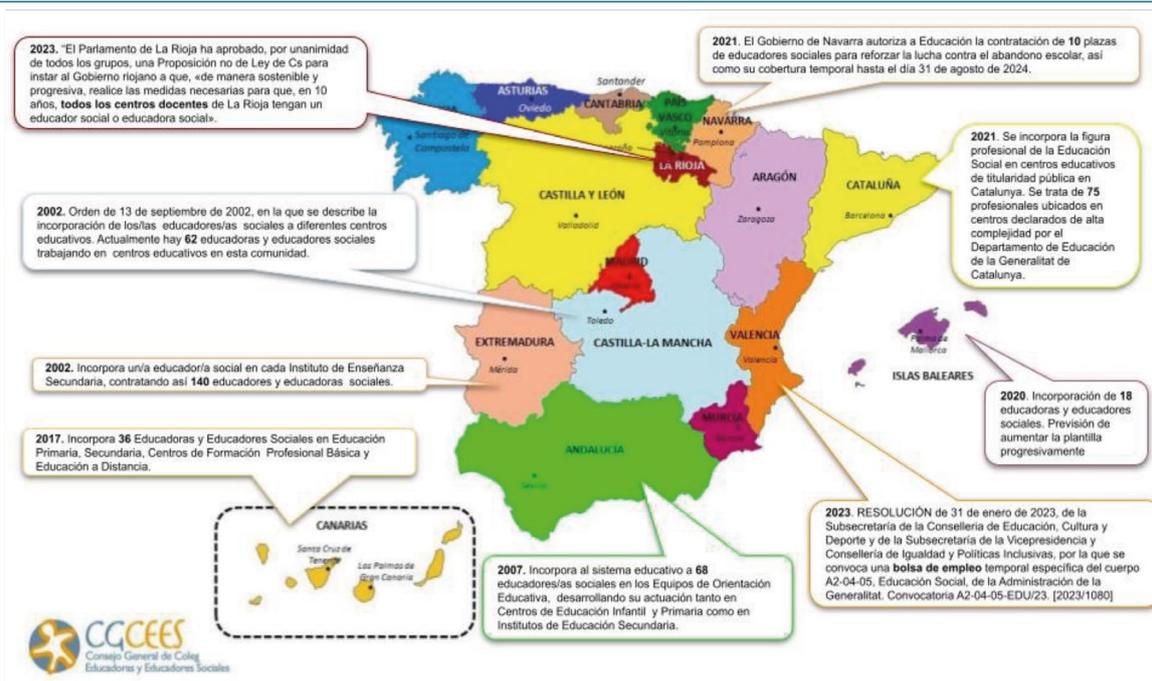
Figura 4. Red de trabajo del educador/a cocurricular



Nota. Elaboración a cargo de la Asociación KOKUK

En estos últimos años, han sido varias las comunidades autónomas las que han ido incorporando educadores y educadoras sociales al sistema educativo como, por ejemplo, Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla la Mancha y Extremadura entre otras (Figura 5).

Figura 5. Análisis de la presencia de Educadores/as en los centros escolares en las diferentes Comunidades Autónomas



Nota. Análisis realizado por la Comisión de Educación del CGCEES.

■ Gizarte- eta hezkuntza-arloko esku hartze programa kokurrikularrak (PISEC)³

PISEC (Gizarte eta Hezkuntza Esku-hartze kokurrikularreko Programa/ Programa de Intervención Socio-Educativa Cocurricular) prebentzio unibertsaleko programa da, KOKUK elkarteak sustatua. Programa horrek eskolatik egiten den lana osatzen du, eta Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan egituratzen da, irakasle-taldeentzako baliabide gisa, bai eta komunitateari dagozkion beste programa eta zerbitzu batzuk ere, hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalarren arteko mugak nolabait desitxuratu nahian.

PISEC batek aukera ematen du eskola-eremuko gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzea egituratzeko, eta Lege Organiko bakoitzean neurri handiagoan edo txikiagoan jasotako alderdiei erantzuten die: aniztasuna, ekitatea, berdintasuna, egoera ekonomiko, sozial eta kulturalagatik gizarte-babesgabetasuneko eta -desabantailako testuinguruetan dauden ikasleentzako konpentsazio-neurriak.

3 Jiménez, A. eta Gómez de Artenecha, J. (2021). PISEC, programa de intervención socio-educativa cocurricular. Respondiendo a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo e integral. In N. Beloki; I. Alonso; I. Kerexeta y A. Remiro (Coord.). Redes para la inclusión social y educativa (187-203.orr).

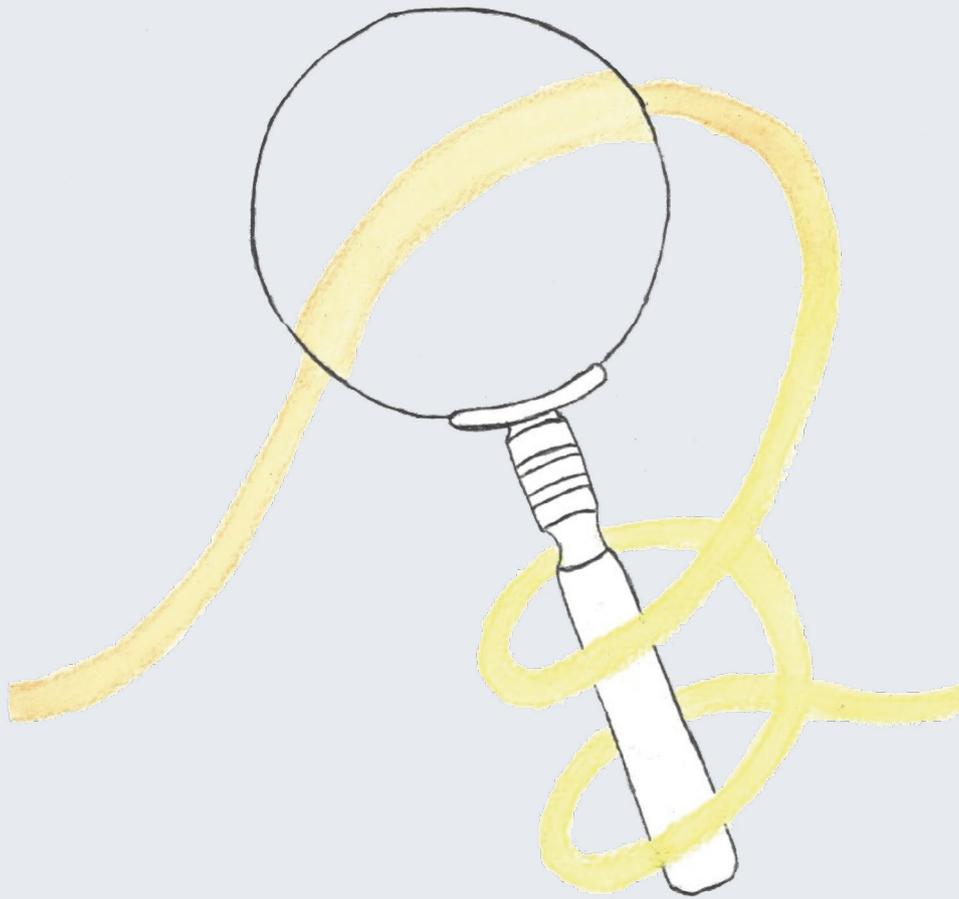
■ Los Programas de Intervención Socio-Educativa Cocurricular (PISEC)³

El PISEC (Programa de Intervención Socio-Educativa Cocurricular) es un programa de prevención universal promovido por la asociación KOKUK. Este programa complementa la labor que se realiza desde la escuela, articulándose en el Proyecto Educativo de Centro como un recurso para sus equipos docentes y otros programas y servicios propios de la comunidad, buscando de alguna manera, desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal.

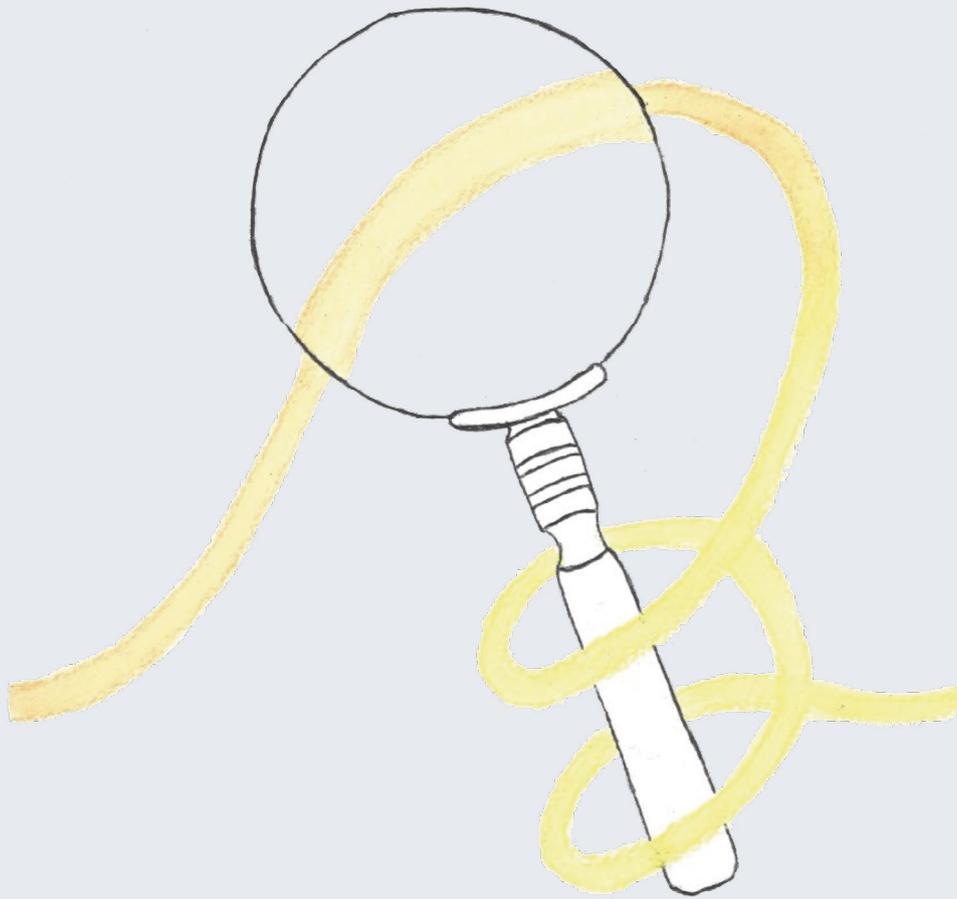
Un PISEC permite articular la intervención socioeducativa en el ámbito escolar, respondiendo a aspectos que se recogen en mayor o menor medida en cada una de la Leyes Orgánicas promulgadas: diversidad, equidad, igualdad, medidas de compensación dirigidas al alumnado que, por su situación económica, social y cultural se encuentren en contextos de desprotección y desventaja social.

³ Jiménez, A. y Gómez de Artenecha, J. (2021). PISEC, programa de intervención socio-educativa cocurricular. Respondiendo a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo e integral. En N. Beloki; I. Alonso; I. Kerexeta y A. Remiro (Coord.). *Redes para la inclusión social y educativa* (p.187-203).

Ikerketa Metodologia



Metodología de la investigación



Diseinu metodologikoa komunikazio-metodologia kritikoan oinarritzen da, eta parte hartzen duten pertsonak eta taldeek ikerketa-prozesuaren fase guztietan parte-hartze aktiboa izatearen alde egiten du (Flecha et al., 2012).

■ Ikerketarako ze teknika erabili dira?

Azterlanean hainbat ikerketa-teknika konbinatu dira, eta, horri esker, azterlanaren xedearen ikuspegi holistikoa egin ahal izan da:

a) Dokumentuen analisisa

Dokumentuak aztertzeko teknikaren bidez, KOKUK elkarteak Gasteizko bost ikastetxetan 2021/2022 ikasturtera arte egindako programei buruz egindako jarduera-memoriak aztertu ditugu (1. taula).

1.Taula. Ikastetxea eta aztertutako memoriak

Ikastetxea	Ikasturtea	Aztertutako memoria kopurua
A_LH	2016/2017 ikasturtetik 2021/2022 ikasturtera	6
B_LH	2016/2017 ikasturtetik 2021/2022 ikasturtera	6
C_LH	2016/2017 ikasturtetik 2021/2022 ikasturtera	6
D_LH	2016/2017 ikasturtetik 2021/2022 ikasturtera	6
E_BH	2014/2015 ikasturtetik 2021/2022 ikasturtera	8

Ikastetxeen izenak anonimatu egin dira; lehen letrak ikastetxeari egiten dio erreferentzia, eta LH eta BH akronimoak esku-hartzea egiten den eskola-mailari (LH = Lehen Hezkuntza; BH = Bigarren Hezkuntza).

b) Elkarrizketa erdiegituratuak

Elkarrizketa oso teknika erabilgarria da ikerketa kualitatiboaren ildoan, elkarrizketatuen ahotsak jasotzeko aukera ematen baitu. Hitz egite hutsetik haratago, elkarrizketak helburu jakin bat bilatzen du (Díaz-Bravo et al., 2013). Beraz, ikerketa sozialeko elkarrizketek eta topaketek komunikazio estua eskatzen dute ikertutako pertsonekin (Trindade, 2016).

Elkarrizketa erdiegituratuen kasuan, lortu nahi den informazio garrantzitsua aurrez zehazten da, eta galdera irekiak egiten dira. Beraz, gaiak erlazionatzeko aukera ematen du, elkarrizketatutako pertsonen erantzunetara egokituz (Troncoso-Pantoja eta Amaya-Placencia, 2017).

El diseño metodológico se basa en la metodología comunicativa crítica abogando por la participación activa de las personas y grupos participantes en todas las fases del proceso investigador (Flecha et al., 2012).

■ ¿Qué técnicas de investigación se han utilizado?

En el estudio se han combinado diferentes técnicas de investigación, lo cual ha permitido elaborar una visión holística del objeto de estudio:

a) Análisis documental

Mediante la técnica de análisis documental hemos analizado las memorias de actividad realizadas por la asociación KOKUK relativas a los programas llevados a cabo hasta el curso escolar 2021/2022 en cinco centros escolares de Vitoria Gasteiz (Tabla 1).

Tabla 1. Centro escolar y curso de las memorias analizadas

Centro Escolar	Curso escolar	Nº Memorias analizadas
A_EP	Desde curso 2016/2017 hasta curso 2021/2022	6
B_EP	Desde curso 2016/2017 hasta curso 2021/2022	6
C_EP	Desde curso 2016/2017 hasta curso 2021/2022	6
D_EP	Desde curso 2016/2017 hasta curso 2021/2022	6
E_ES	Desde curso 2014/2015 hasta 2021/2022	8

Los nombres de los centros han sido anonimizados, la primera letra hace referencia al centro y el acrónimo EP y ES al nivel escolar donde se realiza la intervención (EP= Educación Primaria; ES= Educación Secundaria).

b) Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es una técnica muy útil en la línea de la investigación cualitativa, ya que permite recoger las voces de las personas entrevistadas. Más allá del mero hecho de hablar, el diálogo busca un objetivo determinado (Díaz-Bravo et al., 2013). Por tanto, las entrevistas y encuentros de investigación social requieren una comunicación estrecha con las personas investigadas (Trindade, 2016).

En el caso de entrevistas semiestructuradas, se predetermina cuál es la información relevante que se quiere obtener y se realizan preguntas abiertas. Permite, por tanto, relacionar los temas adaptándolos a las respuestas de las personas entrevistadas (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

Gure kasuan, 8 elkarrizketa erdiegituratu dira elkartearekin batera lan egiten duten eragile nagusien ahotsak jasotzeko (2. taula):

2. Taula. *Elkarrizketetan parte hartu duten pertsonen profilak*

	Profil profesionala	Lan eremua	Elkartearekiko harremana
Entr_1	Vitoria-Gasteizko Udalaren Gizarte Ekintza Zerbitzua	Gizarte Zerbitzuak	Zuzena
Entr_2	Berritzegune Nagusia	Hezkuntza Formala	Zuzena
Entr_3	Berritzegune Nagusia	Hezkuntza Formala	Zuzena
Entr_4	CGEESko Hezkuntza Batzordea	Gizarte Zerbitzuak	Zeharkakoa
Entr_5	Ikaslearen senitartekoa	Hezkuntza Informala	Zuzena
Entr_6	Ikastetxe zuzendaria	Hezkuntza Formala	Zuzena
Entr_7	Ikastetxeko Orientatzailea	Hezkuntza Formala	Zuzena
Entr_8	Ikastetxe zuzendario ohia	Hezkuntza Formala	Zuzena

c) Foku-taldeak

Talde-teknikak hainbat helburu eta interesekin erabil daitezke (Armada, 2004). Helburua, beraz, taldea osatzen duten pertsonen interesak eta pentsamenduak biltzea da, ikerketa-protokoloan zehaztutako gai espezifikoak, galderak eta helburuak kontuan hartuta (Hamui-Sutton eta Varela-Ruiz, 2013). Gaiarekiko atxikimendua eta lotura ditu beti ezaugarri (Reyes, 1999).

KOKUKen lanarekin zuzenean inplikaturako pertsonen idearioan eta iritzietan sakontzeko, hiru talde fokal egin dira, argi eta garbi bereizitako hiru profilekin: (1) Irakasleak: talde horretan, elkartearekin zuzenean lan egin duten ikastetxeetako irakasleak eta zuzendari ohiek parte hartu dute; (2) Teknikariak: talde honetan, elkarteak lankidetzan lan egiten duen hainbat elkarte eta erakundetako profesionalak parte hartu dute (BIZAN, Hogar Alavés, Albertia Etxea, Educación de Calle eta Centro Ocupacional Adurza); (3) Ikasleak: talde honetan, bost ikastetxetako ikasleak parte hartu dute, eta horietan elkarte dago.

d) Ad-hoc inkesta

Ikerketa hasi zenetik KOKUK elkartearen presentzia nabarmen handitu denez (2022/2023 ikasturtean lau ikastetxetan presentzia handitu egin da), elkarteak egindako lanera hurbiltzearen arrazoiak sakondu nahi izan da. Horretarako, ad-hoc inkesta bat egin da, 11 galdera dituen.

Galdetegi honen barruan galdera irekiak eta itxiak daude, honela sailkatuta: (1) profesionalaren ikastetxea biltzen duten galdera soziodemografikoak, sexua, adina eta hezkuntza-eremuan lan egiten duten urteak; (2) elkartearen zerbitzuaren eskaera abiapuntutzat hartzen dutenak; (3) KOKUKek ikastetxean lanean daramatzan urteak; (4) curriculum-ekintzari buruzko iritzia

En nuestro caso se han llevado a cabo 8 entrevistas semiestructuradas para recoger las voces de los agentes claves que trabajan junto a la asociación (Tabla 2):

Tabla 2. *Perfiles de las personas participantes en las entrevistas*

	Perfil profesional	Área de trabajo	Relación con la Asociación
Entr_1	Servicio Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz	Servicios Sociales	Directa
Entr_2	Berritzegune Nagusia	Educación Formal	Directa
Entr_3	Berritzegune Nagusia	Educación Formal	Directa
Entr_4	Comisión Educación CGEES	Servicios Sociales	Indirecta
Entr_5	Familiar alumno/a	Educación Informal	Directa
Entr_6	Director/a centro escolar	Educación Formal	Directa
Entr_7	Orientador/a centro escolar	Educación Formal	Directa
Entr_8	Exdirector/a centro escolar	Educación Formal	Directa

c) Grupos Focales

Las técnicas de grupo se pueden utilizar con diferentes objetivos e intereses (Armado, 2004). Se trata, por tanto, de recoger los intereses y pensamientos de las personas que componen el grupo, teniendo en cuenta las cuestiones específicas, preguntas y objetivos definidos en el protocolo de investigación (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Siempre caracterizado por su apego y relación con el tema (Reyes, 1999).

Para ahondar en el ideario y las opiniones de las personas implicadas directamente con el trabajo de KOKUK se han realizado tres grupos focales con tres perfiles claramente diferenciados: (1) Profesorado: en este grupo han participado profesores/as y ex directores/as de centros escolares que han trabajado directamente con la asociación; (2) Personal Técnico/a: en este grupo han participado profesionales pertenecientes diferentes asociaciones y entidades con las que trabaja colaborativamente la asociación (BIZAN, Hogar Alavés, Albertia Etxea, Educación de Calle y Centro Ocupacional Adurza); (3) Alumnado: en este grupo han participado alumnos/as de cinco centros escolares diferentes en los cuales tiene presencia la asociación.

d) Encuesta ad-hoc

Debido al notorio incremento de la presencia de la asociación KOKUK desde el comienzo del estudio (se ha incrementado la presencia en cuatro centros en el curso 2022/2023) se ha querido ahondar en las razones que lleva a los centros escolares acercarse al trabajo realizado por la asociación. Para ello se ha elaborado una encuesta ad-hoc con 11 preguntas.

Dentro de este cuestionario se encuentran las preguntas abiertas y cerradas clasificadas en: (1) preguntas sociodemográficas que recogen el centro al que pertenece el/la profesional, el

jasotzea; (4) KOKUKek ikastetxean dituen helburuak; (5) elkarteak ikasleei, familiei, irakasleei, elkarbizitzari eta eskola-giroari egindako ekarpenak; (5) elkarteak ikastetxean egiten duen lanaren garrantzia (hala iritziz gero).

d) Aholku Batzordea

Ikerketaren komunikazio-izaera areagotu egin da Aholku Batzorde baten antolaketarekin. Batzorde hori hezkuntzaren arloko funtsezko pertsonak osatzen dute, pertsona horiek formalak zein ez-formalak izan, eta eremu desberdinekoak izan daitezke. Azken horiek lortutako emaitzak eta horien interpretazioa kontrastatu eta baliozkotu dituzte. Kontseilu horrek, beraz, funtsezko zeregina izan du proiektuaren fase desberdinetan laguntza- eta kontraste-egitura gisa. Ikerketa horren esparruan, Aholku Batzordea lau pertsonak osatu dute, eta honako profil hauek izan dituzte:

- Euskal Autonomia Erkidegoko eskola publikoetako zuzendarien elkarteko (HEIZE) zuzendaria.
- Kaleko hezkuntzan esperientzia zabala duen gizarte-hezitzailea.
- UPV/EHUko ikertzailea, gizarteratzearekin eta hezkuntzarekin lotutako gaietan aditua.
- PISEC batean parte hartzen duen adingabe baten senitartekoa.

■ Nola aztertu dira datuak?

Hainbat analisi mota egin dira, erabilitako ikerketa-teknikaren arabera. Alde batetik, dokumentuak aztertzeko, zentroaren eta urteen arabera katalogatutako memorien analisi deskriptibo-konparatiboa egin da.

Bestalde, iturri kualitatibotik datorren informazio guztia (elkarrizketa erdiegituratuak eta talde fokalak) transkribatu egin da, eta, ondoren, aztertu, Nvivo programarekin sortutako bi kategoria-sistemaren bidez (Windows). Bi kasuetan kategorizazioa modu deduktibo-induktiboan egin da, hau da, kategorizazio eta analisi bat proposatu da egindako berrikuspen teorikotik abiatuta, eta, gainera, diskurtsoetan modu espontaneoan sortu diren kategorian sartu dira (3. taula). Era berean, parte-hartzaile bakoitzari alfanumeriko bat izendatu zaio, eta horrek parte-hartzaile guztien anonimotasuna bermatu du.

sexo, la edad y cuantos años llevan trabajando en el ámbito educativo; (2) de donde parte la solicitud del servicio de la asociación; (3) años que lleva KOKUK trabajando en el centro; (4) recogida de opiniones sobre la acción cocurricular; (4) los objetivos de KOKUK en el centro; (5) las aportaciones de la labor de la asociación tanto al alumnado, como al profesorado las familias, la convivencia y el clima escolar; (5) la importancia del trabajo que realiza la asociación en el centro (si así se considera).

e) Consejo Asesor

El carácter comunicativo de la investigación se ha intensificado con la organización de un Consejo Asesor compuesto por personas clave en el ámbito de la educación tanto formal, como no formal y provenientes de ámbitos diferentes, quienes han contrastado y validado los resultados obtenidos y la interpretación de los mismos. Este consejo, por lo tanto, ha tenido un papel clave como estructura de apoyo y contraste en diferentes fases del proyecto. En el marco de esta investigación, el Consejo Asesor ha estado formado por cuatro personas que responden a los siguientes perfiles:

- Director de la asociación de directores y directoras de las escuelas públicas del País Vasco (HEIZE).
- Educadora social con una experiencia dilatada en Educación de calle.
- Investigadora de la UPV/EHU, experta en temas relacionaos con la inclusión social y educativa.
- Familiar de una persona menor de edad participante en un PISEC.

■ ¿Cómo se han analizado los datos?

Se han realizado diferentes análisis según la técnica de investigación utilizada. Por un lado, para el análisis documental se ha realizado un análisis descriptivo-comparativo de las memorias catalogadas por centro y años.

Por otro lado, toda la información procedente de la fuente cualitativa (entrevistas semiestructuradas y grupos focales) ha sido transcrita y posteriormente analizada a través de dos sistemas categoriales creados con el programa Nvivo (Windows). La categorización en ambos casos se ha realizado de forma deductivo-inductiva, es decir, se ha propuesto una categorización y análisis a partir de la revisión teórica realizada y además se han incorporado en la categoría que han surgido de forma espontánea en los discursos (Tabla 3). Asimismo, se les ha designado un cogido alfanumérico a cada participante lo cual ha garantizado el anonimato de todos los y las participantes.

3. Taula. Erabilitako kategoria-sistema

Kategoria	Deskribapena
Jardun testuingurua	Kategoria honek erreferentzia egiten die bai ingurunearen ezaugarriei bai elkarteak gaur egun lan egiten duen ikasleen ezaugarriei.
KOKUK elkarteak gauzatutako ekintza sozio- hezitzailea	Kategoria honek elkarteak erabilitako metodologiari egiten dio erreferentzia.
Etorkizuneko erronkak	Kategoria honek etorkizunera begira indartu beharreko lan-ildoei egiten die erreferentzia.

Halaber, *ad hoc* inkestaren bidez jasotako datuak aztertzeko, Iramuteq softwarea erabili da (0.7 alpha 2). Programa informatiko honek testu-datuen analisi mota desberdinak ahalbidetzen ditu, hala nola oinarritzko lexikografia (hitzen maiztasunaren kalkulua) eta aldagai anitzeko analisisa (beheranzko sailkapen hierarkikoa, antzekotasun-analisisa). Hiztegiaren banaketa antolatzen du (hitzen antzekotasunaren analisisa, TGEN eta hodeia), erraz ulertzeko modukoa eta bisualki argia.

Analisi lexikoa egiteko, Reinert metodoa erabili da, Iramuteq programa informatikoa erabilia. Metodo hori maiz erabili izan da irudikapen sozialak aztertzeko (Biota et al., 2022; Idoiaga et al., 2022), eta berretsi da lortutako emaitzak bat datozela ikerketa-eremu horretan erabilitako beste metodo batzuekin (Idoiaga et al., 2021).

Ondorengo Sailkapen Hierarkikoa (KJD) egiteko, hiru urrats egin ziren: hasierako testua prestatzea eta kodetzea, datuen tratamenduak egindako beheranzko sailkapen hierarkikoa eta klaseen interpretazioa. Hasierako testua prestatzeko, elkarrizketak transkribatu ziren, hau da, testu multzo bat sortu zen, eta horiek izan ziren azterketa-corpusea. Ondoren, testua kodetu eta Iramuteq programaren bidez aztertu zen. Klase bakoitzean aurkeztutako testu-segmentuak corpusean oinarritutako hitz estatistikoki esanguratsuetatik atera ziren, eta hitz horiek datuen analisi kualitatiboa egitea ahalbidetu zuten. Hitzen maiztasunaren arabera prozesatu eta taldekatu ondoren, KJDk klase-dendograma bat sortzen du. Klaseak aurkezteaz gain, irudi honek haien arteko lotura ere erakusten du, elkarri lotuta baitaude.

Tabla 3. Sistema categorial utilizado

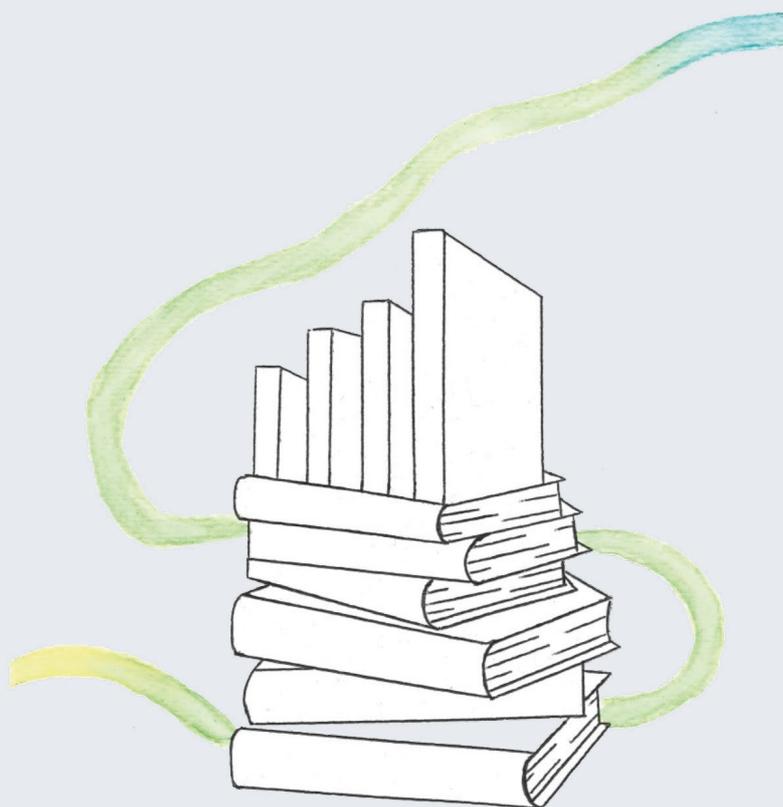
Categoría	Descripción
Contexto de actuación	Esta categoría hace referencia tanto a las características tanto del entorno como del alumnado con el que actualmente trabaja la asociación.
Acción Socioeducativa llevada a cabo por la asociación KOKUK	Esta categoría hace referencia a la metodología utilizada por la asociación.
Retos de Futuro	Esta categoría hace referencia a las líneas de trabajo que hay que reforzar de cara al futuro.

Asimismo, para el análisis de los datos recogidos a través de la encuesta ad hoc se ha utilizado el software Iramuteq (0.7 alpha 2). Este programa informático permite diferentes tipos de análisis de datos de texto, como lexicografía básica (cálculo de frecuencia de palabras) y análisis multivariante (clasificación jerárquica descendente, análisis de similitud). Organiza la distribución del vocabulario (análisis de semejanza de palabras, TGEN y nube), de fácil comprensión y visualmente claro.

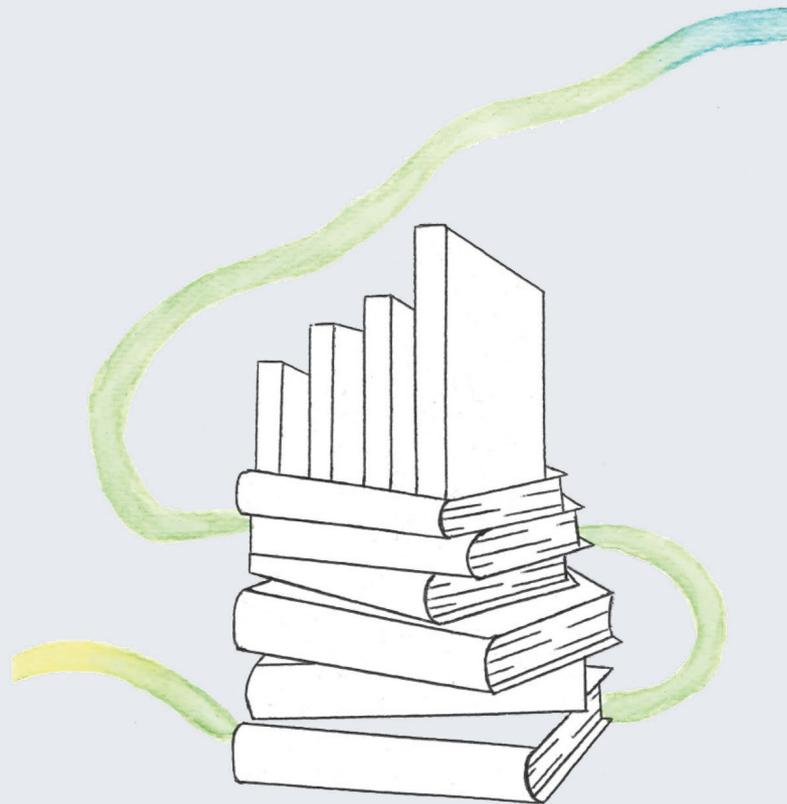
Para realizar el análisis léxico se ha utilizado el método Reinert utilizando el programa informático Iramuteq. Este método se ha utilizado con frecuencia para el estudio de las representaciones sociales (Biota *et al.*, 2022; Idoiaga *et al.*, 2022), confirmando que los resultados obtenidos concuerdan con los de otros métodos utilizados en este campo de investigación (Idoiaga *et al.*, 2021).

Para realizar la Clasificación Jerárquica Descendiente (CJD) se siguieron tres pasos: preparación y codificación del texto inicial, clasificación jerárquica descendente realizada por el tratamiento de datos e interpretación de las clases. Para la preparación del texto inicial se transcribieron las entrevistas, es decir, se generó un conjunto de textos que constituyeron el corpus de análisis. Posteriormente se codificó el texto y se analizó mediante el programa Iramuteq. Los segmentos de texto presentados en cada clase se obtuvieron a partir de palabras estadísticamente significativas basadas en el corpus, palabras que permitieron realizar un análisis cualitativo de los datos. Tras procesar y agrupar según la frecuencia de las palabras, la CJD crea un dendograma de clases. Además de presentar las clases, esta imagen muestra también la conexión entre ellas, ya que están asociadas entre sí.

Emaitzak



Resultados



■ KOKUK gizarte eta hezkuntza arloko esku-hartze Elkarteak

Gasteizko ikastetxeetan azken zazpi urteetan egin duen ibilbide profesionala aztertzea

Atal honetan, KOKUK elkarteak azken 7 urteetan PISEC programa egin duten bost ikastetxetako memoriako datuak aztertzen dira. Denbora-tarte horretan, datuak nahiko egonkor mantendu dira, Covid-19aren pandemian bizitako aldiaren salbuespenarekin. Batez ere, biztanleria konfinatuta egon zen martxotik ekainera bitarteko epeari eragiten dio.

Hezkuntza-programa ikasleekin banaka, taldean eta komunitatean egiten diren gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzeek gidatzen dute. Metodologia eta planteamendu pedagogiko hori hezkuntza-berrikuntza bat da, ikasleek gaitasun integralak garatzeko gune alternatibo berriak sortzea baita helburua.

Esku-hartzeak, alde batetik, ikastetxeko espazioetan ezartzen dira (ikasgelatik kanpo eta barruan) eta, bestetik, ikastetxetik kanpoko espazioetan. Proiektu honen beste berezitasun bat sortzen den sarea da. Ikastetxearen barruan, taldea koordinatu egiten da ikasleekin esku-hartzeko. Gainera, zentrotik kanpoko jarduerak egiten dira auzoan integratuz eta beste eragile komunitario batzuekin batera lan eginez, hala nola egoitzekin eta gizarte-erakundeekin. Planteamendu berri horien helburua da, halaber, familiak inplikatzeko, inklusioa eraginkorra izan dadin eta ikasleak komunitateko gainerako kideekin batera bizi daitezela, maila guztietan, beren gaitasunak gizartearen eraldatzeko agertoki batean garatuz.

Garrantzitsua da adieraztea, Vital Fundazioari esker, ikastetxeetan gatazka sustatzeko programa bat abian jartzea lortu zela. Gatazka edozein gizarte-talderen eta gizakiaren hazkunde- eta garapen-prozesuaren zati saihestezina da. Ikastetxeentzako erronka «gatazkak modu hezitzailean tratatzea» da, ikasleek gatazkak modu eraikitzailean konpontzen ikas dezaten. Baina kontuan izan behar da gatazka berezkoa dela gizakiarentzat. Horregatik sortzen da probentzio terminoa, prebentzioarena baino kontzeptu zabalagoa eta proaktiboagoa. Probentzioaren ezaugarri nagusia da, prebentzioa ez bezala, ez dela hori saihesten zentratzen, baizik eta agertzen denean nola aurre egin jakiteko baliabideak eskuratzen dituela.

Helburu horiek lortzeko, hezkuntza-programa Garapen Iraunkorrari buruzko 2030 Agendaren esparruan kokatzen da. Hauek dira Garapen Iraunkorreko Helburuak (GIH): ODS3 osasuna eta ongizatea, ODS4 kalitatezko hezkuntza, ODS5 genero-berdintasuna, ODS 10 desberdintasunak murriztea eta ODS11 hiri eta komunitate jasangarriak.

■ Análisis del recorrido profesional de la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK en los centros de Vitoria-Gasteiz en los últimos siete años

En este apartado, se analizan los datos de las memorias de cinco centros escolares donde la asociación KOKUK ha realizado el programa PISEC en los últimos 7 años. En este periodo temporal los datos se mantienen bastante estables con la excepción del periodo vivido en la pandemia del Covid-19. Sobre todo, afecta al periodo comprendido entre los meses marzo-junio del año 2020 donde la población estuvo confinada.

El programa educativo se guía por diferentes intervenciones socio educativas con el alumnado a nivel individual, grupal y comunitario. Esta metodología y planteamiento pedagógico supone una innovación educativa, ya que se trata de generar nuevos espacios alternativos donde el alumnado puede desarrollar capacidades integrales.

Las intervenciones se implementan, por una parte, en los diferentes espacios del centro educativo (fuera y dentro del aula) y, por otra parte, en espacios fuera del centro educativo. Otra singularidad de este proyecto es la red que se genera. Dentro del centro educativo el equipo se coordina para llevar a cabo las intervenciones con el alumnado. Además, se llevan a cabo actividades fuera del centro integrándose en el barrio y trabajando junto a otros agentes comunitarios como residencias y entidades sociales. Estos nuevos planteamientos también tienen como fin involucrar a las familias para que la inclusión sea efectiva y el alumnado pueda convivir con el resto de la comunidad, a todos los niveles, desarrollando sus capacidades en un escenario de transformación social.

Es importante señalar que, gracias a la Fundación Vital, se consiguió poner en marcha en los centros educativos un programa de provención de conflicto. El conflicto es parte inevitable del proceso de crecimiento y desarrollo de cualquier grupo social y del ser humano. El reto para los centros escolares es «tratar los conflictos» de forma educativa para que los alumnos y alumnas aprendan a resolverlos de forma constructiva. Pero hay que tener presente que el conflicto es algo innato al ser humano. Es por eso que nace el término provención, un concepto más amplio y proactivo que el de prevención. La principal característica de la provención es que, a diferencia de la prevención, no se centra en evitarlo, sino en adquirir recursos para saber cómo afrontarlo cuando aparezca.

Para lograr estos fines, el programa educativo se sitúa dentro del marco de la agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible. Siendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que destacan el ODS3 salud y bienestar, el ODS4 educación de calidad, ODS5 igualdad de género, el ODS 10 la reducción de las desigualdades y el ODS11 ciudades y comunidades sostenibles.

■ Ikastetxeen errealitatearen hurbilpena

Elkarteak diseinatutako PISEC programaren lan-planaren inplementazioan hainbat aldaketa egin dira, ikastetxe bakoitzaren errealitatean eta programan artatutako biztanlerian oinarrituta. Elementu horien izaerak berak eskatzen dio programari etengabe egokitzea. Landutako helburuak honako hauek dira:

- a) Ingurune inklusibo alternatiboetan sartzeko borondatezko prozesua hastea (jarduera kurrikularrak).
- b) Esperientzia esanguratsuak eta atseginak bizitzea, beren gaitasunak areagotzeko.
- c) Aktiboki parte hartzea, hezkuntza-komunitatearekin lehen pertsonan elkarreraginez.

Era berean, ikastetxeek berezko ezaugarriak dituzte, gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzea baldintzatzen dutenak:

- **A_LH ikastetxea:** Hezkuntza- eta gizarte-bazterkeria jasaten duten ikasleen ehunekoak nabarmen egin du gora azken urteotan. Horren froga da Oinarrizko Gizarte Zerbitzuek eta beste Zerbitzu eta Baliabide Espezializatu batzuek familiak zaintzen dituzten ikasleen ehunekoa. Gauza bera gertatzen da erreferentziazkoak ez diren kultura-taldeetako haurren eta nerabeen kopuruarekin, esponentzialki hazi baita, ikasgela batzuetan % 90etik gora.
- **B_LH ikastetxea:** ikasle asko ez dira ikastetxea dagoen auzo berean bizi, ondoko auzo batean baizik. Irakaskuntza D ereduaren ematen da gela guztietan, eta joan den ikasturtean B ereduaren ildoari amaiera eman zitzaion. Ikastetxe horren ehuneko handi bat bi anai-arreba edo gehiago dituzten familia ugariena da, eta horrek hurbiltasun handia ematen dio ikastetxeari familiekiko, hobeto ezagutzeko eta denbora luzeagoan elkarrekin bizitzeko aukera ematen baitu.
- **C_LH ikastetxea:** Biztanleria gehienbat migratzailea duen auzo batean dago. Azpimarratzekoa da ehuneko oso handi batean ikastetxeko ikasleak familia desegituratuetatik datozela, edo guraso-trebetasunen arazoak, seme-alabekiko arretarik eza, gabezia afektibo eta emozionalak eta abar dituztela.
- **D_LH ikastetxea:** Gero eta gehiago dira ikastetxe honetan hiriko auzoetatik datozen ikasleak, eta, ondorioz, ez da bizi den auzoko erreferentziazko ikastetxea, eta biztanleria migratzaile kopuru handia artatzera iristen da. Egoera horrek egoera bereziki ahulean uzten ditu haurrak, eta errendimendu baxu batek eskola-porrota eragiten du.
- **E_BH ikastetxea:** Bigarren hezkuntzako etapan hezkuntza- eta zerbitzu-eskaintza zabala duen ikastetxea da, derrigorrezkoa zein derrigorrezkoaren ondokoa, egungo hezkuntza-errealitatera eta ingurunera egokitua. Ez da auzoko hezkuntza-zentroa, hiriko auzoetako biztanleak hartzen baititu, baita Arabako probintziakoak ere. Horrek ikasleen eta familien elkarrekintza zailtzen du, institutuaren inguruetan ez baitute beren bizitza partikularra egiten. Ikasturte osoan zehar iristen diren ikasleen etengabeko jarioak gelen plangintza zailtzen du eta tutoretzetako lana konplexuagoa izatea eragiten du. Era berean, erreferentziazko beste kultura-talde batzuetako haurren eta nerabeen kopurua esponentzialki hazi da, eta oso handia izan da ia gela guztietan.

■ Acercamiento a la realidad de los centros

En la implementación del plan de trabajo del Programa PISEC, diseñado por parte de la asociación se han realizado diferentes modificaciones en base a la realidad de cada centro educativo y la población atendida del programa. La propia condición de estos elementos exige al programa un estado de adaptación continua. Siendo los objetivos trabajados los siguientes:

- a) Iniciar un proceso voluntario de incorporación en entornos inclusivos alternativos (actividades cocurriculares).
- b) Vivenciar experiencias significativas y gratificantes que permitan incrementar sus competencias.
- c) Participar activamente, interaccionando en primera persona con la Comunidad Educativa.

Asimismo, los centros educativos cuentan con unas características intrínsecas que condicionan la intervención socioeducativa:

- **Centro A_EP:** Es un centro educativo donde el porcentaje de alumnado vulnerable a la exclusión educativa y social ha aumentado significativamente en los últimos años. Prueba de ello es el porcentaje de alumnos y alumnas cuyas familias permanecen atendidas por los Servicios Sociales de Base y otros Servicios y Recursos Especializados. Lo mismo sucede con el número de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos culturales diferentes a los de referencia que ha crecido exponencialmente superando el 90% en algunas aulas.
- **Centro B_EP:** Muchas de las alumnas/os no residen en el mismo barrio donde se ubica el centro, sino que acuden del barrio colindante. La enseñanza se imparte en modelo D en todas las aulas, el curso pasado se dio fin a la línea de Modelo B. Un alto porcentaje de este centro pertenece a familias numerosas con dos o más hermanos, y esto dota al centro de una gran cercanía hacia las familias, ya que ofrece la oportunidad de conocerlas mejor y convivir durante un periodo más largo de tiempo.
- **Centro C_EP:** Está situado en un barrio cuya población es mayormente migrante. Destacar que en un porcentaje muy alto los alumnos y alumnas del centro proceden de familias desestructuradas o bien con problemáticas de habilidades parentales, falta de atención a los/as hijos/as, carencias afectivas y emocionales, etc.
- **Centro D_EP:** Cada vez son más los alumnos y alumnas matriculados en este centro educativo que provienen de los diferentes barrios de la ciudad, lo que hace que no sea un colegio de referencia del barrio donde está ubicado, llegando a atender a una gran población migrante. Este escenario deja a los niños y niñas en una situación de especial vulnerabilidad social traduciéndose en un bajo rendimiento que desencadena en fracaso escolar.
- **Centro E_ES:** Es un centro que cuenta con una amplia oferta educativa y de servicios en la etapa de educación secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria adaptado al entorno y a la realidad educativa actual. No es un centro educativo de barrio, sino que acoge, como viene siendo habitual desde hace años, a población de los diferentes barrios de la ciudad, incluso de poblaciones de la provincia de Álava.

■ Artatutako biztanleria

4. taulak ondoko ondoko 6 ikasturtetan hezkuntza-proiektuetan parte hartu duten ikasleen kopurua jasotzen du. Zehazki, 2016-2017 ikasturtetik 2021-2022 ikasturtera. Ikastaroak bi ataletan banatzen dira: lehena 3 hilabetekoa (urria-abendua) eta bigarrena 6 hilabetekoa (urtarrila-ekaina). 4. taulak jasotzen duen bezala, datuak egonkor mantentzen dira edo handitu egiten dira esku-hartzearen bigarren atalean (urtarrila-ekaina), baina 2020 ikasturtean proiektua bertan behera geratzen da covid-19aren ondorioz, eta berriro ekingo zaio 2020-2021 ikasturtean.

4. Taula. *Ikasle kopurua ikastetxe bakoitzeko 2016-2022*

	A_LH Ikastetxea	B_LH Ikastetxea	C_LH Ikastetxea	D_LH Ikastetxea	E_BH Ikastetxea
2016-2017					
Abendua	108	69	108	145	118
Ekaina	108	70	108	156	131
2017-2018					
Abendua	102	75	80	162	123
Ekaina	102	75	104	187	127
2018-2019					
Abendua	100	65	111	183	98
Ekaina	100	65	169	189	107
2019-2020					
Abendua	119	107	127	145	114
Ekaina	-	-	-	-	-
2020-2021					
Abendua	58	92	135	245	135
Ekaina	68	46	135	245	163
2021-2022					
Abendua	70	106	90	243	105
Ekaina	119	106	79	243	114
GUZTIRA	616	515	733	945	756

Este hecho dificulta la interacción de los alumnos, alumnas y familias fuera del mismo, ya que no realizan en los alrededores del instituto su vida particular. El continuo goteo de alumnado que llega a lo largo de todo el curso dificulta la planificación de las aulas y hace que el trabajo en tutorías sea de mayor complejidad. Asimismo, el número de niños, niñas y adolescentes de otros grupos culturales de referencia ha crecido exponencialmente siendo muy elevado prácticamente en la totalidad de las aulas.

■ Población atendida

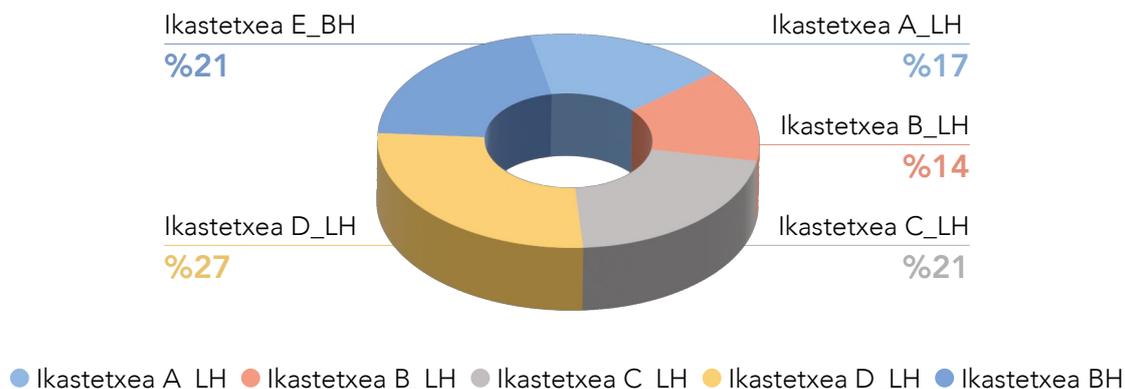
La Tabla 4 recoge el número de alumnado que ha tomado parte en los proyectos educativos a lo largo de 6 cursos consecutivos. Concretamente desde el curso 2016-2017 hasta el curso 2021-2022. Los cursos escolares se dividen, a su vez, en dos secciones: la primera de 3 meses (octubre-diciembre) y la segunda de 6 meses (enero-junio). Como recoge la Tabla 4, los datos se mantienen estables o incrementan en la segunda sección de la intervención (enero-junio), pero en el curso 2020 el proyecto cesa debido al covid-19, volviendo a retomar en el curso 2020-2021.

Tabla 4. Número de alumnado por centro educativo 2016-2022

	Centro A_EP	Centro B_EP	Centro C_EP	Centro D_EP	Centro E_ES
2016-2017					
Diciembre	108	69	108	145	118
Junio	108	70	108	156	131
2017-2018					
Diciembre	102	75	80	162	123
Junio	102	75	104	187	127
2018-2019					
Diciembre	100	65	111	183	98
Junio	100	65	169	189	107
2019-2020					
Diciembre	119	107	127	145	114
Junio	-	-	-	-	-
2020-2021					
Diciembre	58	92	135	245	135
Junio	68	46	135	245	163
2021-2022					
Diciembre	70	106	90	243	105
Junio	119	106	79	243	114
TOTAL	616	515	733	945	756

Ikastetxe guztietan 3.565 ikasleri eman zaie arreta guztira, eta D_EP zentroa da (% 27) elkartea ikastetxean egon den urteetan ikasle kopuru handiena lortu duena (6. irudia):

6. Irudia. Ikastetzez ikastetxe artatutako ikasleak



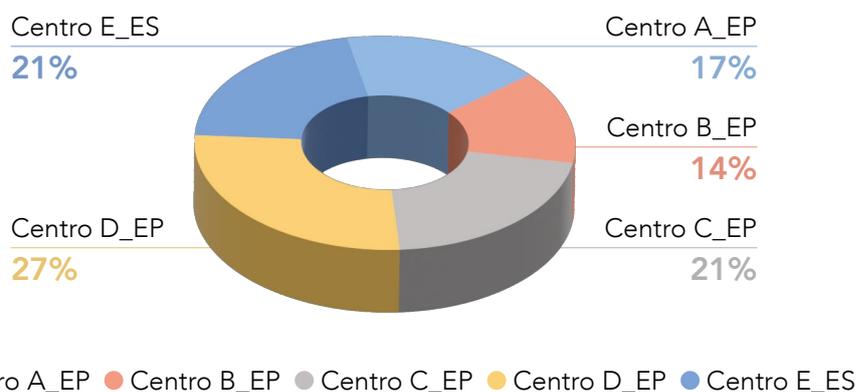
Esku-hartze guztietan genero-ikuspegia kontuan hartzen da. Proposatutako eta garatutako jardura guztiak bi sexuentzat dira. Ikasleen erreferentziazko kultura-taldeek eragin handia dute generoari buruzko pertzepzioan. Ildo horretan, ikasleen jarrerak eta pentsaerak eragina dute familia-ingurunean ikusten dituzten jokabide-ereduetan. Horrek rol desberdinak indartzen ditu. Horregatik, garrantzitsua da aplikatzen den genero-ikuspegidun pedagogia.

■ Lankidetzaren Sare Nagusia

Ikastetxeek lankidetzaren sare bat egituratzen dute, KOKUKek bitartekari gisa egindako lanak sustatuta. Nagusiki, lankidetzaren sare sendoak ezartzen dira zuzendaritza-taldearekin, gurasoen elkarteekin (ikasleen gurasoen elkartea), udaleko oinarritzko gizarte-zerbitzuekin eta ikastetxea kokatuta dagoen auzo bakoitzeko kaleko hezkuntza-programarekin. Halaber, lankidetzaren komunitarioko sareak ezartzen dira egoitzekin, adinekoen zentro soziokulturalekin, zentro okupazionalarekin, kirol-zentroekin, auzo-elkarteekin, kaleko hezkuntzarekin, aisialdi elkarteekin eta dibertsitate funtzionala duten pertsonen arreta ematen dieten elkarteekin (7. irudia).

El total de población atendida en todos los centros asciende a un total de 3.565 alumnos y alumnas, siendo el centro D_EP (27%) en el cual se ha alcanzado a un número mayor de alumnos y alumnas en los años de presencia de la asociación en el centro (Figura 6):

Figura 6. Alumnos y alumnas atendidas por centro

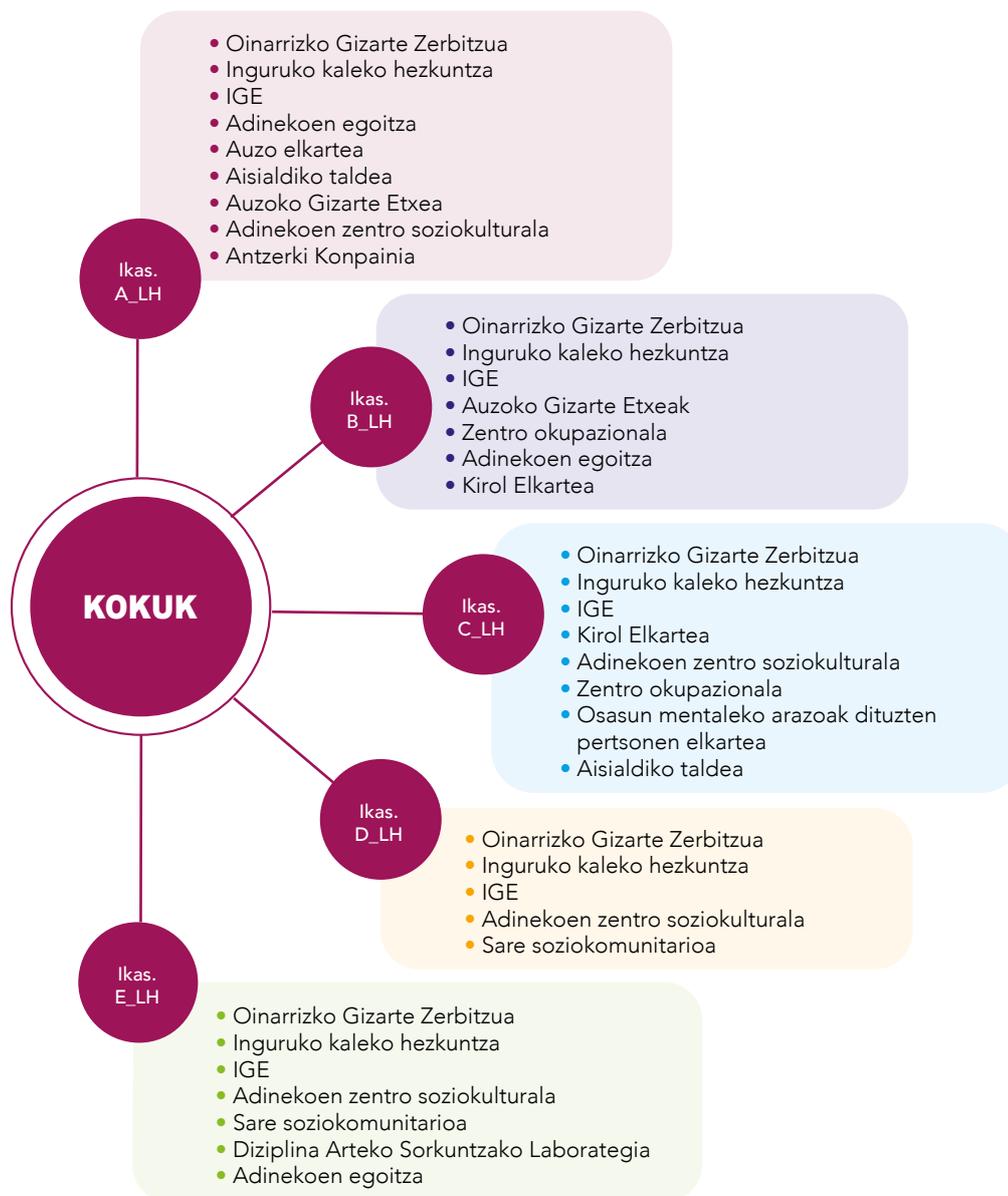


En todas las intervenciones se tiene presente la perspectiva de género. Todas las actividades propuestas y desarrolladas están dirigidas a ambos sexos. Los grupos culturales de referencia del alumnado influyen mucho en la percepción en cuanto al género. En este sentido, las actitudes y formas de pensar del alumnado se encuentran influenciadas a los patrones de conducta que observan en el entorno familiar. Esto potencia los diferentes roles. Por eso, es importante la pedagogía con perspectiva de género que se aplica.

■ Red de Colaboración Principal

Los diferentes centros educativos estructuran una red de colaboración fomentada por el trabajo realizado por KOKUK como agente mediador. Principalmente se establecen redes sólidas de colaboración con el equipo directivo, las AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), los servicios sociales de base municipales y el programa de educación de calle de cada barrio donde se encuentra ubicado el centro escolar. Asimismo, se establecen redes de colaboración comunitaria con residencias, centros socioculturales de mayores, centros ocupacionales, centros deportivos, asociaciones de vecinos, educación de calle, asociaciones de tiempo libre y asociaciones que atienden a personas con diversidad funcional (Figura 7).

7. Irudia. Ikastetxe bakoitzean sortutako lan-sarea

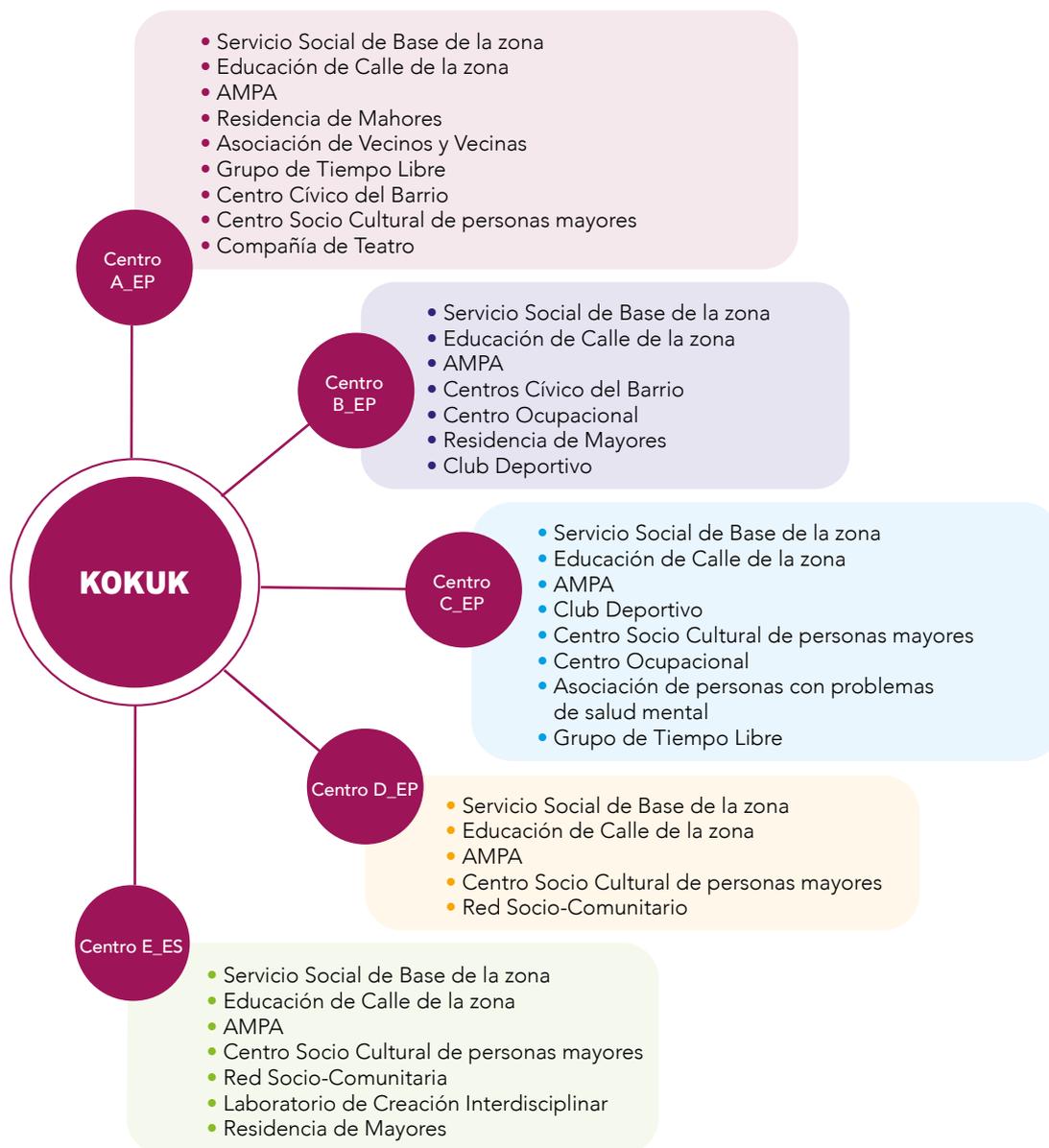


■ PISEC programetan erabilitako metodologia

Esku-hartze mota askotarikoa da, hezitzaile kurrikularrak ikasgela barruan eta kanpoan lan egiten du, baita ikastetxe barruan eta kanpoan ere. Esku-hartzeko moduak banakakoak zein taldekoak dira. Esku-hartzeko moduak hauek izan daitezke:

- Banakako esku-hartze espezifikoak edozein unetan.
- Ikasgelan zuzenean esku-hartzea, ikasgelan arazoak sortzen direnean.
- Pedagogia intentsiboko jarduerak.

Figura 7. Red de trabajo generada en cada centro



■ Metodología utilizada en los PISEC

El tipo de intervención es variada, el/la educador/a cocurricular trabaja dentro y fuera del aula, también dentro y fuera del centro educativo. Las formas de intervención son tanto individuales como grupales. Los modos de intervenir pueden ser:

- Intervención individual específica en cualquier momento.
- Intervención directa en el aula cuando surgen problemas en el aula.
- Actividades de pedagogía intensiva.

Era berean, esku-hartzea hainbat planotan garatzen da, banaka, taldean eta komunitatean. Lehenik eta behin, banakako arreta eskola-orduetan ematen da, batez ere ikasgelatik kanpo eta eskola-orduetatik kanpo. Hezitzaile kurrikularrak, horrela, proposatutako ikasleak kontuan hartuta egin dezake bere gizarte- eta hezkuntza-ekintza; kasuaren arabera, zuzendaritza-taldeek edo irakasleek, orientazio-departamentuak edo ikastetxeko bizikidetza-batzordeak zuzenean. Oro har, espazio inklusibo alternatibo berriak sortzen dira, ikasleei segurtasuna eta konfiantza transmititzeko, hala nola Bizikidetza Gela. Bizikidetza-gelan ikasleak erosoago eta erlaxatuago sentitzen dira, eta beren iritziak eta sentimenduak adieraz ditzakete, gertatzen zaienari buruz hausnartuz.

Talde-jardueretan, bai eskola-orduetan (batez ere tutoretza-orduetan) bai eskola-orduetatik kanpoko orduetan, astero esku-hartzen da, hainbat dinamikaren bidez, komunikazioa, gatazkaren konponbide positiboa, emozioen kudeaketa eta, batez ere, gizarte-trebetasunak lantzeko. Horrela, parte hartzen duten ikasleen beharrak errazago ezagutu eta antzeman daitezke, eta estrategiak diseinatu, ikasle bakoitzaren ingurunea kontuan hartuta gizarte- eta hezkuntza-modu batean lantzeko.

Ilido horretan, hasieratik, KOKUKek, Oinarrizko Gizarte Zerbitzuetako Talde Teknikoarekin koordinatuta, ISED (Kiroletik Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartzea) izeneko kudeatzen du. Proiektu horri esker, banakako kasuistikaren jarraipen zuzena egiten ari da, Udaleko Gizarte Zerbitzuen, ikastetxeen eta gainerako Hezkuntza Komunitatearen arteko sareko lana hobetuz.

Jarduera kurrikular komunitarioei dagokienez, alde batetik, Topaketak izeneko kirolari lotutako jarduerak inplementatzen dira, pedagogia intentsiboaren metodologia aplikatuz. Topaketak hirian antolatutako gizarte- eta kirol-ekitaldiak dira, eta ikasleek beste haurrekin harremanak izateko guneak partekatzen dituzte. Hauek dira garatutako kirolak: kirol-gimnastika, izotz-pista, eskalada, euskal pilota, ur-kirolak, atletismoa, esgrima, kirol-joko bikaina. Era berean, lehen esan bezala, elkarteak lan-sare komunitarioak sustatzen ditu inguruko funtsezko eragileekin, diziplina anitzeko jarduerak egiteko aukera ematen dutenak.

■ **KOKUK elkartearen lana begirada poliedrikotik**

■ **Ze iritzi dute elkartearen lanarekin zerikusia duten eragileek?**

Gizarte- eta hezkuntza-ekintzan zuzenean inplikaturako eragileekin (irakasleak, ikasleak, zuzendaritza-taldeak, funtsezko gizarte-eragileak) egindako elkarrizketetatik eta eztabaida-taldeetatik abiatuta, begirada poliedrikoa eratzten laguntzen diguten hiru bloke handi identifikatu dira: jarduera-testuingurua, KOKUK elkarteak egindako gizarte- eta hezkuntza-ekintza eta etorkizuneko erronkak.

Jardun-testuingurua:

Eskola Eremuko Gizarte eta Hezkuntza Esku-hartzerako Elkarteko kideek bi testuinguru oso desberdinetan lan egin behar izan dute, Arabako lurralde-antolamenduarekin eta banaketa demografikoarekin lotuta. Hau da, biztanleen 2/3 hiriburuan bizi dira eta gainerako

Asimismo, la intervención se desarrolla en diferentes planos a nivel individual, grupal y comunitaria. En primer lugar, la atención **individualizada** se lleva a cabo tanto en horario lectivo, fundamentalmente fuera del aula y en horario no lectivo. El/La educador/a cocurricular, de este modo, puede realizar su acción socioeducativa atendiendo al alumnado propuesto; según el caso: por los equipos directivos o docentes, por el departamento de orientación o directamente por la comisión de convivencia del centro educativo. Generalmente, se crean nuevos espacios inclusivos alternativos que transmitan seguridad y confianza al alumnado, como el Aula de Convivencia. En el Aula de Convivencia el alumnado se siente más cómodo y relajado y puede expresar sus opiniones y sentimientos, reflexionando acerca de lo que le ocurre.

En las actividades **grupales**, desarrolladas tanto en horario lectivo (principalmente en las horas de tutoría) como en horario no lectivo, se suele intervenir semanalmente a través de diferentes dinámicas, para trabajar la comunicación, la resolución positiva del conflicto, la gestión emocional y sobre todo las habilidades sociales. De esta manera, se pueden conocer y detectar con mayor facilidad las necesidades del alumnado participante y diseñar estrategias para abordarlas de una manera socio-educativa teniendo en cuenta el entorno de cada uno/a.

En este sentido, desde sus inicios, KOKUK gestiona, en coordinación con el Equipo Técnico de los Servicios Sociales de Base, el denominado ISED (Intervención socioeducativa desde el Deporte). Este proyecto está permitiendo realizar un seguimiento directo de la casuística individual, mejorando el trabajo en red entre los Servicios Sociales Municipales, los centros educativos y el resto de la Comunidad Educativa.

En cuanto a las actividades cocurriculares **comunitarias** se implementan, por una parte, las actividades ligadas al deporte llamadas Topaketak aplicando la metodología de pedagógica intensiva. Las llamadas Topaketak son eventos socio-deportivos organizados a nivel ciudad en los que el alumnado comparte espacios de relación con otros niños y niñas. Los deportes desarrollados son: gimnasia deportiva, pista de hielo, escalada, pelota vasca, deportes acuáticos, atletismo, esgrima, gran juego del deporte. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, la asociación fomenta redes de trabajo comunitarias con agentes clave de la zona que permiten realizar actividades multidisciplinares.

■ La labor de la asociación KOKUK desde una mirada poliédrica

■ ¿Qué opinan los agentes implicados con la labor de la asociación?

Partiendo de las entrevistas y los grupos de discusión realizados con los agentes implicados directamente en la acción socioeducativa (profesorado, alumnado, equipos directivos, agentes sociales clave) se han identificado tres grandes bloques que nos ayudan a configurar esta mirada poliédrica: el contexto de actuación, la acción socioeducativa llevada a cabo por la asociación KOKUK y retos de futuro.

Contexto de actuación:

Los miembros de la Asociación para la Intervención Socio-Educativa en Ámbito Escolar han tenido que trabajar en dos contextos totalmente diferentes, que guarda relación con la organización territorial y división demográfica de Álava. Es decir, 2/3 de la población reside en

lurraldeetan dentsitate demografikoa txikiagoa da. Horrek testuinguru eta errealitate sozial guztiz desberdinak sortzen ditu, hirian edo landa-eremuetan aurkitzen ditugun eskola-beharren artean.

Elkarrizketatutako pertsonak aipatu dute ikasleen gizarte-bizitzan esku hartu behar izan duten landa-eremuetan eskola-eremuaren barruan baino ez dela garatzen, eta eremu horretatik kanpo ikasle askoren gizarte-isolamendua agerikoa dela, harremanekin, trebetasun sozialekin eta emozionalekin lotuago dauden arazoak sortuz. Horrek, azkenean, ikaskuntza formalarekin eta informalararekin lotutako eremuak zeharkatzen ditu.

Entonces les recoge el autobús, concentra a los críos y se les lleva a Villanueva o a Nanclares. Entonces, la relación social de los críos se daba dentro del contexto educativo, pero luego, los fines de semana y demás, en sus pueblos es que había dos o nadie, es decir, había aislamiento. Entonces, esas habilidades sociales (Entr_2).

Hiri-testuinguruari dagokionez, esku hartu duten ikastetxeetan aurre egin behar izan dieten errealitateen konplexutasuna desberdina da. Deigarria da elkarrizketatutako pertsona batek egindako baieztapena: «todos tenían unas circunstancias de las que tendríamos que nacer seis veces para haber vivido eso» (Entr_2). Esaldi horrek errealitate askotariko eta konplexuen erradiografia ematen digu.

Egoera sozio-ekonomiko zailean dauden ikasle atzerritarren edo atzerritar jatorriko familien presentzia handia duten ikastetxeez ari gara. Elkarrizketatutako pertsona batek aipatzen duenez «fuera del plazo de matrícula llegaban hasta 700 criaturas al sistema educativo, entonces iban entrando pues como satélites ¿no? Entonces, en fin, si entraban..., en un grupo de marroquíes entraba un saharauí o si entraba un rumano» (Entr_2).

Ikasleak epez kanpo asko matrikulatzea erronka erantsia da lehendik dagoen aniztasunari erantzuteko orduan. Ildo horretan, errealitate soziolinguistiko desberdinak dituzten pertsonak bizi dira, eta elkarrizketatutako hezitzaileetako batek nabarmendu du aurkitzen duten oztopo edo erresistentzia handienetako bat hizkuntza dela. Kasu askotan, lehen hezkuntzan matrikulatzen diren eta euskaraz eta gaztelaniaz ez dakiten ikasleak hartzen dituzte. Horrek, azkenean, integrazioarekin lotutako gatazka asko sortzen ditu.

Komunikazio-prozesuetako zailtasunei kanpoko interferentziak gehitu behar zaizkie. Lehen, ikastetxe horietan bizi ditugun errealitate konplexuen berri ematen duen esaldi bat aipatu dugu. Ikasleengan, ikasgelan eta ikastetxeen funtzionamenduan eragina duten familia-bizipen eta -errealitate zailak. Ikasle horien egoera zaila dela eta, jokabide- eta emozio-arazoak sortzen dira.

Laburbilduz, gabezia emozionalei eta materialei lotuta dauden hurrek egokitzeko zailtasunak dituzte.

Arazo emozionalei dagokienez, haurren eta gazteen artean gabezia emozionalak daudela adierazi da. Adibidez, gaur egun arazo emozionalak dituzten ikasleen kopuruak gora egin duela adierazi da. «puede haber de 25 en una clase 15 con un problema con otro y el resto en la cuerda floja» (GF 1.2). Hezkuntza formaleko profesionalekin osatutako eztabaida-talde

la capital y en el resto del territorio la densidad demográfica es menor. Ello genera contextos y realidades sociales totalmente diferentes, entre las necesidades escolares que encontramos en la ciudad o en las zonas más rurales.

Las personas entrevistadas mencionan que en las zonas rurales en las que han tenido que intervenir la vida social del alumnado se desarrolla tan solo dentro del ámbito escolar y fuera de este el aislamiento social de buena parte del alumnado es patente, generando problemas más unidos con lo relacional, las habilidades sociales y emocionales. Ello termina atravesando aquellos ámbitos relacionados con el aprendizaje formal e informal.

Entonces les recoge el autobús, concentra a los críos y se les lleva a Villanueva o a Nanclares. Entonces, la relación social de los críos se daba dentro del contexto educativo, pero luego, los fines de semana y demás, en sus pueblos es que había dos o nadie, es decir, había aislamiento. Entonces, esas habilidades sociales (Entr_2).

En cuanto al contexto urbano, la complejidad de las realidades que han tenido que afrontar en los diferentes centros educativos que han intervenido es diferente. Llama la atención la afirmación que realiza una de las personas entrevistadas: «todos tenían unas circunstancias de las que tendríamos que nacer seis veces para haber vivido eso» (Entr_2). Esta frase nos aporta una radiografía de las diversas y complejas realidades existentes.

Estamos hablando de centros escolares con una gran presencia de alumnado extranjero o de familias de origen extranjero, en una situación socio-económica difícil. Una de las personas entrevistadas menciona que «fuera del plazo de matrícula llegaban hasta 700 criaturas al sistema educativo, entonces iban entrando pues como satélites ¿no? Entonces, en fin, si entraban..., en un grupo de marroquíes entraba un saharauí o si entraba un rumano» (Entr_2).

La alta matriculación de alumnado fuera de plazo supone un reto añadido a la hora de atender la diversidad ya existente. En este sentido, conviven personas con diferentes realidades socio-lingüísticas y uno de los educadores entrevistados resalta que una de las mayores barreras o resistencias con las que se encuentran es la idiomática. En muchos casos, reciben a alumnos y alumnas que se matriculan en educación primaria y no tienen conocimiento ni de euskera ni de castellano. Lo que termina generando muchos conflictos relacionados con la integración.

A las dificultades en los procesos de comunicación tenemos que añadir las interferencias exteriores. Anteriormente, mencionábamos una frase que da cuenta de las complejas realidades con las que nos encontramos en estos centros educativos. Vivencias y realidades familiares complicadas que repercuten en los alumnos y alumnas, en el aula y en el funcionamiento de los centros escolares. La difícil situación de dichos alumnos y alumnas deriva en problemas conductuales y emocionales.

En resumen, nos encontramos con dificultades de adaptación en los niños y niñas que están vinculadas a las carencias emocionales y materiales.

Respecto a los **problemas emocionales**, se señala que existen carencias emocionales entre los niños, niñas y jóvenes. Por ejemplo, se señala el aumento de casos de alumnado con problemas emocionales en la actualidad «puede haber de 25 en una clase 15 con un problema con otro y el resto en la cuerda floja» (GF 1.2). En este grupo de discusión con profesionales de la educación

honetan arazo emozional horiei aurre egiteko zailtasunak aipatzen dira. Era berean, igoera horren balizko kausak aipatu dituzte: lehenik eta behin, arazo horri buruzko detekzio eta kezka handiagoa, gehiegizko babesak ekar dezakeela ere agerian utziz: «antes no nos miraban a nadie y sobrevivíamos o ahora les observamos tanto, tanto, tanto...» (GF 1.2); bigarrenik, teknologiak ondoez emozionaletan izan dezakeen eragina aipatzen da, eta, hirugarrenik, familia-rolen aldaketa (zehazki, G.D 1.2 parte-hartzaileak, baieztapen horrek sor dezakeen eztabaidaz jabetuta, ama gehiago ez dagoela adierazten du, lan-eremuan presentzia handiagoa dutelako).

Hezkuntza formaleko profesionalek dimentsio emozionalari lotutako bi gabezia nagusi adierazten dituzte: lehenengoa frustrazioa da, eta bigarrena ikasleen portaera txarra, gabezia emozionalen ondorioz. Frustrazioari dagokionez, «no pueden con la frustración que les crea la sociedad» (GF1.3), eta adierazi dute sentimendu orokortua dela, haur hezkuntzan txikitatik agertzen dena. Era berean, aurre egiteko zailtasunak azpimarratzen dira: «no les enseñamos o no les encauzamos cómo poder superar esa frustración» (GF 1.3). Negatibo gisa deskribatzen duten portaerari dagokionez, hezkuntza formaleko profesional batzuek adierazi dute jarduteko modu hori gabezia emozionalen edo etxeko arretarik ezaren sintoma dela. Honela deskribatzen dute:

El niño que tiene problemas, no como es, el niño que da problemas es porque también tiene problemas, y se ve, es como la rueda ¿no? Que también. Muchos chavales se portan muy mal y mucha gente los tiene ya como estigmatizados (GF 1.2).

Zehazki, familien zeregina azpimarratzen da, gabezia emozionalak azaltzen dituen faktore garrantzitsu gisa. Hala eta guztiz ere, arazoa orokorragoa dela ulertzen da, eta horren arrazoiak maila sozialean kokatzen dira: «algo está fallando, no me digas el qué, y tiene que ser algo más allá de la familia, de la sociedad» (GF 1.2).

Gabezia emozionalez gain, **gabezia materialak** haurrak eta nerabeak egokitzeko oztopo garrantzitsuak direla azpimarratu da.

Maila sozioekonomikoak funtsezko desabantaila bat markatzen du bizitza oso bat garatu ahal izateko, baita hezkuntzari dagokionez ere. Ildo horretan, horrela deskribatzen dira gizarte-arloko profesionalek, hezkuntza formaleko profesionalek eta haur eta gazteek hautematen dituzten desabantaila sozioekonomikoak:

Las familias con pocos recursos difícilmente pueden pagar una extraescolar a la niña, al niño cuando sale del colegio. O va a casa y se queda solo/a o se queda jugando en la calle. Por eso están en una situación de desventaja (GF 2.3).

Biztanleria-talde jakin batzuetan biltzen diren desberdintasun ekonomiko eta sozialen ondorioz, parte-hartzaileek eskola-eremuan detektatzen duten beste arazo bat aipatu behar da: auzoko desabantaila sozioekonomikoei lotutako eskola batzuetan dagoen segregazioa (Ramírez, 2011).

formal se comentan las dificultades para hacer frente a estos problemas emocionales. Asimismo, señalan las posibles causas de este aumento: primero, la mayor detección y preocupación respecto a esta problemática, dejando entrever incluso que puede suponer una sobreprotección: «antes no nos miraban a nadie y sobrevivíamos o ahora les observamos tanto, tanto, tanto...» (GF 1.2); segundo, se menciona la influencia que la tecnología puede tener en los malestares emocionales y, tercero, el cambio de roles familiares (concretamente, la participante G.D 1.2 consciente de la controversia que puede generar esta afirmación, apunta a la ausencia principalmente de las madres, debido al aumento de su presencia en el ámbito laboral).

Los y las profesionales de la educación formal indican dos carencias principales vinculadas a la dimensión emocional: la primera es la frustración y la segunda es el mal comportamiento del alumnado derivado de las carencias emocionales. En cuanto a la frustración, subrayan que «no pueden con la frustración que les crea la sociedad» (GF1.3), y señalan que es un sentimiento generalizado, que aparece desde edades tempranas en educación infantil. Asimismo, se subrayan las dificultades a la hora de hacerle frente «no les enseñamos o no les encauzamos cómo poder superar esa frustración» (GF 1.3). Respecto al comportamiento que describen como negativo, algunas personas profesionales de educación formal señalan que esta forma de actuar es síntoma de las carencias emocionales o la falta de atención en el hogar. Así lo describen:

El niño que tiene problemas, no como es, el niño que da problemas es porque también tiene problemas, y se ve, es como la rueda ¿no? Que también. Muchos chavales se portan muy mal y mucha gente los tiene ya como estigmatizados (GF 1.2).

Concretamente, se subraya el papel de las familias como un factor importante que explica las carencias emocionales. Aún y todo, se comprende que el problema es más general y sus causas se sitúan a nivel social: «algo está fallando, no me digas el qué, y tiene que ser algo más allá de la familia, de la sociedad» (GF 1.2).

Además de las carencias emocionales, las **carencias materiales** se han subrayado como un obstáculo importante para la adaptación de los niños, niñas y adolescentes.

El nivel socioeconómico marca una desventaja fundamental a la hora de poder desarrollar una vida plena, también en relación a la educación. En este sentido, así se describen las desventajas socioeconómicas que detectan tanto las personas profesionales del ámbito social como las de la educación formal y los niños, niñas y jóvenes:

Las familias con pocos recursos difícilmente pueden pagar una extraescolar a la niña, al niño cuando sale del colegio. O va a casa y se queda solo/a o se queda jugando en la calle. Por eso están en una situación de desventaja (GF 2.3).

Las desigualdades económicas y sociales concentradas en ciertos grupos poblacionales llevan a mencionar otra problemática que las personas participantes detectan en el ámbito escolar: la segregación presente en algunas escuelas vinculadas a las desventajas socioeconómicas del barrio (Ramírez, 2011).

Illo horretan, azpimarratzen da eskola gizartearen isla dela, baina segregazioaren arazoa agertzen denean hori aldatu egiten dela, hau da, biztanleria-sektore batzuk sobera ordezkaturata geratzen direla edo, alderantziz, eskola batzuetan gutxiegi ordezkaturata daudela:

Yo suelo decir que el colegio en realidad es como la sociedad en chiquitito, es decir, que el tipo de alumnado que yo tengo que tener en mi colegio tiene que corresponder al espectro social que hay fuera. En mi colegio no era así [...], si el porcentaje de alumnos o de extranjeros que hay en Vitoria es de un 12% no puede ser que en mi colegio haya un 95% ¿no? (GF 1.1).

Zehazki, bereizketa sozioekonomikoa azpimarratzen da, baina baita kulturala ere, ikasleek eskoletan duten jatorriari lotuta. Horrela, ikastetxe batzuetan atzeritar jatorriko biztanleria kontzentratzen da, eta, beste batzuetan, berriz, jatorri autoktonoko biztanleria. Arazo hori, gainera, berrelikatu egiten da. Honako ahots hauek adierazten duten bezala, fenomeno horrek dei efektua sortzen du atzerriko jatorriko biztanleentzat presentzia handiena duten eskoletan (seme-alabak bertan dituzten eta gertuko harremanak dituzten familiak ezagutzen dituztelako), eta, era berean, *ihes-efektua* eragiten du bertako pertsonen artean, arazo gisa atzeritar jatorriko ikasleen presentzia hain handia dela ikusten baitute, eta seme-alabak beste eskola batzuetan matrikulatzea aukeratzen baitute.

Hay una fuga tremenda que tú les llamas y dices: «¿Qué ha pasado aquí?» «¿Qué les habrá pasado?» Les llamas asustado: «¿Qué pasa, estáis descontentos del colegio?» «¿No se os ha atendido bien?» [...] Y dicen: «no, no, estamos encantados con el colegio, pero mi niño qué cuadrilla de amigos va a tener porque en este centro están, pues eso, están la población magrebí y tal, pues que ellos hacen una piña, salen a las cinco y desaparecen. Estos otros hacen una piña, quedan o no sé qué y desaparecen. ¿Qué, cuadrilla, relación fuera del colegio va a tener mi hijo?» (GF 1.3).

Bereizketa ekonomiko, sozial eta kultural horrek ondorio kaltegarriak ditu haurren eta gazteen egokitzapenean. Hala ikusten dute hezkuntza formaleko foku-taldean. Zehazki, testuinguru multikultural batek dakarren talka kulturalaz eta jatorri desberdineko pertsonen arteko harremanak izateko dauden zailtasunez hitz egiten dute. Gainera, atzeritarren egokitzeko eta integrazteko zailtasunez hitz egiten dute:

Es muy fuerte, o sea, el adaptarte aquí es complicado. Es que yo creo que tiene que ser un mix, tiene que ser «yo tengo mis valores, no los quiero perder, pero yo me tengo que adaptar a donde vivo también» (GF 1.1).

Illo horretan, haurrentzako aisialdi osasuntsuaren alternatiba falta nabarmentzen dute, eta familia-sarearen garrantzia ere azpimarratzen dute. Alde batetik, elkarrizketatutako pertsonak adierazi dute eskola-eremutik kanpoko ikasle nerabeek, askotan, ez dutela **aisialdi sanorako espaziorik** «que permitan trabajar con esos chavales bueno, pues en un ambiente mucho más de deporte, de ocio, de tiempo libre» (Entr_1).

En esta línea, se subraya que la escuela es el reflejo de la sociedad, pero que cuando se presenta la problemática de la segregación esto cambia, es decir, hay sectores poblacionales que quedan sobrerrepresentados o, al contrario, infrarrepresentados en algunas escuelas:

Yo suelo decir que el colegio en realidad es como la sociedad en chiquitito, es decir, que el tipo de alumnado que yo tengo que tener en mi colegio tiene que corresponder al espectro social que hay fuera. En mi colegio no era así [...], si el porcentaje de alumnos o de extranjeros que hay en Vitoria es de un 12% no puede ser que en mi colegio haya un 95% ¿no? (GF 1.1).

Concretamente, se subraya la segregación socioeconómica pero también cultural, relacionada con la procedencia del alumnado dentro de las escuelas. De este modo, en algunas escuelas se concentra la población de origen extranjero y, al contrario, en otras se concentra la población de origen autóctono. Este es además un problema que se retroalimenta. Como señalan las siguientes voces, este fenómeno genera un *efecto llamada* para la población de origen extranjero en las escuelas donde más presencia tienen (debido a que conocen a familias que tienen allí a sus hijos e hijas y tienen contactos cercanos) y, a su vez, genera un *efecto fuga* entre las personas autóctonas que ven como problemático está presencia tan alta de alumnos y alumnas de origen extranjero y optan por matricular a sus hijos y/o hijas en otras escuelas.

Hay una fuga tremenda que tú les llamas y dices: «¿Qué ha pasado aquí?» «¿Qué les habrá pasado?» Les llamas asustado: «¿Qué pasa, estáis descontentos del colegio?» «¿No se os ha atendido bien?» [...] Y dicen: «no, no, estamos encantados con el colegio, pero mi niño qué cuadrilla de amigos va a tener porque en este centro están, pues eso, están la población magrebí y tal, pues que ellos hacen una piña, salen a las cinco y desaparecen. Estos otros hacen una piña, quedan o no sé qué y desaparecen. ¿Que, cuadrilla, relación fuera del colegio va a tener mi hijo?» (GF 1.3).

Esta segregación económica, social y cultural tiene efectos negativos en la adaptación de los niños, las niñas y jóvenes. Así lo perciben en el grupo focal de educación formal. Concretamente, hablan del choque cultural que implica un contexto multicultural y las dificultades que existen a la hora de relacionarse entre personas de distintos orígenes. Además, hablan de las dificultades de adaptación e integración de las personas extranjeras:

Es muy fuerte, o sea, el adaptarte aquí es complicado. Es que yo creo que tiene que ser un mix, tiene que ser «yo tengo mis valores, no los quiero perder, pero yo me tengo que adaptar a donde vivo también» (GF 1.1).

En este sentido, destacan la falta de alternativas de ocio sano para las niñas y niños y remarcan también la importancia de la red familiar. Por una parte, las personas entrevistadas también mencionan que, en muchos casos, los alumnos y alumnas adolescentes fuera del ámbito escolar no cuentan con **espacios de ocio sano**, espacios «que permitan trabajar con esos chavales bueno, pues en un ambiente mucho más de deporte, de ocio, de tiempo libre» (Entr_1).

Horrek guztiak eskola-giroan eta ikasleen egoera pertsonalean eragiten du. Azken batean, ikastetxe horietan eskola-absentismoaren maila handia da.

Oro har, esan dute Gasteizen ez dagoela gazteentzako aisialdi-eskaintza handirik, beste hiri batzuekin alderatuta. Hau da, hirian gazteek duten aisialdi falta nabarmentzen da. Ondorioz, adierazi duten bezala, aspertu egiten dira edo ez dute aurkitzen aisialdiari dagokionez gehiegi motibatzen dituen aukerarik:

En Vitoria, a la vez que hay muchas actividades, es como que falta..., falta ocio, no sé cómo explicarlo. Quizá en otras ciudades más grandes, como en Bilbo o Donosti, se hacen más cosas, conciertos u otras cosas. Por esa parte está un poco muerta la ciudad, la verdad (GF 3.6).

Hala eta guztiz ere, egunerokoan aisialdiari lotuta egiten dituzten jarduera batzuk ere aipatzen dituzte, hala nola gimnastika erritmikoa, futboleko jokatzeko, lagunekin irtetea, igeriketa, paseatzea, mugikorrarekin egotea, besteak beste. Halaber, onartzen dute telefono mugikorrari eta sare sozialei «lotuta» egotea, hala nola TikTok, Instagram edo WhatsApp. Ildo horretan, aitortzen dute ordu asko ematen dituztela horrelako sare sozialetan:

Ocho horas y media en TikTok [...] No, al día no, algún día que haya estado en casa, un día entero, ocho horas o así, pero de vez en cuando, cuando no tengo nada que hacer, pero de normal, tres horas como mucho, cuatro (GF 3.1).

Talde fokal honetako partaideek adierazi dutenez, eguneko une batzuetan eta urteko garai batzuetan ematen diete denbora gehien sare sozialei: egunegun gauz erabiltzen dituzte gehien sare sozial horiek, eta urtean zehar adierazten dute udan erabiltzen dituztela gutxien.

Por la noche, cuando no tienes que hacer nada en la cama. Estás ahí sentado, o tumbado, dices, «no tengo nada que hacer», empiezas a ver, y de repente son la una y media o las dos. Y mañana tienes clase (GF 3.1).

Bi arrazoi nagusi azaldu dituzte mugikorra eta sare sozialak nola erabiltzen dituzten azaltzeko. Alde batetik, «ezusteko faktoreak» sor dezakeen adikzioa (beti eduki berria eta zure interesen edukia aurkitzea), adierazi duten bezala:

Porque tiene el factor que no sabes si el video éste cómo se llama... Tiene un nombre esto, lo del factor sorpresa, que el vídeo siguiente no sabes de qué tema va a tratar, y entonces le pasas y pasas, y te engancha, y dices: «voy a ver el video siguiente, a ver qué me sale, y voy a ver el video» (GF 3.6).

Todo ello incide en el ambiente escolar y en la situación personal del alumnado. En última instancia, en estos centros educativos el grado de absentismo escolar es alto.

De forma general, han comentado que Vitoria-Gasteiz no es una ciudad en la que exista mucha oferta de ocio para las personas jóvenes, en comparación con otras ciudades. Es decir, destacan la falta de ocio para la juventud en la ciudad. En consecuencia, como han señalado, se aburren o no encuentran una opción que les motive demasiado respecto al ocio:

En Vitoria, a la vez que hay muchas actividades, es como que falta..., falta ocio, no sé cómo explicarlo. Quizá en otras ciudades más grandes, como en Bilbo o Donosti, se hacen más cosas, conciertos u otras cosas. Por esa parte está un poco muerta la ciudad, la verdad (GF 3.6).

A pesar de ello, también señalan algunas actividades que realizan en el día a día vinculadas al ocio, por ejemplo: gimnasia rítmica, jugar a fútbol, salir con las amistades, natación, pasear, estar con el móvil, entre otras. Asimismo, admiten estar «enganchados» al teléfono móvil y a las redes sociales tales como TikTok, Instagram o WhatsApp. En este sentido, reconocen que pasan muchas horas en este tipo de redes sociales:

Ocho horas y media en TikTok [...] No, al día no, algún día que haya estado en casa, un día entero, ocho horas o así, pero de vez en cuando, cuando no tengo nada que hacer, pero de normal, tres horas como mucho, cuatro (GF 3.1).

Las personas participantes de este grupo focal han indicado que hay momentos del día y épocas del año en las que dedican más tiempo a las redes sociales: en el día a día es por la noche cuando más utilizan estas redes sociales y durante el año señalan que es en verano cuando menos las utilizan.

Por la noche, cuando no tienes que hacer nada en la cama. Estás ahí sentado, o tumbado, dices, «no tengo nada que hacer», empiezas a ver, y de repente son la una y media o las dos. Y mañana tienes clase (GF 3.1).

Las principales razones que han expuesto para explicar el uso que hacen del móvil y de las redes sociales son dos. Por un lado, la adicción que puede generar el «factor sorpresa» (encontrar siempre contenido nuevo y de tus intereses), como han indicado:

Porque tiene el factor que no sabes si el video éste cómo se llama... Tiene un nombre esto, lo del factor sorpresa, que el vídeo siguiente no sabes de qué tema va a tratar, y entonces le pasas y pasas, y te engancha, y dices: «voy a ver el video siguiente, a ver qué me sale, y voy a ver el video» (GF 3.6).

Bestalde, horrelako aplikazioen erabilera handitzea eragiten duen beste faktore garrantzitsu bat asperdura dela adierazi dute. Ildo horretan, udan entretenigarriago egoten direla adierazi dute, jarduerak egiteko aukera handiagoa baitago.

Gazte horiek badakite zer arrisku edo ondorio kaltegarri dituzten sare horiek; zehazki, komunikazio txarrari lotutako gatazkak aipatu dituzte (idatzizko komunikazioan sor daitezkeen gaizki-ulertuen ondorioz), bai eta gaizki erabili dituztela ere, non pertsona batzuek profil faltsuak sortu dituzten inguruko pertsonak engainatuz.

Bestalde, lehen azaldu dugun bezala, familiek eginkizun nagusia dute haurrak eta nerabeak egokitzeari dagokionez, bai eta horiek lortzeko oztopo gisa sor daitezkeen gabezia emozional eta materialei dagokienez ere. «Familia-sare» gisa kodetu dira 12 ahots (% 5,4ko estaldurarekin). Alde horretatik, familiak bi gai nagusiren inguruan agertzen dira: lehenengoa haurrak eta nerabeak babesteko orduan duten zeregina da, eta bigarrena familiek eskolarekin eta komunitatearekin duten harremana. Jarraian azaltzen da:

Lehenik eta behin, hezkuntza formaleko profesionalen talde fokalean, batez ere, familia batzuek haurrengan duten gehiegizko babes aipatu da, batez ere adin goiztiarretan. Ildo horretan, adierazten da gaur egun haurrak gaizki babestuta daudela: «mal protegidos» (GF 1.2). Gainera, gehiegizko babes hori ez dela onuragarria adierazi dute, eta horretan ados daudela taldean, haurren askatasuna murrizten duelako eta ideia desitxuratua sortzen duelako, seme-alabek transmititzen duten errealitateari soilik erreparatzen zaiolako eta, gainera, behar emozionalei erantzuten ez dielako. Horrela azaltzen dute:

Están protegidos en cosas que no tienen que estar protegidos y en lo que realmente los padres tienen que estar cuidando (en todo lo emocional, lo afectivo...) están totalmente solos [...]. No preguntan cómo se siente, qué le gusta, que no le gusta, o sea, en estar con ellos en el tiempo libre haciendo cosas de familia o de relación. No, lo más fácil: ponerles a los pequeños el móvil o la tele (GF 1.2).

Familia-mailako babes-falta hori hurrekin eta gazteekin osatutako taldean ere aipatu da (G.F. 3), hala adierazten baitzuen neska gazte batek: «Yo por parte familiar no, no me siento protegida, y por parte del colegio sí» (GF 3.2).

Bigarrenik, azpimarratu den beste ideia bat da familiek ez dutela inplikaziorik eskolarekin erlazionatutako erabakietan. Foku-taldean esplizituki aipatu ez bada ere, diskurtsoa interpretatuz, esan daiteke hezkuntza formaleko profesionalak azpimarratzen dutela gehiegizko babes a eta, are gehiago, bertako familiak eskolan oso presente egoteko joera (batez ere azalpenak eskatzeko) eta, alderantziz, atzeritar jatorriko familiek eskolan inplikaziorik ez izatea:

A veces lo que he pensado es que la actuación de los padres en el colegio es precisamente la contraria de la que tendría que ser. Me refiero a la actuación de los mismos padres, el que vayan al colegio a hablar, a pedir explicaciones (GF 1.1).

Por otro lado, han señalado el aburrimiento como otro factor importante que produce un aumento en el uso de este tipo de aplicaciones. En esta línea, han señalado que en verano suelen estar más entretenidos, ya que hay mayor oportunidad de realizar actividades.

Estos jóvenes son conscientes de los peligros o efectos negativos vinculados a este tipo de redes, concretamente, han señalado los conflictos vinculados a una mala comunicación (debido a los malentendidos que se pueden generar en la comunicación por escrito) y también a la mala utilización de las mismas donde algunas personas han generado perfiles falsos engañando a las personas de su alrededor.

Por otra parte, como se ha explicado con anterioridad, las familias tienen un rol central en lo relativo a la adaptación de los niños, niñas y adolescentes y las carencias emocionales y materiales que pueden surgir como obstáculo en su consecución. Se han codificado como «red familiar» 12 voces (con una cobertura del 5,4%). En este sentido, las familias aparecen en torno a dos temas principales: el primero es el papel que juegan a la hora de proteger a los niños, las niñas y adolescentes y el segundo es la relación de las familias con la escuela y la comunidad. Se explica a continuación.

En primer lugar, en el grupo focal con profesionales de la educación formal, principalmente, se ha hecho referencia a la sobreprotección que ejercen algunas familias sobre los niños y niñas, sobre todo en edades tempranas. En esta línea, se expresa que los niños y niñas hoy en día están «mal protegidos» (GF 1.2). Además, indican que esta sobreprotección no es beneficiosa, algo en lo que hay acuerdo en el grupo, pues coarta la libertad de los niños y niñas y genera una idea distorsionada, ya que únicamente se atiende a la realidad que transmiten los hijos y/o hijas y además no atiende a las necesidades emocionales. Así lo explican:

Están protegidos en cosas que no tienen que estar protegidos y en lo que realmente los padres tienen que estar cuidando (en todo lo emocional, lo afectivo...) están totalmente solos [...]. No preguntan cómo se siente, qué le gusta, que no le gusta, o sea, en estar con ellos en el tiempo libre haciendo cosas de familia o de relación. No, lo más fácil: ponerles a los pequeños el móvil o la tele (GF 1.2).

Esta falta de protección a nivel familiar también ha sido comentada en el grupo con niños, niñas y jóvenes (G.F. 3), así lo indicaba una joven: «Yo por parte familiar no, no me siento protegida, y por parte del colegio sí» (GF 3.2).

En segundo lugar, otra idea que se ha subrayado es la falta de implicación de las familias en las decisiones relacionadas con la escuela. Aunque en el grupo focal no se haya señalado de forma explícita, interpretando el discurso, se puede señalar que los y las profesionales de la educación formal subrayan la sobreprotección e incluso la tendencia a que las familias autóctonas estén muy presentes en la escuela (sobre todo para pedir explicaciones) y, al contrario, la falta de implicación en la escuela por parte de las familias de origen extranjero:

A veces lo que he pensado es que la actuación de los padres en el colegio es precisamente la contraria de la que tendría que ser. Me refiero a la actuación de los mismos padres, el que vayan al colegio a hablar, a pedir explicaciones (GF 1.1).

Testuinguru horretan, hainbat ahotsek azpimarratzen dute irakasleak gainezka daudela eta ez daudela prestatuta dauden errealitateei erantzuteko. Ikastetxe horien egoerak gainditu egiten ditu irakasleek bete behar dituzten funtzioak:

las situaciones son muy complejas y muy difíciles como para atenderlas con buena voluntad y con un profesorado que lo que tiene que dar es , enseñar castellano o enseñar euskera o matemáticas, quiero decir, que el objetivo es mucho más académico. Entonces, era un despropósito aquello de importe , a ver, los críos eran cañeros, cañeros de narices, pero claro, el profesorado estaba, en fin, desquiciado (Entr_2).

Nabarmendu dute irakasle askok zailtasunak dituztela eta ez dutela prestakuntza egokirik ikastetxeetan sortzen diren arazoei aurre egiteko. Gainera, uste dute jasotako prestakuntza oso orokorra dela eta ez datorrela bat aipatutako errealitateekin.

Zehazki, hezkuntza formaleko profesionalekin egindako talde fokalean gabezia material eta emozional horiek lantzeko beharraz hitz egin da. Aldi berean, horrek dakartzan zailtasunak eta erronkak azpimarratu dituzte. Alde batetik, azaldu dute askotan ez direla horretarako prest sentitzen, irakasleen prestakuntza funtsean akademikoa delako eta, beraz, ez duelako laguntzen gizarte-desabantailako egoera horiei aurre egiteko beharrezkoak diren gaitasunak lortzen. Horrela, profesionalek bokazioa izan behar dutela adierazi dute, eta, aldi berean, askotan beste diziplina batzuetako profesionalak balira bezala jardun behar dutela adierazi dute (adibidez, gizarte-lana, psikologia).

Gainera, irakasleek beren egoera pertsonala kudeatu behar dute, ikasgelan ez islatzeko. Eskola-giro konplexu batean, milimetroan neurtu behar dute eremu pertsonala, baina baita garatzen duten metodologia ere. Gatazkak gutxitzen lagundu dezakete. Baina nabarmendu dute egungo metodologia-korronteak ez direla egokienak gatazka-maila handia duten ikastetxeentzat.

Horregatik guztiagatik, gabezia materialak eta emozionalak dakartzaten egoera konplexu horiei aurre egiteko gai diren profesionalak izateko beharra azpimarratzen da. Hala, eskoletan gizarte-arloko figura profesionalak egotearen beharra azpimarratzen da; batez ere gizarte-hezitzaileen lana azpimarratzen da. Hau da, ikastetxe horietan hezitzaile/gizarte-hezitzailearen figura funtsezkoa da, eta gaur egun jasotzen dituzten prestakuntzek eskaintzen dietena baino erabilgarritasun handiagoa hautematen dute. Hau da, gizarte-hezitzaileak ikasgelaz gaindiko egoerei aurre egiten laguntzen die, gero ikasgelan eragina duten egoerei aurre egiteko.

KOKUK elkarteak gauzatutako ekintza sozio- hezitzailea

KOKUK paradigma-aldaketa bat da, hezkuntza-komunitateari laguntzen dion gizarte- eta hezkuntza-programa bat, eta pertsona ikastetxean kokatzen duen metodologia bat erabiltzen du, hainbat faktore kontuan hartuta, bai ikastetxeko bizitzarekin zerikusia dutenak, bai hortik kanpoko bizitzarekin zerikusia dutenak: «KOKUK es un programa de apoyo a los niños y el profesorado, o sea, es un apoyo donde te puedes apoyar en determinadas situaciones para cualquier cosa» (GF 1.3).

En este contexto, diferentes voces remarcan que el profesorado está desbordado y no está preparado para atender a las diferentes realidades que existen. La situación de estos centros educativos desborda las funciones que debe cumplir el profesorado:

las situaciones son muy complejas y muy difíciles como para atenderlas con buena voluntad y con un profesorado que lo que tiene que dar es..., enseñar castellano o enseñar euskera o matemáticas, quiero decir, que el objetivo es mucho más académico. Entonces, era un despropósito aquello de importe..., a ver, los críos eran cañeros, cañeros de narices, pero claro, el profesorado estaba, en fin, desquiciado (Entr_2).

Resaltan que muchos profesores tienen dificultades y no tienen la formación pertinente para afrontar los problemas que surgen en los centros educativos. Además, tienen la percepción que la formación recibida es muy generalista y no se adecua a las realidades mencionadas.

Concretamente, en el grupo focal realizado con profesionales de la educación formal se ha hablado sobre la necesidad de trabajar estas carencias materiales y emocionales. Al mismo tiempo, han subrayado las dificultades y retos que implica. Por un lado, explican que a menudo no se sienten preparados para ello, debido a que la formación del profesorado es fundamentalmente académica y, por tanto, no ayuda a conseguir las competencias necesarias para hacer frente a este tipo de situaciones de desventaja social. De este modo, señalan la necesidad de vocación por parte de los y las profesionales al mismo tiempo que apuntan a que muchas veces tienen que ejercer como si fuesen profesionales de otras disciplinas (p. ej., trabajo social, psicología).

Encima el profesorado tiene que gestionar su propia situación personal para que no se refleje en el aula. En un ambiente escolar complejo deben de medir al milímetro el ámbito personal, pero también la metodología que desarrollan. Estas pueden ayudar a disminuir los conflictos. Pero resaltan que las corrientes metodológicas actuales no son las más adecuadas para centros educativos con un alto nivel de conflictividad.

Por todo ello, se subraya la necesidad de contar con personas profesionales capacitadas a la hora de hacer frente a estas situaciones complejas que conllevan carencias materiales y emocionales. Así, se hace hincapié en la necesidad de la presencia en las escuelas de figuras profesionales del ámbito social, remarcando principalmente la labor de las y los educadores sociales. Es decir, la figura del educador/a-social en estos centros educativos sea clave y perciban una utilidad superior a la que les puede ofrecer las formaciones que reciben en la actualidad. Es decir, el educador/a social les ayuda a afrontar situaciones que trascienden a el aula, pero que luego repercuten en el mismo.

Acción Socioeducativa llevada a cabo por la asociación KOKUK

KOKUK supone un cambio de paradigma, un programa socio educativo donde se apoya a la comunidad educativa y utiliza una metodología que sitúa en el centro a la persona, teniendo en cuenta varios factores diferentes, tanto los que tienen que ver con la vida en el centro escolar como los que tienen que ver con la vida fuera de él «KOKUK es un programa de apoyo a los niños y el profesorado, o sea, es un apoyo donde te puedes apoyar en determinadas situaciones para cualquier cosa» (GF 1.3).

Se trabaja en red y realizan actividades tanto fuera del centro como en el centro educativo (fuera y dentro del aula). Se trabaja de forma individual, grupal y comunitaria (GF 1.3).

Espazio formalaren eta espazio ez-formalaren arteko erlazioaren garrantzia nabarmentzen da, metodologia aktibo eta aldaketa-sortzaile baten zati garrantzitsu gisa. Bi espazio horiek erreferentziako esparrua dira ikastetxeetako haurrentzat eta gazteentzat, espazio pribatuarekin batera, hau da, familiarekin. Hezkuntza formalaren eta ez-formalaren arteko harremanak estua eta osagarria izan behar du. Irakasleen esanetan, ikasleek garatzeko eta errendimendu akademikoa hobetzeko behar dute espazio hori. Ikastetxeak hezkuntza-espazio ez-formal bat sortzea erraztu behar du, familia-egoera dela-eta horretarako aukerarik ez duten baina benetan behar duten haurrei eta gazteei aukera emateko:

La actuación fuera del tiempo escolar. Porque hay chavales que no tenían esa oportunidad fuera del colegio de que sus padres le pudieran pagar, que se yo, una actividad extraescolar, la que sea: cerámica, pintura, me da lo mismo, futbito o baloncesto, lo que sea. Hay chavales que no tienen esa oportunidad y así lo conseguimos (GF 1.1).

Tutoretzetan prebentzio-lana egiten da eta ikasleekin arlo sozioemozionala gehiago lantzen da, taldearen beharretarako material egokia prestatuz.

Parte hartzaileek eskolaz kanpoko jarduerak ere nabarmentzen dituzte; kasu horretan, hezitzaileek berdinaren arteko bizikidetzaz lantzeko kirol-jarduerak proposatzen dituzte. Hala ere, jarduera honen oinarria ez da kiroleko trebetasuna edo lehiakortasuna, honako lekukotza honetan jasotzen den bezala: «Entonces, a introducir otro tipo de actividades que salían un poco de los cánones establecidos y demás» (Entr_2).

Zehazki, eremu ez-formal horietan sortutako aldaketen sustatzaile nagusiak diren gizarte-arloko profesionalak garrantzitsutzat jotzen dute, halaber, ikasleak guneko komunitarioetan parte hartzera bultzatzea, lotura afektibo garrantzitsuak sortzeko eta kide izatearen sentimendua garatzeko, zure ingurunea, zure komunitatea, zure etxea delako sentazioa garatzeko.

También siempre que salen del cole, como ya no doy clase, entonces ya cambian el chip, cambian el chip y se puede aprovechar ese cambio de actitud para que reciban también otro tipo de formación, ¿no? Hemos trabajado mucho el tema de la de la amigabilidad, del respeto, de la discapacidad, también hemos estado hablando y se quedaban con cosas (GF 2.3).

Se trabaja en red y realizan actividades tanto fuera del centro como en el centro educativo (fuera y dentro del aula). Se trabaja de forma individual, grupal y comunitaria (GF 1.3).

Se destaca la importancia de la relación entre el espacio formal y el espacio no formal como parte importante de una metodología activa y generadora de cambios. Estos dos espacios constituyen el marco referencial para los niños, las niñas y los jóvenes de los centros educativos, junto con el espacio privado, es decir la familia. La relación entre la educación formal y no formal tiene que ser estrecha y complementaria. Los y las docentes aseguran que su alumnado necesita este espacio para desarrollarse y mejorar su rendimiento académico. El centro tiene que facilitar la creación de un espacio no formal educativo para dar la oportunidad a los niños, a las niñas y a los jóvenes que por su situación familiar no pueden hacerlo, pero que en realidad lo necesitan:

La actuación fuera del tiempo escolar. Porque hay chavales que no tenían esa oportunidad fuera del colegio de que sus padres le pudieran pagar, que se yo, una actividad extraescolar, la que sea: cerámica, pintura, me da lo mismo, futbito o baloncesto, lo que sea. Hay chavales que no tienen esa oportunidad y así lo conseguimos (GF 1.1).

En las tutorías se hace trabajo de prevención y se trabaja más el área socioemocional con el alumnado, preparando material adecuado para las necesidades del grupo.

Las actividades extraescolares también son resaltadas por las personas participantes, en este caso las y los educadores proponen actividades deportivas para trabajar la convivencia entre los iguales. No siendo así la destreza en el deporte o la competitividad la base de esta actividad, tal y como se recoge en el siguiente testimonio: «Entonces, a introducir otro tipo de actividades que salían un poco de los cánones establecidos y demás» (Entr_2).

Concretamente, las personas profesionales del ámbito social, principales impulsoras de los cambios generados en estos espacios no formales, consideran también importante incentivar al alumnado a participar en espacios comunitarios para generar vínculos afectivos importantes y desarrollar el sentimiento de pertenencia, la sensación de que tu entorno, tu comunidad, es tu casa.

También siempre que salen del cole, como ya no doy clase, entonces ya cambian el chip, cambian el chip y se puede aprovechar ese cambio de actitud para que reciban también otro tipo de formación, ¿no? Hemos trabajado mucho el tema de la de la amigabilidad, del respeto, de la discapacidad, también hemos estado hablando y se quedaban con cosas (GF 2.3).

Ikastetxeak sustatutako eskolaz kanpoko jardueren eskaintza hori ez dago beti kirolarekin lotuta, mota desberdinetako eskolak ere izendatu dira, baita arabierazkoak ere, eta komunitateko kideen arteko harremana bultzatzen duten sexualitate-tailerrak ere:

() y ahora íbamos con las actividades como clases de árabe y algunas actividades, así como alguna charla de sexualidad y alguna cosa así. Entonces de verdad que estamos como empezando (Entr_5).

Gainera, parte-hartzaileek bizikidetzeta-gela bat aipatu dute, ikasleekin arazo pertsonaletarako esku-hartze zuzena eskatzen zuena:

() siempre iba allí, se ponía triste, lloraba, que no conseguía conciliar con los amigos, tal. Y entonces ellos siempre estaban allí para atenderla, (...) estaba más relajada, después volvía a clase, algunas veces no llevaba nada para comer y ellos tenían galletas, entonces sí, tuvo una relación bastante importante (Entr_5).

Parte-hartzaileek adierazi duten bezala, horrelako jarduerak ikasleen arteko gatazka minimizatzeaz gain, komunitatearen eta bertako gazteen arteko lotura ere bultzatu du, hainbat zentro bisitatzeko jarduerak sortuz, bai eta kultura-zentro, adinekoen zentro eta desgaitasunak dituzten pertsonekin espazioak partekatzeak jarduerak ere.

Ikasleekin garatzea eta lan egitea helburu duten taldeko zein banakako esku-hartze horiek irakasleei ere egiten die ekarpena neurri handi batean, eta sare bat eskaintzen die ikasgela barruko problematikak landu ahal izateko.

Bestalde, profesionalen sare-lana azpimarratzen da, eskolan esku-hartzea bultzatu ahal izateko. Profesional horien artean nabarmentzen dira kaleko hezitzaileak, gizarte-zerbitzuak, guraso-elkartea, ikastetxea eta gazteak. Sareko lan honen garrantzia honako lekukotza hauetan jasotzen da:

El centro escolar, al involucrarse el AMPA y al involucrarse los Servicios Sociales que en ese momento dinamizan, se genera el perfil de lo que es KOKUK (Entr_1).

Sare horrek kurrikularren arloa lantzeko oinarria ematen du, ikastetxeak gazteenen gizarte-egoeretan parte hartzeko eta esku-hartzeko dituen zailtasunei erantzunez. Are gehiago, parte-hartzaileek lan horrek dakarren paradigma-aldaketa nabarmendu dute, eta, horien arabera, beharrezkoa da aldaketa hori bultzatzea. Horrela, hezkuntza-sistemak onartzen du gizarte-etologiaren beharrak ere berezkoak direla, eta horrek ez duela esan nahi barnetik soilik landu behar denik. Ideia hori honako lekukotza honetan agertzen da:

Dicha oferta de actividades extraescolares, impulsadas por el centro, no siempre está relacionada con el deporte, también se han nombrado clases de diferente índole, así como de árabe o incluso talleres de sexualidad que impulsen la relación entre los miembros de la comunidad:

(...) y ahora íbamos con las actividades como clases de árabe y algunas actividades, así como alguna charla de sexualidad y alguna cosa así. Entonces de verdad que estamos como empezando (Entr_5).

Además, se han señalado por parte de las personas participantes el Aula de Convivencia que implicaba una intervención directa con el alumnado para problemáticas personales:

(...) siempre iba allí, se ponía triste, lloraba, que no conseguía conciliar con los amigos, tal. Y entonces ellos siempre estaban allí para atenderla, (...) estaba más relajada, después volvía a clase, algunas veces no llevaba nada para comer y ellos tenían galletas, entonces sí, tuvo una relación bastante importante (Entr_5).

Tal y como apuntan las personas participantes este tipo de actividades no solo ha minimizado el conflicto entre el alumnado, sino que también ha impulsado la conexión entre la comunidad y los jóvenes de la misma, creando actividades para visitar diferentes centros, así como centros culturales, centro de mayores, compartir espacios con personas con discapacidad.

Estas intervenciones tanto grupales como individuales que tienen como objetivo el desarrollo y el trabajo con el alumnado también aporta en gran medida al profesorado ofreciéndoles una red para poder trabajar las diferentes problemáticas dentro del aula.

Por otro lado, se subraya el trabajo en red de los diferentes profesionales para poder impulsar la intervención en la escuela. Entre estos profesionales se resaltan las y los Educadores de calle, los Servicios Sociales, el AMPA, el centro escolar y los jóvenes. La importancia de este trabajo en red se recoge en los siguientes testimonios:

El centro escolar, al involucrarse el AMPA y al involucrarse los Servicios Sociales que en ese momento dinamizan, se genera el perfil de lo que es KOKUK (Entr_1).

Esta red proporciona la base para trabajar el área cocurricular respondiendo a las dificultades que el centro tiene para involucrarse e intervenir en las circunstancias sociales de los más jóvenes. Es más, las personas participantes resaltan el cambio de paradigma que conlleva este trabajo y que según éstas es necesario impulsar. De este modo, el sistema educativo llega a asumir que las necesidades de etología social también son propias y que ello no implica trabajarlo de manera únicamente interna. Esta idea se muestra en el siguiente testimonio:

Para mí es un cambio conceptual, o sea, que el sistema educativo asuma que las necesidades de etiología social le son propias y que tiene que hacer un planteamiento, que, además, a más y más, son las que más le desgastan, le desgarran negativamente, o sea, las que más impotencia le generan, más frustración, porque no saben afrontarlas de manera, porque no están recogidas como algo propio, y que si le son propias tiene que establecer sistemas de respuesta propias (Entr_2).

Profesional horien sareko esku-hartzea estrategia desberdinen bidez gauzatzen da, parte-hartzaileek azpimarratzen duten bezala. Alde batetik, hezitzaileek gazteei ematen dieten laguntza adierazi da, haien hazkundera bultzatzeko, haien beharrei erantzunez eta haiek ulertuz. Laguntza pertsonalizatuago hori laguntza eta tutoretza pertsonalizatuaren bidez egiten da, gazteek beren egoera pertsonalei aurre egiteko baliabide egokiak ikas ditzaten. Bestalde, taldeko esku-hartzeak egiten dira jolas- eta hezkuntza-jardueren bidez hainbat espaziotan, bai eta jolas-orduetan, tutoretza-orduetan, eskolaz kanpoko jardueretan eta abarretan ere.

Bestalde, metodologian funtsezkoena bizikidetzaren oinarri den curriculum-paradigmaren aldaketa dela adierazi zuten. Hau da, parte-hartzaileek aipatzen dute haurrek entzutea behar dutela. Alde horretatik, alderdi emozionala lantzen da, baina betiere errespetuz. Haurrek eta familiek errespetuz tratatzen dituztela sentitzea oso garrantzitsua dela adierazi dute. Haien egoerekin enpatizatu nahi da, honako lekukotza honetan jasotzen den bezala:

Tenemos que percibir que el que está delante de nosotros sea un educador o incluso un amigo o lo que sea, tienen que percibir que está delante de alguien que le respeta, alguien que le intenta comprender que, si pasa algo, o sea que, si algo no sale, pues qué le vamos a dar una vuelta (GF 1.1).

Hau da, metodologia maitasunean, enpatian eta adeitasunean oinarritzen da. Gainera, familiek eta ikasleek sentitzen dute KOKUKen figura sistemarekin zerikusirik ez duen norbait dela, konfiantza izan dezakeen eta lagun diezaiekeen norbait: «porque rechazan el servicio social que les parece que les controla. Pero al tener unas figuras en el centro igual les dices, -oye, si tienes cualquier problema está esta persona que te ayuda» (GF 1.2). Haurrek uste dute konfiantzazko figura bat dutela beren arazoak kontatzeko: «después del comedor siempre surgen problemas. Y aunque no surjan problemas, siempre suben los chavales con ganas de contar algo que ha pasado y eso también es importante» (GF 1.2).

Illo horretan, hurrei entzuten zaie eta hainbat bide lantzen dira tresnak emateko. Pedagogia hau oreka bilatzen saiatzen da «valorándole lo que hace bien pero no perdonándole lo que hace mal. Es que hay que buscar el equilibrio, yo creo que el buen educador tiene que ir por ahí» (GF 1.1). Pedagogia horren barruan, batez beste, gatazkak konpontzen dira, bai klasearen barruan, bai kanpoan, edo beste jarrera kaltegarri batzuk, hala nola mugikorrarekiko mendekotasuna edo matxismoa «si hay algún comportamiento machista se actúa» (GF 1.1).

Para mí es un cambio conceptual, o sea, que el sistema educativo asuma que las necesidades de etiología social le son propias y que tiene que hacer un plantea..., que, además, a más y más, son las que más le desgastan, le desgarran negativamente, o sea, las que más impotencia le generan, más frustración, porque no saben afrontarlas de manera..., porque no están recogidas como algo propio, y que si le son propias tiene que establecer sistemas de respuesta propias (Entr_2).

La intervención en red de estas personas profesionales se lleva a cabo mediante diferentes estrategias, tal y como resaltan los y las participantes. Por un lado, se señala el acompañamiento que se implementa por parte de las y los educadores a los jóvenes para impulsar su crecimiento atendiendo y entendiendo a sus necesidades. Este acompañamiento más personalizado se hace a través de ayudas y tutorías personalizadas para que los jóvenes aprendan recursos adecuados para hacer frente a sus situaciones personales. Por otro lado, se realizan intervenciones grupales mediante actividades lúdico/educativas en diferentes espacios, así como el recreo, las horas de tutoría, actividades extraescolares...

Por otro lado, también señalaban que lo central en la metodología es el cambio de paradigma curricular que tiene de base la convivencia. Es decir, las personas participantes mencionan que los niños y las niñas lo que necesitan es que se les escuche. En este sentido, se trabaja la parte emocional, pero siempre desde el respeto. Señalan que es muy importante que tanto los niños y las niñas como las familias sientan que se les trata con respeto. Se trata de empatizar con sus situaciones como se recoge en el siguiente testimonio:

Tenemos que percibir que el que está delante de nosotros sea un educador o incluso un amigo o lo que sea, tienen que percibir que está delante de alguien que le respeta, alguien que le intenta comprender que, si pasa algo, o sea que, si algo no sale, pues qué le vamos a dar una vuelta (GF 1.1).

Es decir, la metodología se basa en el cariño, la empatía y la amabilidad. Además, las familias y los estudiantes sienten que la figura de KOKUK es alguien ajeno al sistema, alguien en el que pueden confiar y que les puede ayudar: «porque rechazan el servicio social que les parece que les controla. Pero al tener unas figuras en el centro igual les dices, -oye, si tienes cualquier problema está esta persona que te ayuda» (GF 1.2). Los niños y niñas sienten que tienen una figura de confianza a quien poder contar sus problemas: «después del comedor siempre surgen problemas. Y aunque no surjan problemas, siempre suben los chavales con ganas de contar algo que ha pasado y eso también es importante» (GF 1.2).

En esta línea, a los niños y a las niñas se les escucha y se trabajan distintas vías para dotarles de herramientas. Esta pedagogía intenta buscar el equilibrio «valorándole lo que hace bien pero no perdonándole lo que hace mal. Es que hay que buscar el equilibrio, yo creo que el buen educador tiene que ir por ahí» (GF 1.1). Dentro de esta pedagogía se media y trabaja la resolución de conflictos tanto dentro como fuera de clase u otras actitudes lesivas como la adicción al móvil o el machismo «si hay algún comportamiento machista se actúa» (GF 1.1).

Haurren aldetik, bat datoz esatean ikastetxearen eta gizarte-hezitzaileen laguntza eta babesa sentitzen dutela «me han protegido mucho, en el colegio. Y el profesorado, y el educador, desde KOKUK» (GF 3.5). Honako hitz hauek erabiltzen dituzte: konfiantza, babesa, erreferentziako figurak, errespetua. «Sienten que es un espacio donde pueden hablar la última vez estuve con X hablando hasta las dos de la mañana» (GF. 3.6). Akonpainiamenduko espazio gisa ere ikusten dute: «es una pasada, que te acompaña al médico..., cualquier cosa está ahí, y es una pasada» (GF 3.6) eta aisialdirako gune gisa «tipo ocio para la semana y eso te ayuda mucho porque, por ejemplo, si no tienes nada que hacer, le dices [al educador o educadora], mira, no tengo nada que hacer, ¿puedes quedar ahora mismo? Te decía que sí, venías aquí y jugabas al baloncesto o venías al parque o cualquier cosa» (GF 3.1).

Hau da, ikasleak gehiago lasaitzen dira KOKUKeko profesionalarekin, tutorearekin gehiago irekitzen baitira «pero sólo cuentan que ven que ella [la educadora] hace un seguimiento que tú como profesor igual no puedes hacer porque no llegas a todo» (GF 1.3).

Tutorearen figurak gehiago muga dezake, oharra jartzen duelako. Baina, azkenean, komunitateko pertsonen arteko talde-lana da, jarraian adierazten den bezala. Bertan, tutorea eta hezitzailea osatzen dira: «había situaciones que igual el tutor no sabía, no había percibido y, sin embargo, gracias a esa información, bueno, pues se podía actuar conjuntamente» (GF 1.2).

Azkenik, inplikazio komunitarioa garatzeko beharra ere aipatu dute, parte-hartzaileek haurren eta gazteen garapenerako faktore garrantzitsu gisa nabarmendu zuten alderdi gisa. Lan hau KOKUK elkartetik planteatzen da, lan egiteko ezinbesteko faktore gisa. Hainbat biderekin lantzen da inplikazio hori. Alde batetik, lagun egiteko lana eta adinekoentzako laguntza, lehen adierazi dugun bezala.

Varias veces hemos ido a una residencia, más que nada a hacer jardinería con ancianos. Y bien, la verdad, yo me lo pasé muy bien [...] Sí, yo he hecho teatro un montón de años, también en [el instituto], y luego también he estado en proyectos con personas mayores, de convivencia, multigeneracional (GF 3.6).

Bestalde, lotura komunitarioa sortzea bultzatzen da, ikasleek senti dezaten laguntza izan dezaketela hainbat jarduera egiteko eta auzoan laguntzeko, ikasketa-gunetik kanpo. Jarduera horien bidez, autoestimua eta kidesun-sentimendua landu nahi dira:

No sé, a ver, hay días que nos hemos quedado ahí a jugar, a veces baloncesto o igual al balón quemado. A veces también en el polideportivo. Pero también hemos estado muchas veces pegando carteles o haciendo cosas por el barrio (GF 3.1).

Por parte de los niños y de las niñas coinciden en que se sienten ayudados y protegidos por el centro escolar, por los educadores y las educadoras sociales «me han protegido mucho, en el colegio. Y el profesorado, y el educador, desde KOKUK» (GF 3.5). Usan palabras como: *confianza, protección, figuras de referencia, respeto*. «Sienten que es un espacio donde pueden hablar la última vez estuve con X hablando hasta las dos de la mañana» (GF 3.6). También lo perciben como un espacio de acompañamiento «es una pasada, que te acompaña al médico..., cualquier cosa está ahí, y es una pasada» (GF 3.6) y como un espacio de ocio donde poder pasar el rato «tipo ocio para la semana y eso te ayuda mucho porque, por ejemplo, si no tienes nada que hacer, le dices [al educador o educadora], mira, no tengo nada que hacer, ¿puedes quedar ahora mismo? Te decía que sí, venías aquí y jugabas al baloncesto o venías al parque o cualquier cosa» (GF 3.1).

Es decir, los y las estudiantes se relajan más con el profesional de KOKUK, que, con el tutor o tutora, se abren más «pero sólo cuentan que ven que ella [la educadora] hace un seguimiento que tú como profesor igual no puedes hacer porque no llegas a todo» (GF 1.3).

La figura del tutor o tutora puede coartar más, porque pone la nota. Pero, al final, es un trabajo en grupo entre las personas de la comunidad, como se recoge a continuación donde se complementan tutor y educador «había situaciones que igual el tutor no sabía, no había percibido y, sin embargo, gracias a esa información, bueno, pues se podía actuar conjuntamente» (GF 1.2).

Por último, señalan también la necesidad de desarrollar la implicación comunitaria como un aspecto que las diferentes personas participantes resaltaron como factor importante en el desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes. Este trabajo se plantea desde la asociación KOKUK como uno de los factores vertebrales y, por tanto, necesarios para trabajar. Son varias las vías con las que se trabaja esta implicación. Por un lado, desde el trabajo de acompañamiento y la ayuda a las personas mayores, como hemos señalado anteriormente.

Varias veces hemos ido a una residencia, más que nada a hacer jardinería con ancianos. Y bien, la verdad, yo me lo pasé muy bien [...] Sí, yo he hecho teatro un montón de años, también en [el instituto], y luego también he estado en proyectos con personas mayores, de convivencia, multigeneracional (GF 3.6).

Por otro lado, se propicia la creación del vínculo comunitario, para que el alumnado sienta que puede contar con apoyo para realizar diversas actividades y ayudar en el barrio, fuera del espacio de estudio. Con estas actividades se pretende trabajar su autoestima y el sentimiento de pertenencia:

No sé, a ver, hay días que nos hemos quedado ahí a jugar, a veces baloncesto o igual al balón quemado. A veces también en el polideportivo. Pero también hemos estado muchas veces pegando carteles o haciendo cosas por el barrio (GF 3.1).

Proiektuaren onuren artean, elkarrizketetan, parte-hartzaileek hiru nabarmendu zituzten: 1) bizikidetzaren hobetzea, 2) prebentzioa eta 3) hazkunde osasuntsua eta globala.

Alde batetik, **bizikidetzaren hobekuntzari** dagokionez, alde batetik, esku-hartzearen eraginaren garrantzia nabarmentzen da, globala baita, eta horrek neska-mutilen eskola-errendimendua hobetzea eragin du. Horrela, bizikidetzaren ere hobetu da. Bestalde, bizikidetzaren ere hobetu da, harremanetan gatazkak murriztuz. Ikastetxean egiten diren esku-hartzeak esku-hartze integralak dira, hau da, ikasleen beharrezkoen modu globalizatuagoan erantzuten diete, ez bakarrik arlo akademikoan arreta jarri, baita pertsonarengan ere, bere egunerokoan, bai bere kezketan bai zailtasunetan, jarraian jasotzen den bezala.

(...) ámbito escolar como desde lo que se detecta desde los Servicios Sociales, pues eso ha enriquecido muchísimo la intervención que es muchísimo más global (Entr_1).

Kohesio komunitarioa bizipen-fenomenotzat hartzen da, eta balioak eta emozioak partekatzen dira. Adingabeek egoitzetan bizi diren adinekoekin harremanetan jartzen direnean, konturatzen dira askotan antzeko esperientziak partekatzen dituztela, nahiz eta adin-aldea izan: «te vas dando cuenta de que hay experiencias vitales que son muy parecidas, por ejemplo, en este caso la experiencia de emigrar de tu lugar de origen» (GF 2.3).

Es decir, se dan cuenta de que hay muchos más factores que les unen que los que les separan y en este sentido ayuda a romper con estereotipos. De este modo, las personas participantes comentan que además se crean relaciones intergeneracionales donde ambos grupos pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad por diferentes motivos (soledad, precariedad...). Estas personas van forjando vínculos hasta el punto de que los y las estudiantes «hacen pira para ir a la residencia a visitar a las personas [mayores]» (GF. 2.4).

Horrela, ikasleak une zailetan biltzen dituzte, haien beharrei erantzuten saiatuz. Ekintza horrek ikasleak gustura sentitzea eta ikastetxearekin bat egitea lortzen du; horrela, talde-kohesioa sortzen da eta gatazka horiek murrizten dira, hurrengo testigantzan islatzen den bezala.

(...) rendimiento académico, una clase donde el ambiente, la cohesión del grupo, está mejor, donde los alumnos se encuentran más a gusto, es una clase que funciona y los resultados (Entr_7).

Elkarrizketatutako pertsonak uste dute zentroan gertatzen zen gatazka asko murriztu dela, eta nahiz eta jakin ez dagoela makila magikorik, hezitzaileen lana garrantzitsua eta aldaketen sortzailea dela nabarmendu dute.

Entre los beneficios del proyecto, en las entrevistas las personas participantes, destacaron tres: 1) la mejora de la convivencia, 2) la prevención y 3) el crecimiento sano y global.

Por un lado, en cuanto a la **mejora de la convivencia** se destaca, por un lado, la importancia del impacto de la intervención siendo ésta global, lo que ha generado que el rendimiento escolar de los chavales y chavalas mejore. Así se ha mejorado también su convivencia. Por otro lado, también se ha mejorado la convivencia mediante la reducción de la conflictividad en las relaciones. Las intervenciones que se dan en el centro escolar son intervenciones integrales, es decir, atienden las necesidades del alumnado de una manera más globalizada, no simplemente poniendo el foco en lo académico sino también en la persona, en su día a día, tanto en sus inquietudes como dificultades como se recoge a continuación.

(...) ámbito escolar como desde lo que se detecta desde los Servicios Sociales, pues eso ha enriquecido muchísimo la intervención que es muchísimo más global (Entr_1).

La cohesión comunitaria se percibe como un fenómeno vivencial en el cual se comparten valores y emociones. Cuando las personas de menor edad se relacionan con personas mayores residentes en residencias se dan cuenta de que muchas veces comparten experiencias parecidas a pesar de la diferencia de edad: «te vas dando cuenta de que hay experiencias vitales que son muy parecidas, por ejemplo, en este caso la experiencia de emigrar de tu lugar de origen» (GF 2.3).

Es decir, se dan cuenta de que hay muchos más factores que les unen que los que les separan y en este sentido ayuda a romper con estereotipos. De este modo, las personas participantes comentan que además se crean relaciones intergeneracionales donde ambos grupos pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad por diferentes motivos (soledad, precariedad...). Estas personas van forjando vínculos hasta el punto de que los y las estudiantes «hacen pira para ir a la residencia a visitar a las personas [mayores]» (GF. 2.4).

Es así que recogen al alumnado en momentos difíciles intentando dar respuesta a sus necesidades. Esta acción consigue que el alumnado se sienta a gusto y unido al centro, así se genera una cohesión grupal y se reduce esa conflictividad como se refleja en el siguiente testimonio.

(...) rendimiento académico, una clase donde el ambiente, la cohesión del grupo, está mejor, donde los alumnos se encuentran más a gusto, es una clase que funciona y los resultados (Entr_7).

Las personas entrevistadas creen que la conflictividad que se daba en el centro se ha reducido considerablemente y aunque también son conscientes de que no hay varitas mágicas, destacan la labor de los educadores y educadoras como algo importante y generadora de cambios.

() pero la convivencia escolar, el ambiente de clase mejoró muchísimo, el ambiente del instituto, los conflictos, la actitud de muchos de los alumnos y de las alumnas que bueno, pues que tenían (Entr_7).

Bestalde, **prebentzioari** dagokionez, hainbat ikastarotan hainbat tailer sortzea aipatzen da, neska-mutilen alderdi emozionala lantzeko. Aurreikuspenen arabera, prebentzioko lan emozional horrek ikasleei lagunduko die eguneroko bizimoduan bizi diren alderdi deserosoekin edo gatazkatsuekin lotutako emozioak kudeatzen, ez bakarrik ikastetxeetan, baita ikastetxeetatik kanpo ere, behar bezala konpondu ahal izateko. Ikastetxeko bizikidetzari mesede egingo dion prebentzio-lana da.

Azkenik, **hazkunde global eta osasuntsuaren kategorian**, elkarrizketatutako pertsonak uste dute gazteek beren helburuak lortzen dituztela, ingurunean integratzea lortzen dutela eta esku-hartzeen bidez garatzea ere lortzen dutela. Lehen aipatu bezala, esku-hartze hau globala da, eta, beraz, neska-mutilek alderdi psikosozialak lantzen dituzte, hazkunde osasuntsua lortzen laguntzen dietenak, bai mentalki, bai fisikoki. Horretarako, garrantzitsua da zeregin hori ahalik eta modu egokienean egin dezaketen profesionalak prestatzea. Guztiok gara gaitetzkeela eta gure helburuak tresna egokiarekin lor ditzakegula sinestea mahai gainean jartzen da, eta agerian jartzen du edozein gizakik gai izateko duen gaitasuna, betiere horretarako aukera ematen bazaio, hurrengo testigantzan erakusten den bezala. «chavales que han ido consiguiendo un poco las metas que se habían ido planteando que se han integrado, que se están desarrollando» (Entr_1).

Este desarrollo se consigue teniendo recursos y este proyecto les facilita un recurso importante para este crecimiento que es el espacio necesario para entenderse y entender a los demás. «¿Sabes? ¿Puedo...? O sea, un lugar un lugar dónde pueda depositar qué me está pasando, que no me entiendo ni yo mismo» (Entr_7).

Elkarrizketa horien azterketan ikus daitekeenez, proiektu honek dakartzan onurak garrantzitsuak eta beharrezkoak dira gazteen garapen psiko-sozial egokirako, baita irakasleen zaintzarako ere.

Mugei dagokienez, bi muga mota aipatzen dira: batetik, KOKUK bezalako proiektuak ikastetxeetan sartzeari mugatzea, eta, bestetik, irakasleek beraiek eguneroko egoerei aurre egiteko berezkotzat jotzen dituzten mugak. Hor nabarmentzen da gizarte-arloko profesionalak parte hartu behar dutela.

Proiektuak ikastetxeetan txertatzearekin zerikusia duten mugei dagokienez, alde batetik, **muga ekonomikoa** nabarmentzen da. Ikastetxeetan lan egiten duten profesionalak garrantzitsutzat jotzen dute garrantzi eta eragin hori duen proiektu bat eskoletan integratzea, batez ere pandemiaren ondoren, arazo psikiko eta jokabidezko arazo asko detektatzen baitira.

(...) pero la convivencia escolar, el ambiente de clase mejoró muchísimo, el ambiente del instituto, los conflictos, la actitud de muchos de los alumnos y de las alumnas que bueno, pues que tenían (Entr_7).

Por otro lado, respecto a la **prevención**, se habla de la generación de diferentes talleres en diferentes cursos que tienen como finalidad trabajar el aspecto emocional de los chavales y chavalas. Se prevé que este trabajo emocional de prevención ayude al alumnado a gestionar emociones relacionadas con aspectos incómodos o conflictivos con los que conviven en su día a día no solo en los centros escolares sino también fuera de ellos, para así poder resolverlos adecuadamente. Es un trabajo de prevención que beneficiará la convivencia en el centro.

Por último, en la categoría de **crecimiento global y sano** las personas entrevistadas creen que las y los jóvenes van consiguiendo sus metas, logran integrarse en el entorno e incluso mediante las intervenciones consiguen desarrollarse. Como se ha mencionado anteriormente, esta intervención es global, por tanto, los chavales y chavalas trabajan aspectos psico-sociales que les ayuda a conseguir un crecimiento sano tanto mental como físicamente. Para ello es importante formar a profesionales que puedan desarrollar esta tarea de la manera más adecuada posible. La creencia de que todas y todos podemos desarrollarnos y conseguir nuestros objetivos con las herramientas adecuadas, se pone sobre la mesa y visibiliza la capacidad de cualquier ser humano de poder capacitarse siempre y cuando se le dé la posibilidad de hacerlo como se muestra en el siguiente testimonio «chavales que han ido consiguiendo un poco las metas que se habían ido planteando que se han integrado, que se están desarrollando» (Entr_1).

Este desarrollo se consigue teniendo recursos y este proyecto les facilita un recurso importante para este crecimiento que es el espacio necesario para entenderse y entender a los demás. «¿Sabes? ¿Puedo...? O sea, un lugar un lugar dónde pueda depositar qué me está pasando, que no me entiendo ni yo mismo» (Entr_7).

En el análisis de estas entrevistas se puede observar que los beneficios que aporta este proyecto son importantes y necesarios para un buen desarrollo psico-social de los jóvenes como también para el cuidado del profesorado.

En cuanto a las limitaciones se habla de dos tipos de limitaciones: por un lado, de la limitación de la inserción de proyectos como KOKUK en los centros escolares, y, por otro lado, las limitaciones que las mismas docentes reconocen como propias a la hora de hacer frente a situaciones diarias y es ahí donde destacan la necesidad de participación de profesionales del ámbito social.

En cuanto a las limitaciones que tienen que ver con la inserción de los proyectos en los centros escolares destaca, por una parte, la **limitación económica**. Los y las profesionales que trabajan en los centros consideran importante integrar un proyecto de este calado y con este impacto en las escuelas, sobre todo tras la pandemia, ya que se detectan muchos problemas tanto psíquicos como conductuales.

Yo siempre he dicho cuántos alumnos hay en las escuelas, cuántos problemas conductuales, psiquiátricos o lo que sea y qué falta de límites hemos vivido la pandemia más el desequilibrio emocional yo siempre digo por favor que el ayuntamiento invierta más en las calles educadoras porque esos niños luego van a la sociedad de aquí a 10 años (Entr_3).

Profesionalen ustez, udalek eta erakunde publikoek gehiago inbertitu beharko lukete hezitzaile kurrikularren lanean, baina ikastetxe askoren errealitateak eragotzi egiten du horrelako zerbitzuak kontratatzea, muga ekonomikoak dituztelako. Izan ere, uste dute horregatik ez balitz proiektua askoz eskola gehiagoren parte izango litzatekeela.

Elkarrizketatutako pertsona batzuek adierazi dute hainbat bitartekoren bidez saiatu direla finantzaketa lortzen, baina ez zaie batere erraza egin, baita kasu askotan ezinezkoa ere. Horrelako proiektuetarako dirua lortzea zaila dela diote, baina ez lukeela izan behar uste dute.

Ikastetxe gehienek ez dute dirulaguntzarik, eta eurek ordaindu behar dute zerbitzua, eta ez dute gaitasunik horri aurre egiteko, hurrengo testigantzan jasotzen den bezala:

ekonomikoki dirutxa guk ez daukagu, hemen diruz oso justo gaude eta pasadan urtean 5.000 euro jarri genuen, hori guretzat barbaridade bat da. Zuk pentsatu ordaintzen ditugula ikasleen autobusak ez dakit nora joateko, dena eskolak ordaintzen du kuotak emen jendeak ez ditu ordaintzen beketatik bizi gara eta hori guretzat barbaridade bat da, aurten 4.200 euro eta gehiago jartzeko asmoa dugu datorren urteari begira ordu kopuruak berdin jarraitzeko [Económicamente nosotros no tenemos dinero, aquí estamos muy justos de dinero y el año pasado pusimos 5.000 euros, eso para nosotros es una barbaridad. Tú piensa que pagamos los autobuses de los alumnos para ir no sé dónde, todo lo paga la escuela la gente las cuotas no las paga Vivimos de becas y eso para nosotros es una barbaridad, este año tenemos la intención de poner 4.200 euros y más para que el número de horas siga igual de cara al año que viene] (Entr_6).

Bestalde, nabarmentzen den beste mugetako bat **kontzientziarik eza da**. Elkarrizketatuek diote kontzientzia falta handia dagoela gurasoen artean eta irakasleen artean.

Parte-hartzaileek uste dute hezkuntza-komunitatea ez dela jabetzen horrelako proiektuen lanaz, eta, beraz, mesfidati agertu dira zenbait kasutan ikastetxean integratzeko. Proiektuan parte hartu duten profesionalek aurretik ezarritako sare komunitariotik abiatu ahal izan dute proiektua ikastetxeetan.

Yo siempre he dicho cuántos alumnos hay en las escuelas, cuántos problemas conductuales, psiquiátricos o lo que sea y qué falta de límites hemos vivido la pandemia más el desequilibrio emocional yo siempre digo por favor que el ayuntamiento invierta más en las calles educadoras porque esos niños luego van a la sociedad de aquí a 10 años (Entr_3).

Los y las profesionales creen que los ayuntamientos y entidades públicas deberían invertir más en el trabajo de educadores y educadoras cocurriculares, pero la realidad de muchos centros impide contratar este tipo de servicios por su limitación económica. De hecho, creen que si no fuera por esta razón el proyecto sería parte de muchas más escuelas.

Varias de las personas entrevistadas aseguran haber intentado por diferentes medios conseguir financiación, pero no les ha resultado nada fácil, incluso en muchos casos imposible. Aseguran que es difícil conseguir dinero para proyectos así, pero creen que no debería serlo.

La mayoría de centros no cuenta con subvenciones y tienen que pagar el servicio ellos mismos no disponiendo de capacidad para hacer frente a ello como se recoge en el siguiente testimonio:

ekonomikoki dirutxa guk ez daukagu, hemen diruz oso justo gaude eta pasadan urtean 5.000 euro jarri genuen, hori guretzat barbaridade bat da. Zuk pentsatu ordaintzen ditugula ikasleen autobusak ez dakit nora joateko, dena eskolak ordaintzen du kuotak emen jendeak ez ditu ordaintzen beketatik bizi gara eta hori guretzat barbaridade bat da, aurten 4.200 euro eta gehiago jartzeko asmoa dugu datorren urteari begira ordu kopuruak berdin jarraitzeko [Económicamente nosotros no tenemos dinero, aquí estamos muy justos de dinero y el año pasado pusimos 5.000 euros, eso para nosotros es una barbaridad. Tú piensa que pagamos los autobuses de los alumnos para ir no sé dónde, todo lo paga la escuela la gente las cuotas no las paga Vivimos de becas y eso para nosotros es una barbaridad, este año tenemos la intención de poner 4.200 euros y más para que el número de horas siga igual de cara al año que viene] (Entr_6).

Por otro lado, otra de las limitaciones destacadas es **la falta de conciencia**. Las entrevistadas aseguran que existe una gran falta de conciencia tanto entre las AMPAs como entre el profesorado.

Las personas participantes, creen que la comunidad educativa no es consciente del trabajo y de la labor de este tipo de proyectos y por tanto, se han mostrado reticentes a integrarlo en el centro en algunos casos. El proyecto ha podido comenzar su andadura en los centros por la red comunitaria establecida anteriormente de los y las profesionales participantes del proyecto.

La jefa de estudios había estado el año anterior o así, y sabía de qué iba, y nos abría la puerta, pero el que asumía la dirección, le parecíamos, o sea, a ver, esto de qué coño va. Y es que además lo recuerdo como con cariño, porque en ese centro además después hubo historias muy truculentas y lo hicieron divinamente. Y yo ya explico de qué va, y, bueno, pues al principio muy, iba a todas las reuniones porque no se terminaba de fiar, y nos aceptó porque yo era dentro del sistema educativo, era un poco la garantía de que aquello era aceptable (Entr_2).

Azkenik, eta **proiektuaren mugei** dagokienez, elkarrizketatutako pertsonak mugatuta sentitzen dira ikastetxean egunegun gertatzen diren egoera jakin batzuei erantzuteko orduan. Elkargoetan gizarte-arloko profesionalik ez dagoela nabarmendu dute. Horien ustez, irakasleek ez dituzte nahitaez bete behar eginkizun batzuk, hala nola osasun-zentroetara edo gizarte-zerbitzuetara bideratzea, eta uste dute ikasleen arteko zenbait gatazka konpontzeko, egunerokotasunean, askoz ere egokiagoa dela eremu horretako profesionalak izatea. Alde batetik, batzuetan prestakuntza falta zaielako eta beste batzuetan ikastetxeetan egunero izaten diren harremanen zenbait alderdi behar bezala konpontzeko denborarik ez dutelako.

No hay ningún código dentro del sistema educativo que diga, esto es nuestro, y para abordarlo necesitamos personal propio, no recursos pro, es un poco el miedo que yo creo que tienen, que tenían al menos, o que tienen, en el sistema educativo, recursos propios, vamos a montar aquí una red de servicios sociales. Como no se plantea una red de salud mental dentro del sistema educativo. Entonces, estos conflictos son agotadores y la gente tiraba la toalla porque tampoco tenían esa formación específica ni les corresponde, porque yo, bueno, sí les corresponde, claro, pero depende de hasta qué nivel, quiero decirte que es que hay otras figuras específicas para que puedan coayudar al sistema educativo a manejar esas situaciones (Entr_2).

Etorkizuneko erronkak:

«KOKUK es una gota en el océano» (GF_1.2)

Hainbat erronka proposatzen dituzte parte-hartzaileek. Oro har, gehien aipatzen den erronketako bat zabalkundea da, eta garrantzi handia ematen diote KOKUK erakundeak ikastetxeekin batera urteetan egiten duen lana ikusarazteari eta zabaltzeari, honako lekukotza hauetan jasotzen den bezala: visualizar lo que estáis haciendo ahora (...) difundirlo y que la gente lo vea y no solo es decirlo a un libro (Entr_1). Era berean, parte hartzaileek adierazi dute garrantzitsua dela hezkuntza-proiektua hainbat gunetan aurkeztea, erakundeek (Eusko Jaurlaritzak, esaterako) proiektua ezagutu eta ikastetxe guztietara eramateko. Gainera, adierazi dute beharrezkoa dela kontzientziaztea horrelako proiektuak eta esku-hartzeak ikastetxeetan ezartzeko beharraz.

La jefa de estudios había estado el año anterior o así, y sabía de qué iba, y nos abría la puerta, pero el que asumía la dirección, le parecíamos, o sea, a ver, esto de qué coño va. Y es que además lo recuerdo como con cariño, porque en ese centro además después hubo historias muy truculentas y lo hicieron divinamente. Y yo ya explico de qué va, y, bueno, pues al principio muy..., iba a todas las reuniones porque no se terminaba de fiar, y nos aceptó porque yo era dentro del sistema educativo, era un poco la garantía de que aquello era aceptable (Entr_2).

Por último y en relación a las **limitaciones propias**, las personas entrevistadas se sienten limitadas a la hora de responder a ciertas situaciones que se dan día a día en el centro escolar. Destacan la falta de profesionales del ámbito social en los colegios. Estas consideran que hay ciertas funciones que los y las docentes no tienen por qué desempeñar, como por ejemplo la derivación a centros de salud o servicios sociales y creen que para la resolución de ciertos conflictos entre el alumnado en el día a día es mucho más adecuado contar con profesionales de este ámbito. Por un lado, porque a veces les falta formación y otras veces porque no tienen tiempo de solucionar adecuadamente ciertos aspectos de las relaciones que diariamente se dan en los centros educativos.

No hay ningún código dentro del sistema educativo que diga, esto es nuestro, y para abordarlo necesitamos personal propio, no recursos pro..., es un poco el miedo que yo creo que tienen, que tenían al menos, o que tienen, en el sistema educativo, recursos propios, vamos a montar aquí una red de servicios sociales. Como no se plantea una red de salud mental dentro del sistema educativo. Entonces, estos conflictos son agotadores y la gente tiraba la toalla porque tampoco tenían esa formación específica ni les corresponde, porque yo..., bueno, sí les corresponde, claro, pero depende de hasta qué nivel, quiero decirte que es que hay otras figuras específicas para que puedan coayudar al sistema educativo a manejar esas situaciones (Entr_2).

RETOS de Futuro:

«KOKUK es una gota en el océano» (GF_1.2)

Son varios los retos que proponen las personas participantes. En general, uno de los retos que más se menciona es la difusión, dan mucha importancia a visibilizar y difundir el trabajo que lleva realizando durante años la entidad KOKUK junto a los centros educativos como se recogen en los siguientes testimonios: visualizar lo que estáis haciendo ahora (...) difundirlo y que la gente lo vea y no solo es decirlo a un libro (Entr_1). Las personas participantes comentan, así mismo, la importancia de presentar el proyecto educativo en los diferentes espacios, que se difunda desde las instituciones como el Gobierno Vasco para que el proyecto se conozca y también llevarlo a todos los centros escolares. Además, apuntan que es necesario concienciar sobre la necesidad de implementar este tipo de proyectos e intervenciones en los centros educativos.

Azpimarratu da erakundeetatik zeharkako ikuspegi bat falta dela, elkarrekin egiten duen lana bateratzea ahalbidetuko duena. Bestela, hezkuntza formaleko profesionalekin osatutako talde fokalean adierazten den bezala, horren guztiaren ondorioz, horrelako programak «adabaki» edo «tanta bat ozeanoan» bihurtzen dira, Administrazio Publikoak ez lukeelako benetako apusturik egingo. Horrela, arlo horretan apustu egiteko eta inbertitzeko beharra azpimarratu da, etorkizunerako inbertsioa baita. Honela deskribatzen dute: «Pues está muy bien, pero es una gota en un océano [...]. Para mí el tema de KOKUK era algo necesario, pero no dejaba de ser un parche, que lo tenía que ofertar la misma administración» (GF 1.2).

Horrekin guztiarekin, parte-hartzaileek adierazi dute KOKUKen lana eskasa dela, «un gran apoyo, pero que se queda también escaso. Cuanto más lo conoces yo creo que también más quieres» (GF 1.2). Gaineratu dute haur batzuek aukera gutxiago dituztela eta laguntza hori behar dutela. Era berean, parte-hartzaileak bat datoz KOKUKen lana funtsezkoa dela ikasleen garapenean. Ildo horretan, honako testigantza hau agertzen da: «sí que nos han dicho muchas veces chavalas que ahora tienen 18 años, es que yo no sé qué hubiese sido de mí si nos hubiese conocido porque hay muchas cosas que yo estaba haciendo mal o que no sabían cómo hacerlo»(GF 2.4). Beraz, azpimarratu dute baliabide horri bultzada eman behar zaiola eta behar diren baliabideak eman behar zaizkiola. Honela azaldu dute:

Que haya jornadas completas, por ejemplo, que no sea que no anden siempre en el alambre de si tengo la subvención tira y si no tengo la subvención, no tira. Que dependo de que en el centro educativo crean en esta figura. Tiene que ser una visión más global de todo el sistema educativo, esta figura que existe, creemos en ella, pues habrá que invertir en ella ¿No? (GF 2.3).

Azken batean, hezkuntza-paradigma aldatzearen garrantzia azpimarratzen dute. Esparru berri horretan, akademiarekiko harreman ez-formalak konbinatu beharko lirateke, honako lekukotza honetan jasotzen den bezala:

(...) el intervenir en las relaciones no formales de las criaturas con criterios educativos, con conocimiento, o sea, con herramientas propias () es que cambia el sistema educativo aquí es fundamentalmente academicista. Y eso es una cárcel y ese es el problema (Entr_2).

Hezkuntzari buruzko ikuspegi berri horren barruan, gizarte-hezitzaileek zentroetako kide gehiago izan beharko lukete, hau da, ez dira noizbehinkako kanpoko figuratzat hartu behar, baizik eta hezkuntza-taldeetako figuratzat. Honako lekukotza honetan agertzen da «para que los centros te reconozcan, tienes que formar parte del sistema» (Entr_2). Era berean, irakaskuntza arautuko ikastetxeetan gizarte-hezitzaileen kopurua handitu behar dela adierazi dute. Ildo horretan, parte-hartzaileek adierazi dute ikastetxeak ere inplikatu egin behar duela, eta gizarte-figura horiek ikastetxeetan irauteko eta areagotzeko borrokatu beharko lukeela. Azkenik, proposatu dute emozioen kudeaketari buruzko prestakuntza ezarri behar dela tutoreei zuzenduta, baina berriazko prestakuntza duten figurak ere egon behar direla.

Se ha subrayado que falta un enfoque transversal desde las instituciones, que permita unificar la labor que lleva a cabo la asociación. De lo contrario, como se señala en el grupo focal con personal profesional de la educación formal, todo ello lleva a que este tipo de programas se conviertan en «un parche» o «una gota en el océano», debido a que no habría una apuesta real desde la Administración Pública. De esta forma, se subraya la necesidad de apostar e invertir en este ámbito, debido a que se trata de una inversión a futuro. Así lo describen: «Pues está muy bien, pero es una gota en un océano [...]. Para mí el tema de KOKUK era algo necesario, pero no dejaba de ser un parche, que lo tenía que ofertar la misma administración» (GF 1.2).

Con todo ello, las personas participantes mencionan que el trabajo de KOKUK queda escaso «un gran apoyo, pero que se queda también escaso. Cuanto más lo conoces yo creo que también más quieres» (GF 1.2). Añaden que hay niños y niñas con menos oportunidades y que necesitan esta ayuda. Asimismo, las personas participantes coinciden en que la labor de KOKUK es fundamental en el desarrollo del alumnado. En esta línea se muestra el siguiente testimonio «sí que nos han dicho muchas veces chavalas que ahora tienen 18 años, es que yo no sé qué hubiese sido de mí si nos hubiese conocido porque hay muchas cosas que yo estaba haciendo mal o que no sabían cómo hacerlo» (GF 2.4). Por tanto, subrayan que es un recurso al que hay que darle el empuje y dotarlo de los recursos necesarios. Así lo han explicado:

Que haya jornadas completas, por ejemplo, que no sea que no anden siempre en el alambre de si tengo la subvención tira y si no tengo la subvención, no tira. Que dependo de que en el centro educativo crean en esta figura. Tiene que ser una visión más global de todo el sistema educativo, esta figura que existe, creemos en ella, pues habrá que invertir en ella ¿No? (GF 2.3).

En definitiva, remarcan la importancia de cambiar el paradigma educativo. En este nuevo marco se tendría que combinar las relaciones no formales con la academia como se recogen en el siguiente testimonio,

(...) el intervenir en las relaciones no formales de las criaturas con criterios educativos, con conocimiento, o sea, con herramientas propias (...) es que cambia el sistema educativo aquí es fundamentalmente academicista. Y eso es una cárcel y ese es el problema (Entr_2).

Dentro de esta nueva visión de educación los y las educadoras sociales deberían pertenecer más a los centros, no percibirse como figuras externas esporádicas sino como figuras parte de los equipos educativos, se muestra en el siguiente testimonio, *para que los centros te reconozcan, tienes que formar parte del sistema* (Entr_2). También señalan que debe aumentar la cantidad de educadores/as sociales en los centros de enseñanza reglada. En esta línea, las personas participantes indican que el centro educativo también debe implicarse, que debería luchar por la permanencia y aumento de estas figuras sociales en los centros. Por último, proponen que debe implementarse formación sobre gestión de emociones dirigido a los y las tutoras, pero que también deben existir figuras con formación específica.

Es que para mí es algo súper fundamental. Desde mi punto de vista, en todos los centros educativos, independientemente de cuál sea la realidad, debería de haber figura de educadora, educador social, trabajador social e integrador social. Esas 3 figuras para mí deberían estar siempre, siempre, siempre (GF 2.4).

Amaitzeko, gizarte osoa inplikatzeko duen eta gure gizartearen etorkizunari erreferentzia egiten dion erronka bat azpimarratu da: berdintasuna, aniztasuna, errespetua eta bizikidetzaren bezalako balioetan oinarritutako hiria nahi al dugu? Orduan beharrezkoa da, gaurtik aurrera, bizikidetzaren hori lantzea eta gazteei tresnak eta erraztasunak ematea. Hala azaldu dute:

Tenemos que trabajar en la convivencia de las distintas personas que estamos en la ciudad, en este caso, si no se trabaja ahí, la Vitoria del futuro tiene mala pinta (GF 2.3).

■ Zerk bultzatzen ditu ikastetxeak elkartarekin lankidetzan aritzera?

KOKUKen lanari buruz ikastetxeek dituzten iritzietan sakontzeko, galdetegi bat bidali zitzairen 2022ko abenduan elkartea beren ikastetxeetan zuten ikastetxe guztiei.

Guztira, 12 galdetegi bildu ziren hainbat profesionalen artean, eta une horretan harreman zuzena zuten beren ikastetxeetan curriculum-praktikarekin.

Parte-hartzaileen % 83 (k = 10) 40-49 urteko batez besteko adina zuten emakumeak izan ziren (% 50, k = 6), eta gehienek 1-2 urte zeramatzen elkartarekin lanean (% 58,3, k = 7) (5. taula).

5. Taula. Laginaren datu demografikoak

	N	S		N	S
Sexua			Adina		
Emakumea	10	83	20-29	3	25
Gizona	2	17	30-39	0	0
Irakaskuntzan urteak			40-49	6	50
0-5	1	8,33	50-59	3	25
6-10	3	25	KOKUKekin zenbat urte lanean		
10-20	5	41,7	1-2	7	58,6
20-...	3	25	3-4	1	8,3
			5-6	2	16,7
			7-8	2	16,7

Es que para mí es algo súper fundamental. Desde mi punto de vista, en todos los centros educativos, independientemente de cuál sea la realidad, debería de haber figura de educadora, educador social, trabajador social e integrador social. Esas 3 figuras para mí deberían estar siempre, siempre, siempre (GF 2.4).

Para finalizar, se ha remarcado un reto que implica a toda la sociedad y hace referencia al futuro de nuestra sociedad: ¿queremos una ciudad basada en valores tales como la igualdad, la diversidad, el respeto y la convivencia? Entonces es preciso, desde hoy, trabajar esa convivencia y dar herramientas y facilidades a los jóvenes. Así lo han explicado:

Tenemos que trabajar en la convivencia de las distintas personas que estamos en la ciudad, en este caso, si no se trabaja ahí, la Vitoria del futuro tiene mala pinta (GF 2.3).

■ ¿Qué lleva a los centros escolares a colaborar con la asociación?

Con el fin de ahondar en las opiniones de los centros escolares sobre el trabajo de KOKUK, se envió un cuestionario a todos los centros escolares que en diciembre del 2022 tenían presencia de la asociación en sus centros.

En total se recogieron 12 cuestionarios entre diferentes profesionales que tenían en ese momento contacto directo con la práctica cocurricular en sus centros.

El 83% (n=10) de las personas participantes fueron mujeres con una edad media de entre 40 y 49 años (50%, n=6), y la mayoría llevaban trabajando con la asociación en sus centros entre 1 y 2 años (58,3%, n= 7) (Tabla 5).

Tabla 5. Datos demográficos de la muestra

	N	S		N	S
Sexo			Edad		
Mujer	10	83	20-29	3	25
Hombre	2	17	30-39	0	0
Años de docencia			40-49	6	50
0-5	1	8,33	50-59	3	25
6-10	3	25	Años de relación con KOKUK		
10-20	5	41,7	1-2	7	58,6
20-...	3	25	3-4	1	8,3
			5-6	2	16,7
			7-8	2	16,7

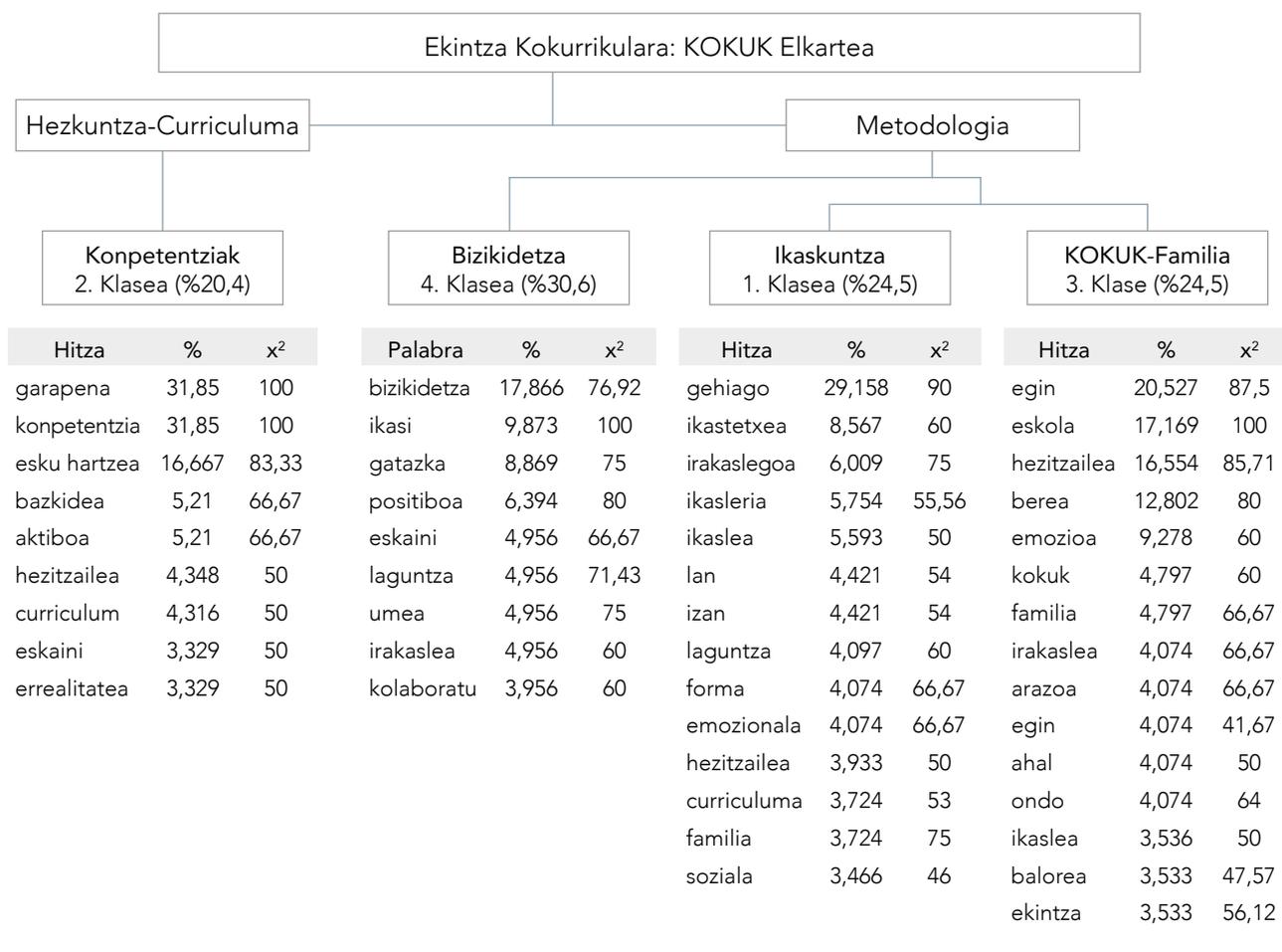
Lehen esan bezala, galdetegian jasotako galdera irekien analisia egiteko Reinert metodoaren bidezko transkripzioen analisi lexikala erabili da Iramuteq softwarearen bidez (0.7 alpha 2).

Corpusaren azterketan, 1658 hitz egiaztatu dira eta 548 forma desberdin identifikatu dira, batez beste hiru hitzen maiztasunarekin forma bakoitzerako. Beraz, corpusa oinarrizko 387 testuingurutan banatu da. Horietatik 59 (guztizkoaren % 85,51) neurri desberdinetako testu-segmentuen beheranzko sailkapenetan parekatu dira, gaien antzekotasun-maila adieraziz.

Horrenbestez, KOKUK elkarteak ikastetxeetan egindako gizarte- eta hezkuntza-ekintzari buruz profesionalak dituzten ideia nagusiak identifikatu dira azterketan. Ideia bakoitza testu eta segmentu multzo batek ordezkatzan duen heinean, bi ardatz nagusi (klusterrak) identifikatu dira, profesionalen iritzien corpusaren azterketan talde nagusi gisa agertzen direnak.

Alde batetik, curriculumaren barruan garatu beharreko konpetentziak (eduki osoaren % 20,4). Bestalde, elkarteak gauzatutako gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzearen metodologia bereizten da (guztizko edukiaren % 79,6). Metodologia horretan, ikastetxeko bizikidetzak (% 30,6), ikasleen ikaskuntza (% 24,5) eta KOKUK elkarteak familiekin duen harremana (% 24,5) (8. irudia) bereizten dira.

8. Irudia. Ondorengo Sailkapen Hierarkikoaren dendograma



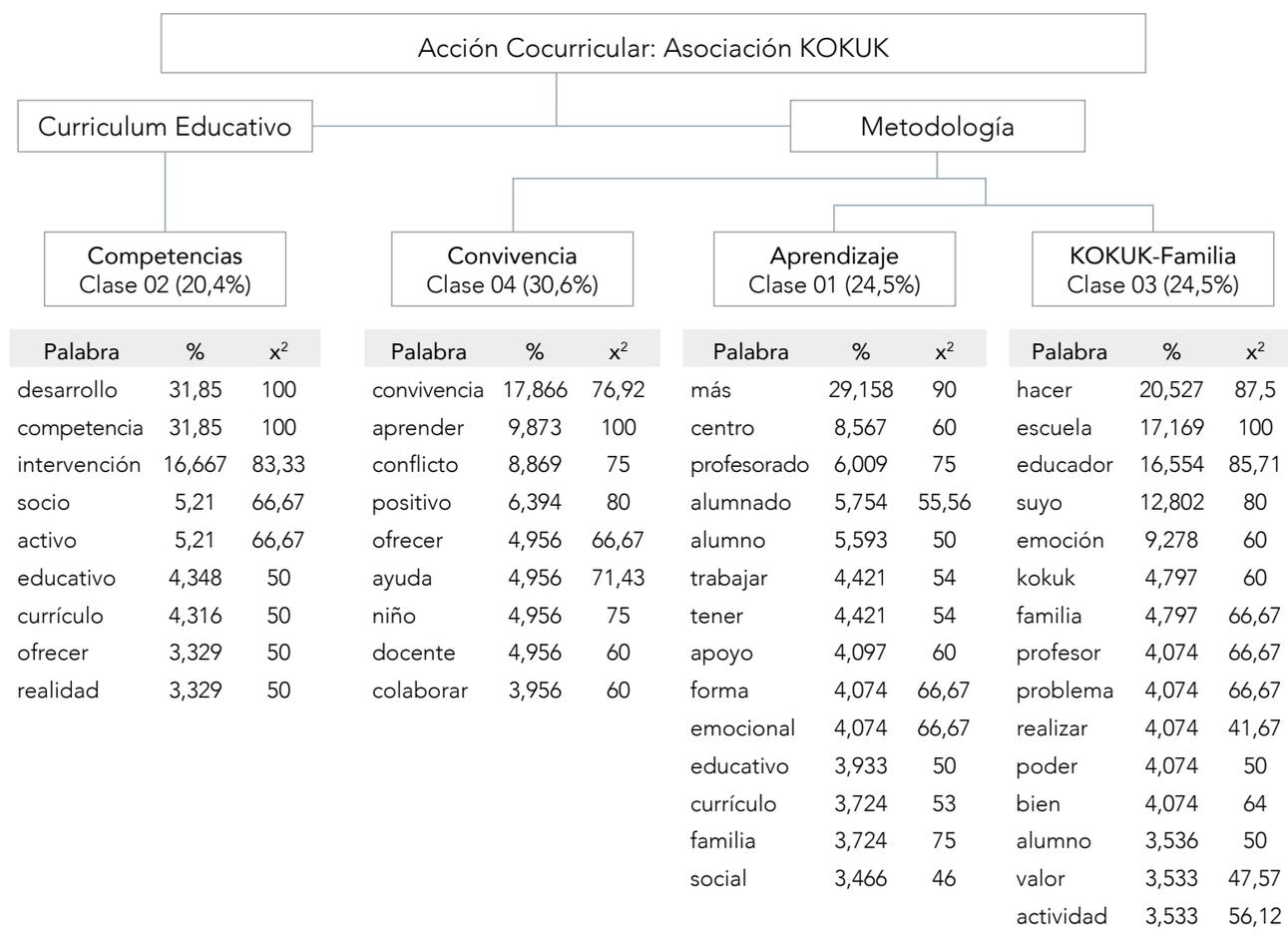
Como se ha comentado anteriormente, para realizar el análisis de las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario se ha utilizado el análisis lexical de transcripciones por método Reinert a través del software Iramuteq (0.7 alpha 2).

En el análisis del corpus, se han comprobado 1658 palabras y se han identificado 548 formas diferentes con una frecuencia media de tres palabras para cada forma. Por lo tanto, el corpus se ha dividido en 387 contextos básicos. De ellos, 59 (85,51% del total) se han equiparado en clasificaciones descendentes de segmentos de texto de diferentes tamaños, indicando el grado de similitud de los temas.

Por tanto, el análisis ha identificado las ideas principales de los y las profesionales sobre la acción socioeducativa llevada por la asociación KOKUK en los centros escolares. En la medida en que cada idea está representada por un conjunto de textos y segmentos, se han identificado dos grandes ejes (clusters) que aparecen como grupos principales en el análisis del corpus de las opiniones de los y las profesionales.

Por un lado, las competencias a desarrollar dentro del curriculum (20,4% del contenido total). Por otro lado, se distingue la metodología de la intervención socioeducativa llevada a cabo por la asociación (79,6% del contenido total), en la cual se distingue la convivencia en el centro (30,6%), el aprendizaje del alumnado (24,5%) y la relación de la asociación KOKUK con las familias (24,5%) (Figura 8).

Figura 8. Dendograma de la Clasificación Jerárquica Descendiente



Bigarren klaseak hezkuntza-curriculumaren barruan garatu beharreko **konpetentziei** egiten die erreferentzia (% 20,4). Bertan, inkestatutako pertsonak hezitzaileek ikasleekin duten esku-hartzeari buruz hitz egiten dute, eta gatazkak konpontzea, balio zibiko eta etikoetan hezteko edo komunitatean parte-hartze aktiboa izatea bezalako alderdiak azpimarratzen dituzte. Hurrengo hitzorduetan alderdi horiek parte-hartzaileentzat duten garrantzia ikus daiteke.

Intervención socio educativa en los ámbitos de convivencia entre iguales **desarrollo de competencias** transversales y educación en valores cívicos y éticos (EP_13).

En la implementación del currículo del centro proyectos actividades e **intervenciones** que lo complementen para contribuir al **desarrollo** de las **competencias** personales y sociales del alumnado (EP_8).

Laugarren klasean, programak ikastetxeko bizikidetzak hobetzeko duen gaitasunari buruz hitz egiten da (% 30,6), gatazken konponketan eta emozioetan arreta berezia jarritz. Inkestatutako pertsona batzuek haurren ikaskuntza eta garapena eta ikastetxeko giroaren hobekuntza ere azpimarratu dituzte, honako adibide hauetan ikusten den bezala:

Porque mejora la **convivencia** los niños y los adultos **aprenden** herramientas para gestionar los **conflictos** (EP_9).

Aprender a afrontar los **conflictos** a hablar de las emociones fomentar la coeducación y la **convivencia** (EP_3).

Para conseguir una **convivencia positiva** hacer un trabajo de prevención junto al equipo docente colaborar en la gestión de **conflictos** contribuir e intervenir en esta conexión entre la educación formal y la no formal (EP_8).

Lehenengo klaseari dagokionez, azterketak nabarmentzen du KOKUKen praktikek *ikaskuntzaren* erdigunean jartzen dituztela ikasleak (% 24,5). Gainera, beste alderdi batzuk ere azpimarratu dituzte, hala nola irakasleei laguntzea eta egoera ahuletan dauden familiei aholkularitza ematea. Horrek ikasleekin beraiekin modu egokiagoan egiten laguntzen du, bai ikastetxean, bai beste gune batzuetan (kalean, familian, etab.). Galdera horiek inkestatutako pertsonak egindako baieztapen hauetan ikus daitezke:

Apoyo y seguimiento al **alumnado** en situación de exclusión y acoso **trabajar** directamente con el **alumnado** temas que van **más** allá del currículo asesorar al **profesorado** sobre cómo actuar con algunos **alumnos** (EP_1).

Educar acompañar y ayudar al **alumnado** en muchos aspectos básicos para la vida acercar a las familias al **centro** o por lo menos servir de intermediario ayudar de otra manera al **profesorado** de tal modo que colaboren con una educación **más** amplia socio **emocional** en nuestro **alumnado** (EP_12).

Tienen un vínculo especial con el **alumnado** ya que los **alumnos** se abren mucho **más** que con cualquier profesor y es mucho **más** fácil mediar conflictos también son referentes en el equipo de orientación del **centro** a nivel de calle (EP_12).

La clase dos hace referencia a las *competencias* (20,4%) a desarrollar dentro del currículo educativo. En ella las personas encuestadas hablan sobre la propia intervención de los educadores con el alumnado, subrayando aspectos como la resolución de conflictos, educación en valores cívicos y éticos o la participación activa en la comunidad. En las siguientes citas se puede observar la importancia de estos aspectos para las personas participantes.

Intervención socio educativa en los ámbitos de convivencia entre iguales **desarrollo de competencias** transversales y educación en valores cívicos y éticos (EP_13).

En la implementación del currículo del centro proyectos actividades e **intervenciones** que lo complementen para contribuir al **desarrollo** de las **competencias** personales y sociales del alumnado (EP_8).

La clase cuatro versa sobre la capacidad del programa de mejorar la *convivencia* (30,6%) del centro, poniendo especial énfasis en la resolución de conflictos y en las emociones. Varias de las personas encuestadas subrayan también el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas, y la mejora del clima del centro escolar, tal y como se ve en los siguientes ejemplos:

Porque mejora la **convivencia** los niños y los adultos **aprenden** herramientas para gestionar los **conflictos** (EP_9).

Aprender a afrontar los **conflictos** a hablar de las emociones fomentar la coeducación y la **convivencia** (EP_3).

Para conseguir una **convivencia positiva** hacer un trabajo de prevención junto al equipo docente colaborar en la **gestión de conflictos** contribuir e intervenir en esta conexión entre la educación formal y la no formal (EP_8).

En cuanto a la clase uno, el análisis destaca que las prácticas de KOKUK ponen en el centro del *aprendizaje* (24,5%) al alumnado. Además, subrayan otros aspectos como la ayuda al profesorado y el asesoramiento a familias en situaciones vulnerables, lo que ayuda a un abordaje más adecuado con el propio alumnado, tanto en el centro como en otros espacios (calle, familia, etc.). Estas cuestiones se pueden observar en las siguientes afirmaciones realizadas por las personas encuestadas:

Apoyo y seguimiento al **alumnado** en situación de exclusión y acoso **trabajar** directamente con el **alumnado** temas que van **más** allá del currículo asesorar al **profesorado** sobre cómo actuar con algunos **alumnos** (EP_1).

Educar acompañar y ayudar al **alumnado** en muchos aspectos básicos para la vida acercar a las familias al **centro** o por lo menos servir de intermediario ayudar de otra manera al **profesorado** de tal modo que colaboren con una educación **más** amplia socio **emocional** en nuestro **alumnado** (EP_12).

Tienen un vínculo especial con el **alumnado** ya que los **alumnos** se abren mucho **más** que con cualquier profesor y es mucho **más** fácil mediar conflictos también son referentes en el equipo de orientación del **centro** a nivel de calle (EP_12).

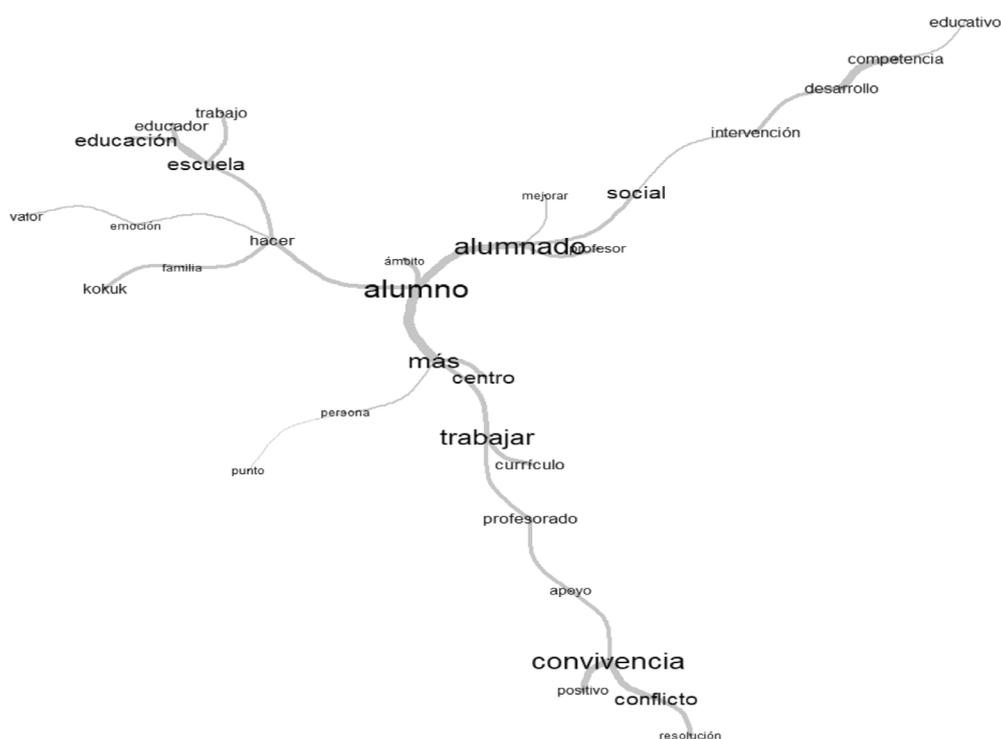
Azkenik, hirugarren klasea deskribatzen da, KOKUK-familia erlazioari buruzkoa (% 24,5). Ildo horretan, inkestatutako pertsonak adierazi dute garrantzitsua dela hezitzaileek ikasleak eta haien errealitateak ezagutzea, ikasleek eta haien familiek aurre egin beharreko prozesuetako batzuk errazteko, hala nola gizarte-zerbitzuekiko prozesuak edo kaleko hezitzaileekiko harremanak. Gainera, ikasleek KOKUKeko langileengan duten konfiantza eta horrek eguneroko lanean duen abantaila azpimarratu dute. Horren adibide dira hurrengo aipamenak:

Es importante ya que se trabajan determinados ámbitos en los que en caso contrario no se podría trabajar los **educadores** que trabajan conocen bien a los **alumnos** y a las **familias** lo que ayuda a llegar a ellos y a **hacer** un trabajo real en la realidad de cada **escuela** (EP_4).

Confianza los **alumnos** confían en el **educador** de KOKUK les tranquiliza comunicación los **alumnos** se comunican más fácilmente con él en la **escuela** o en sus **problemas** extraescolares fresca entran en clase sin prejuicios porque está en el día a día (EP_7).

Antzekotasunak aztertzeari dagokionez, presentzia handiena duten hitzak aukeratu dira, eta lerro baten gainean irudikatu dira, haien arteko erlazioak behatu ahal izateko. Hurrengo grafikoan ikus daitekeen bezala, pisu handiagoko hiru adar edo hitz-multzo daude. Lehenengoak eskola bera eta KOKUKek balioen eta emozioen arloan eskaintzen duen balio erantsia ditu hizpide. Bigarrenik, beste atal bat dago, ikasleei zuzenduta, talde gisa, eta gaitasunak garatzeko metodologia kurrikularrak dakarren laguntza. Azkenik, hirugarrenik, behegoko lerro bat ikus daiteke, irakasleei buruzkoa, eta ikasleei gatazkak konpontzeko gaitasuna hobetzeko tresnak eskaintzeko beharrari buruzkoa, ikastetxeko bizikidetzak hobetzeko (9. irudia).

9. Irudia. Antzekotasunen azterketaren emaitzak



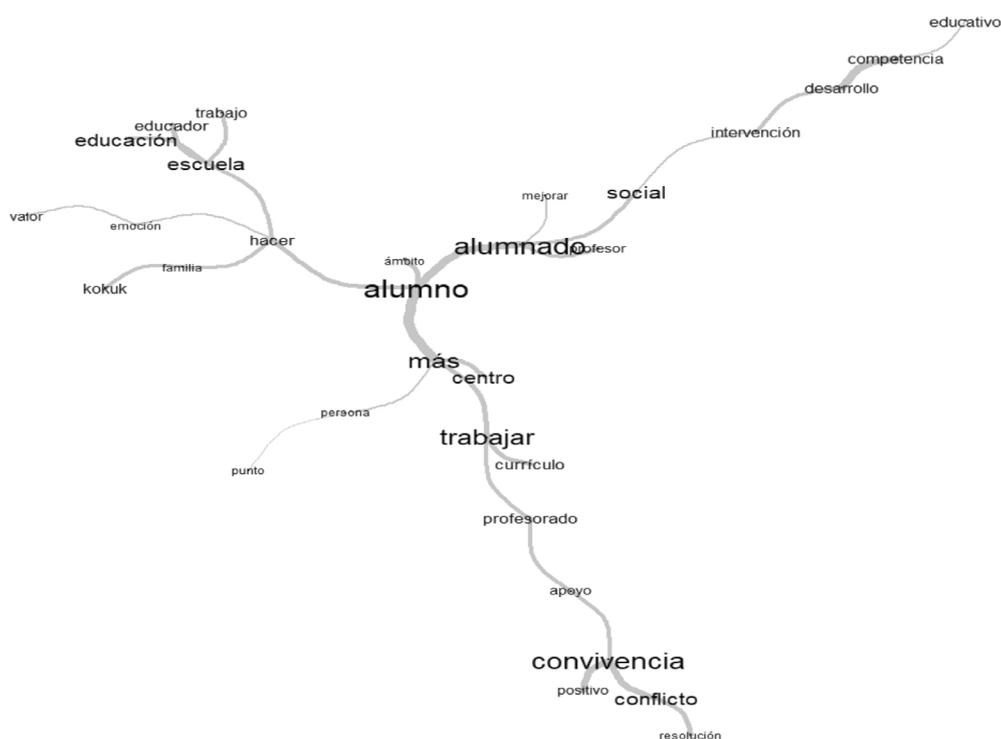
Finalmente, se describe una última clase, denominada clase tres, que versa sobre la relación *KOKUK-familia* (24,5%). En este sentido las personas encuestadas señalan la importancia de que los y las educadoras conozcan al alumnado y sus realidades, de cara a facilitar algunos de los procesos que el alumnado y sus familias han de encarar, como puede ser los procesos con los servicios sociales o las relaciones con los educadores de calle. Además, también recalcan la confianza que el alumnado tiene en los trabajadores de KOKUK y la ventaja que ello supone a la hora del trabajo diario. En las siguientes citas se da ejemplo de ello:

Es importante ya que se trabajan determinados ámbitos en los que en caso contrario no se podría trabajar los **educadores** que trabajan conocen bien a los **alumnos** y a las **familias** lo que ayuda a llegar a ellos y a **hacer** un trabajo real en la realidad de cada **escuela** (EP_4).

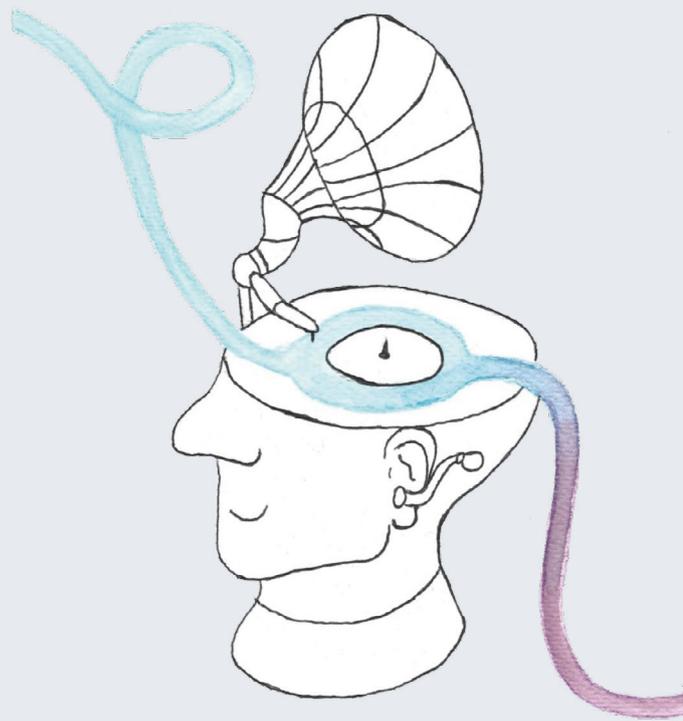
Confianza los **alumnos** confían en el **educador** de KOKUK les tranquiliza comunicación los **alumnos** se comunican más fácilmente con él en la **escuela** o en sus **problemas** extraescolares fresca entran en clase sin prejuicios porque está en el día a día (EP_7).

En cuanto al análisis de similitudes, se han elegido aquellas palabras con mayor presencia, y se han representado sobre una línea, pudiendo observar las relaciones entre ellas. Tal y como se puede ver en el siguiente gráfico, existen tres ramas o agrupaciones de palabras con mayor peso. La primera de ellas trata sobre la propia escuela y el valor añadido que ofrece KOKUK en materia de valores y emociones. En segundo lugar, encontramos otro apartado dirigido hacia el propio alumnado como conjunto y la ayuda que supone la metodología cocurricular para el desarrollo de las competencias. Y finalmente, en tercer lugar, se puede observar una línea inferior que versa sobre el profesorado y su necesidad de ofrecer herramientas al alumnado para la mejora de la capacidad de resolución de conflictos, con el fin de mejorar la convivencia en el centro (Figura 9).

Figura 9. Resultados del análisis de similitudes



Ondorioak



Conclusiones



KOKUK elkarteak aztertutako bost ikastetxeetan izan duen esku-hartzearen analisiak ikastetxeen errealitate konplexuak mahai gainean jartzen ditu: aniztasun sozial, kultural eta ekonomikoa areagotzea, epez kanpoko matrikulak, giro gatazkatsua, eskola-absentismoa, haurren gabezia emozionalak, etab. Errealitate konplexu horiek, horri buruzko inolako prestakuntzarik ez izatea eta baliabide gutxi izatea adierazteaz gain, irakasleengan eragin argia dute, gainez eginda eta gainezka baitago. Era berean, ikasleak galduta daude, erreferente argirik ez dagoelako. Familiek funtsezko rola dute haurren eta nerabeen egokitzapenari eta horiek lortzeko oztopo gisa sor daitezkeen gabezia emozional eta materialei dagokienez (Ararteko, 2011; López, 2008). Ildo beretik, maila sozioekonomikoak funtsezko desabantaila bat adierazten du bizitza oso bat garatu ahal izateko, baita hezkuntzari dagokionez ere. Azterlan askok adierazi dute maila sozioekonomikoak eragina duela eskola-garapenean eta -errendimenduan (Coleman, 1966; Jenks 1972; Saintila eta Villacís, 2020; Thurow, 1983), besteak beste.

Ildo horretan, garrantzitsua da baliabide ekonomiko urriak dituzten ikasleei hezkuntza-aukerak ematearen alde lan egitea, gizarte inklusibo batean pertsona guztiok baitugu gizarte bidezkoago baten aldeko aukerak izateko eskubidea (Echeita, 2018; Simón et al., 2019). Era berean, espazio guztiak dira garrantzitsuak, formalak zein ez formalak, baina beti hezkuntza-ardatz argi batekin.

Testuinguru horretan, programaren beharra justifikatzen da eta gizarte-hezitzailearen funtzioak identifikatzen dira. Baina, premia horiek zentro mota horietan bakarrik daude? Hezitzailearen figura horrelako zentroekin bakarrik identifika daiteke? Ikerketaren emaitzek ideia hori kontrajartzen dute, eta agerian uzten dute figura kurrikularra beharrezkoa dela mota guztietako ikastetxeetan, eta ez bakarrik problematiko edo bereizi gisa gauzatutakoetan. Puntu honetan, Jiménez eta Rodríguez (2015) egileek adierazi duten bezala, hezkuntza-berrikuntzaren alde egiteko beharra ikusten da, formaren, ez-formalaren eta informalko oztopoak hausten dituzten proiektuen bidez.

Testuinguru horretatik abiatuta, proiektuaren oinarria hezkuntza-komunitatearekin lan egiten duten funtsezko eragileen arteko sare-lana da, bai ikasgelaren barruan, bai kanpoan (Suskie, 2015). Hezitzaile kurrikularra zuzendaritza-taldearen, irakasleen, oinarrizko gizarte-zerbitzuen, kaleko hezitzaileen, guraso-elkarteen eta gazteen arteko lotura da. Era berean, elkarteekin eta sareekin komunitate-lanerako zubiak sortzen ditu, eta horrek komunitate osoaren parte-hartzea eta inplikazioa sustatzen ditu, kide izatearen eta gizarteratzearen sentimendua sustatuz (Fullan, 2002).

Ildo beretik jarraituz, sareko lan honek aukera ematen du espazio berritzaileak sortzeko, alde batetik, behaketa- eta prebentzio-lan bat egiteko eta, ondorioz, neurri egokiak hartzeko, eta, bestetik, behar duten gazteei laguntzeko, haiekin banaka lan eginez.

Era berean, azterlanak identifikatu du KOKUK elkarteak burututako gizarte- eta hezkuntza-ekintza kurrikularrak onurak dakartzala mikro, meso eta makro eskaletan:

Mikro maila: ikasleengan oinarritutako onura pertsonalak. Ikusi ahal izan denez, proiektuak ikasleen ikastetxeko kide izatearen pertzepzioa sustatzen du, artatua, entzuna, babestua eta babestua sentitzen delako. Seguratasuna ziurtatzen du. Eta horrek, aldi berean, absentismoa eta eskola-errendimendu hobea murrizten ditu. Faktore horrek ikasleen hazkunde globala eta osasuntsua ahalbidetzen du, ikuspegi desberdinetatik lan egiten delako modu koordinatuan. Hori agerikoa da egoera ahulean dauden haurren.

El análisis de la intervención de la asociación KOKUK en los cinco centros analizados pone encima de la mesa las complejas realidades de los centros: aumento de la diversidad social, cultural y económica, matrículas fuera de plazo, ambiente conflictivo, absentismo escolar, carencias emocionales de los niños y las niñas, etc. Estas realidades tan complejas, además de indicar el hecho de que no tengan ningún tipo de formación al respecto y cuenten con pocos recursos, tienen un claro efecto en el profesorado, en el sentido de que se encuentra sobrepasado y desbordado. Asimismo, el alumnado se encuentra perdido, ya que existe una falta de referentes claros. Las familias tienen un rol central en lo relativo a la adaptación de los niños, niñas y adolescentes y las carencias emocionales y materiales que pueden surgir como obstáculo en su consecución (Ararteko, 2011; López, 2008). En esta misma línea, el nivel socioeconómico marca una desventaja fundamental a la hora de poder desarrollar una vida plena, también en relación a la educación. Numerosos estudios han apuntado al impacto que el nivel socioeconómico tiene en el desarrollo y el rendimiento escolar (Coleman, 1966; Jenks 1972; Saintila y Villacís, 2020; Thurow, 1983) entre otros.

En este sentido, es importante trabajar por dar oportunidades educativas al alumnado con bajos recursos económicos, ya que en una sociedad inclusiva todas las personas tenemos derecho a tener oportunidades en pro de una sociedad más equitativa (Echeita, 2018; Simón et al., 2019). Asimismo, todos los espacios son importantes, tanto formales como no formales, pero siempre con un eje educativo claro.

En este contexto se justifica la necesidad del programa y se identifican las funciones del/a educador/a social. Pero, ¿estas necesidades solo existen en este tipo de centros? ¿La figura del educador sólo se puede identificar con este tipo de centros? Los resultados de la investigación contraponen esta idea dejando en evidencia la necesidad de la figura cocurricular en todo tipo de centros y no solo en los cosificados como problemáticos o segregados. En este punto se ve la necesidad como apuntan los autores Jiménez y Rodríguez (2015) de apostar por la innovación educativa con proyectos que rompen las barreras entre lo formal, no formal e informal.

Partiendo de este contexto, la base del proyecto es el trabajo en red entre agentes clave que trabajan junto a la comunidad educativa tanto dentro como fuera del aula (Suskie, 2015). El educador/a cocurricular sirve de nexo de unión entre el equipo directivo, el profesorado, los servicios sociales de base, los/as educadores/as de calle, las AMPA y los propios jóvenes. Asimismo, genera puentes de trabajo comunitario con diferentes asociaciones y redes lo cual fomenta la participación y la implicación de la comunidad en su conjunto fomentando así el sentimiento de pertenencia e inclusión (Fullan, 2002).

Siguiendo esta misma línea, este trabajo en red posibilita la creación de espacios novedosos que permiten realizar, por un lado, un trabajo de observación y prevención y, consecuentemente, tomar las medidas oportunas y, por otro lado, permite realizar un acompañamiento a los/as jóvenes que así lo necesiten a través del trabajo individualizado con ellos/as.

Asimismo, el estudio ha identificado que la acción socioeducativa cocurricular llevada a cabo por la asociación KOKUK aporta beneficios en las diferentes escalas micro, meso y macro:

Nivel micro: beneficios personales centrados en el alumnado. Se ha podido observar que el proyecto fomenta la percepción de pertenencia al centro del alumnado, porque se siente atendido, escuchado, apoyado y protegido. Asegura su seguridad. Y, esto, a su vez, disminuye el absentismo y un mejor rendimiento escolar. Este factor permite un crecimiento global y sano del alumnado, porque se trabaja desde diferentes perspectivas de una manera coordinada. Esto es patente en niños y niñas en situaciones desfavorecidas.

Meso maila: ikastetxeetan oinarritutako harreman-onurak. Bizikidetzaren hobetzea, prebentzioa hobetzea, gatazka murriztea. Irakasleei lan-sare bat eskaintzen die. Kide izatearen sentimendua sortzen da.

Makro maila: komunitatean oinarritutako onurak. Ikastetxearen eta komunitatearen arteko lotura bultzatzen eta indartzen du. Komunitatearen parte-hartzea sustatzen da. Halaber, profesionalen eta gizarte-eragileen arteko sare bat sortzen da, gizarte-kohesioa indartuz.

Emaitza horiek bat datoz Kgosithebe eta Luescher (2015) eta Susky (2015) egileek egindako hainbat azterlanekin. Azterlan horietan ikusi ahal izan da horrelako esperientziak pertsona barruko trebetasunak eta komunikazio-trebetasunak sustatzen dituztela, eta gatazka konpontzeko tresnak eskuratzen laguntzen dutela, komunitate-mailan gazteen inplikazioa areagotuz.

Hala ere, lehen aipatu bezala, curriculum-proiektuaren ezarpenak hainbat muga ditu. Batez ere, bi zailtasun eta/edo muga mota ditugu. Horietako lehena irakasleekin lotuta dago, bai elkarrizketetan, bai talde fokaletan, bai egindako inkestan, irakasle-taldeak ikastetxeetan duen prestakuntzarik ezaz eta denborarik ezaz hitz egiten da. Errealitate hori agerian geratzen da parte-hartzaileen diskurtsoetan, eta eskertzen dute ikastetxean laguntza ematea.

Ikusi diren beste muga argi batzuk egiturazko mugak dira. Besteak beste, horrelako proiektuen segurtasuna eta jarraitutasuna bermatuko duten baliabide ekonomikorik eza. Hori agerikoa da, elkarteak hainbat finantzaile behar baititu bere lanarekin jarraitu ahal izateko. Eta, finantzaile horiek izanda ere, ikastetxeetako presentzia ez da nahi bezalakoa. Hala adierazi dute eztabaida-taldeen parte hartu duten irakasleek ere, ikastetxeetan hezkuntza-figura etengabe egotearen alde baitaude.

Ildo beretik, komunitateak kontzientzia kritikorik ez duenez, gutxietsi egiten dira horrelako proiektuak.

Amaitzeko, etorkizuneko erronka gisa, batez ere honako aurrerapen-ildo hauetan lan egitea planteatzen da:

- Mota horretako proiektuak hainbat mailatan zabaltzea hobetzea eta sustatzea. Hau da, proiektua eta horren gizarte- eta hezkuntza-onurak gehiago ikusaraztea.
- Egungo hezkuntza-paradigma birplanteatzea, gizarte-hezitzaileek ikastetxeetan duten presentzia sustatuz, hezkuntza-taldearen parte gisa, elkarlanean lan egin dezaten.

Nivel meso: beneficios relacionales centrados en los centros escolares. Mejora de la convivencia, mejora de la prevención, reducción de la conflictividad. Al profesorado le ofrece una red de trabajo. Se genera un sentimiento de pertenencia.

Nivel macro: beneficios centrados en la comunidad. Impulsa y fortalece la conexión del centro escolar con la comunidad. Se fomenta la participación comunitaria. También se crea una red entre diferentes profesionales y agentes sociales fortaleciendo la cohesión social.

Estos resultados coinciden con diferentes estudios llevados a cabo por los autores Kgositthebe y Luescher (2015) y Susky (2015) en los que se ha podido observar como este tipo de experiencias fomentan las habilidades intrapersonales y comunicativas, así como ayudan en la adquisición de herramientas para la resolución de conflictos aumentando la implicación de los jóvenes a nivel comunitario.

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, la implantación del proyecto cocurricular presenta una serie de limitaciones. Nos encontramos, sobre todo, con dos tipos de dificultades y/o limitaciones. La primera de ellas relacionada con el profesorado, tanto en las entrevistas, como en los grupos focales y en la encuesta realizadas se habla de la falta de formación y la falta de tiempo del equipo docente en los centros. Esa realidad queda latente en los discursos de los/as participantes las cuales agradecen contar con una figura de apoyo en el centro.

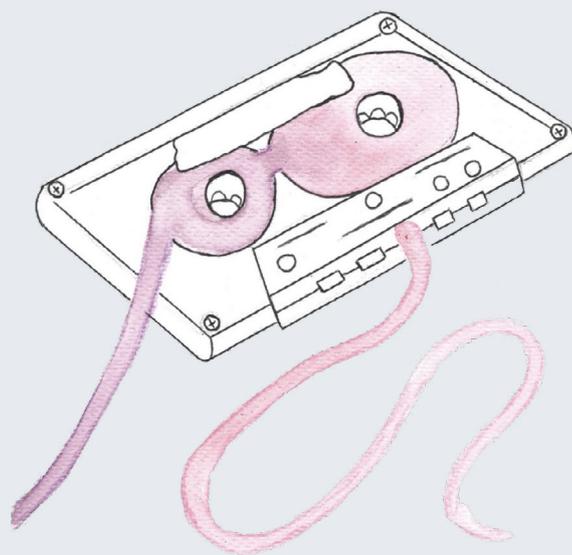
Otras de las claras limitaciones que se han podido observar son las limitaciones estructurales. Entre ellas, la falta de recursos económicos que garanticen la seguridad y la continuidad de este tipo de proyectos. Este hecho es visible puesto que la asociación necesita diferentes cofinanciadores para poder continuar con su labor. Y, aun contando con estos cofinanciadores, la presencia en los centros escolares no es la deseada. Así lo han manifestado también los docentes que han participado en los grupos de discusión, los cuales abogan por una presencia continuada de la figura educativa en los centros escolares.

En esta misma línea, la falta de conciencia crítica por parte de la comunidad hace que se subestimen este tipo de proyectos.

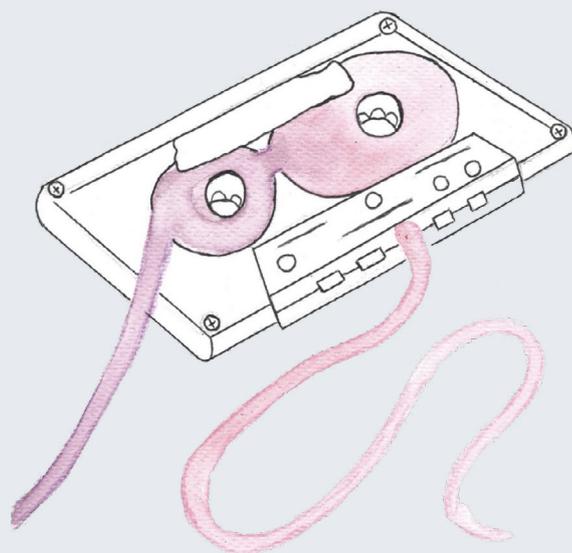
Para finalizar, como retos futuros se plantea trabajar, sobre todo, en las siguientes líneas de avance:

- En mejorar y potenciar la difusión de este tipo de proyectos a diferentes niveles. Es decir, mayor visibilización del proyecto y sus beneficios sociales y educativos.
- Replantearse el paradigma educativo actual, impulsando la presencia de los educadores sociales y las educadoras sociales en los centros educativos como parte del equipo educativo, para que trabajen colaborativamente.

**Mundu profesional,
unibertsitario eta
politiko-administratiborako
gomendioak**



Recomendaciones para el mundo profesional, universitario y político-administrativo



Azterlan honek justifikatu eta agerian uzten du programa kurrikular honek gizarte-kalteberatasuneko egoeran dauden ikasleengan duen eragina, gizarteratze handiagoa bultzatzen duten benetako hezkuntza-aukerak eskaintzen baitizkie. Programa hori eremu formaleko eta ez-formaleko profesionalekin koordinatuta garatzen da, eta hezkuntza ardatz nagusi duten hainbat espaziotan.

Lan egiteko modu horrek kultura profesionala aldatzea dakar berekin, ikasleen egoera ulertzeko beste modu bat dakarrelako, beste profesional batzuekin harremanak izateko beste modu bat, bai eta eskolako espazioak eta ordutegiak beste modu batean erabiltzea ere; azken batean, hezkuntza-lana ulertzeko beste modu bat. Eta, jakina, hori ez da lan erraza zeren eta:

- Alde batetik, egiten ari garena zalantzan jartzea dakar, egiteko modu berriak sortzeko. Horrek, askotan, segurtasunik eza eta erresistentzia sortzen ditu, baina ilusioa eta aukera berriak ere sortzen ditu.
- Bestalde, beharrezkoa da aldaketa kultural hori hezkuntza-ekintzan inplikaturako hainbat espazio edo eragiletatik garatzea edo laguntzea, mikro zein makro. Eragile horiek norabide berean lan egin beharko dute, aldaketa-prozesua indartu eta babestuko duten sinergiak sortzeko.

Hori guztia kontuan hartuta, txosten hau amaitzeko, hezkuntza-ekintzaren eragile estratagiko horiei zuzendutako gomendio batzuk emango ditugu, kultura profesional berri hori sendotzen lagun dezaten, era horretako proiektuen inplementazioa sustatu ahal izateko:

- Hezkuntza-ekintzako profesionalak: protagonista nagusiak direnez, beste profesional batzuekin modu koordinatuan lan egiteko beharra antzematea eta ikusaraztea dagokie, diziplina arteko modu batean. Ikastetxeetako irakasleek, gizarte-hezitzaileek eta beste profesional batzuek ulertu behar dute diziplinarteko lanaren garrantzia eta zentraltasuna, nahiz eta lan hori egitea ez izan beti erraza. Horregatik, garrantzitsua da koordinazio egokiaren gakoak sistematizatzeko eta antzemateko urratsak ematea. Horretarako, funtzionatzen ari diren esperientziak ikertu behar dira, eta jardunbide egokiak finkatzen dituzten ebidentzia zientifikoak eman.
- Ikastetxeek: ikastetxeetako zuzendaritzek lan egin beharko lukete eragileen arteko koordinazioa erraztuko eta ahalbidetuko duten espazioak sortzeko, fisikoak zein aldi baterakoak; hau da, gune eta denbora horien kudeaketa aldatzea ahalbidetuko litzateke. Era berean, eta ildo horretatik, interesgarria litzateke prestakuntza-proiektu komun bat definitzea, ikastetxea bera eta bere komunitatea barne hartuko dituena. Horrek komunitate osoko kide izatearen sentimendua bultzatu lezake, eta horrek, aldi berean, kolektibo kalteberenen inklusioa bultzatu lezake. Ikastetxeetan lidergo demokratikoak sustatzea bide egokia izan liteke horretarako.
- Unibertsitatea: unibertsitatea funtsezko eragilea da kultura-aldaketa horretan; izan ere, unibertsitate-heziketatik ere lan egin daiteke mugak haustearen alde eta eragile profesionalen funtzio eta konpetentzia desberdinen konpartimentalizazioa minimizatzeko. Horretarako, bai hasierako prestakuntzan, bai etengabeko prestakuntzan, elkarlaneko prestakuntza-guneak sor daitezke, non hezkuntza formaleko nahiz ez-formaleko profesionalek elkar ezagutu eta elkarrekin lanean

Este estudio justifica y evidencia el impacto que tiene este programa cocurricular en relación al alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad social, en el sentido de que les ofrece oportunidades educativas reales que potencian una mayor inclusión social. Un programa que se desarrolla coordinadamente con profesionales del ámbito formal y no formal y en espacios diversos, que siempre tienen como eje central la educación.

Esta manera de trabajar implica un cambio de cultura profesional, porque implica una manera diferente de entender la situación del alumnado, otra manera de relacionarse con otros y otras profesionales, así como otro uso alternativo de los espacios y de los horarios escolares; en definitiva, otra manera de entender la labor educativa. Y, evidentemente, esto no es tarea fácil, porque:

- Por un lado, implica cuestionarse lo que venimos haciendo, para crear nuevas maneras de hacer. Lo que, en muchas ocasiones, crea inseguridades y resistencias, aunque también crea ilusión y nuevas posibilidades.
- Por otro lado, es necesario que este cambio cultural se desarrolle o se acompañe desde diferentes espacios o agentes implicados en la acción educativa, desde lo más micro hasta lo más macro. Estos agentes deberán trabajar en la misma dirección con la intención de crear sinergias que potencien y amparen el proceso de cambio.

Teniendo todo esto en cuenta, finalizaremos este informe con unas recomendaciones dirigidas a estos agentes estratégicos de la acción educativa, con la intención de que ayuden a avanzar en la consolidación de esta nueva cultura profesional, que pueda promover la implementación de este tipo de proyectos:

- Los y las profesionales de la acción educativa: al ser los y las principales protagonistas, les corresponde detectar y visibilizar la necesidad de trabajar de una manera coordinada con otros y otras profesionales de una manera interdisciplinar. Los y las docentes de los centros escolares, los educadores y educadoras sociales, así como otros y otras profesionales son los y las que deben entender la importancia y la centralidad que tiene el trabajo interdisciplinar, aunque no siempre sea fácil llevarlo a cabo. Por ello es importante, dar pasos para sistematizar y detectar cuáles son las claves de una buena coordinación, lo que conlleva investigar sobre experiencias que estén funcionando y proporcionar, de este modo evidencias científicas que consoliden buenas prácticas.
- Los centros escolares: las direcciones de los centros escolares deberían trabajar para crear espacios, tanto físicos como temporales, que faciliten y posibiliten esta coordinación entre diferentes agentes; es decir, se trataría de posibilitar un cambio de gestión de estos espacios y estos tiempos. A su vez y, en esta línea, sería interesante trabajar en la definición de un proyecto formativo común, que englobara el propio centro con la comunidad en la que está ubicada. Esto podría potenciar un sentimiento de pertenencia de toda la comunidad, que podría favorecer, a su vez, la inclusión de los colectivos más vulnerables. Potenciar liderazgos democráticos en los centros podría ser una buena vía para todo ello.
- La universidad: la universidad es un agente clave en este cambio cultural, ya que desde la formación universitaria también se puede trabajar por la ruptura de límites y para minimizar la compartimentalización de las diferentes funciones y competencias

hasteko aukera izango duten. Bestalde, unibertsitateak lankidetzan jarraitu behar du, hezkuntza-arloko profesionalekin batera, jardunbide egokiak sendotzen dituzten ebidentzia zientifikoak ematen dituzten elkarlaneko azterlan zientifikoak egiten.

Administrazio publikoa: azkenik, administrazio publikoari dagokio beharrezkoak diren araudiak sortzea eta garatzea (baita aldatzea ere) eta aldaketa horiek ikastetxeetan gauzatu ahal izateko beharrezko baliabideak ematea, ikastetxeei autonomia handiagoa emanez.

de los diferentes agentes profesionales. Para ello, tanto en la formación inicial como continua, se pueden crear espacios formativos colaborativos en los que los diferentes profesionales, tanto de la educación formal como no formal, puedan conocerse y empezar a trabajar conjuntamente. Por otro lado, la universidad debe seguir colaborando, junto a los y las profesionales del ámbito educativo, en la realización de estudios científicos colaborativos que aporten evidencias científicas que consoliden buenas prácticas.

La administración pública: finalmente, a la administración pública le compete crear y desarrollar las normativas necesarias (incluso cambiarlas) y dotar de los recursos necesarios para que estos cambios se puedan llevar a cabo en los centros escolares, dotando de una mayor autonomía a los mismos.

Erreferentzia Bibliografikoak

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2013). Reduolution, hacer la revolución en la educación. En A.V. Ramírez-Alijas y C. Nicando (Eds.). *Gobernando el futuro: debates actuales sobre gobierno, administración y políticas públicas*, (pp. 167-181). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables*. Gráficas Santamaría, S.A.
- Armado, J. (2004). Entrevistas en grupo en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis. *Trabajo social y salud*, 48, 139-188.
- Bautista, J. (2015). Recorrido pedagógico para la movilidad urbana infantil. En J.L. Villena y E. Molina (Coords.), *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (p. 31-43). GRAÓ.
- Baxter, M. B. (1992). Cocurricular influences on college students' intellectual development. *Journal of College Student Development*. 33(3), 203–213.
- Becerra, A. (2018). Actividades Cocurriculares en Elena de White y la Propuesta Educativa en un Mundo Posmoderno. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(1), 131-151.
- Biota, I., Dosil-Santamaria, M., Mondragon, N. I., y Ozamiz-Etxebarria, N. (2022). Analyzing University Students' Perceptions Regarding Mainstream Pornography and Its Link to SDG5. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8055.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19138055>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bresciani, M.J., Gardner, M. M. y Hickmott, J., (2010). *Demonstrating student success: A practical guide to outcomes-based assessment of learning and development in student affairs*. Stylus Publishing, LLC.
- Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *Edetania*, (43), 53-65.
- Carballeda, A. J. M. (2008). La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (51), 1-10.
- Coleman, J. S (1966). *Equality of Educational Opportunity*, National Center For Educational Statistics.
- Cuadra-Martínez, D., y Castro-Carrasco, P. (2018). Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. *Liberabit*, 24(1), 147-164.
- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Dean, K.L. (2015). Understanding student success by measuring co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research* (164), 27–38.
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016).
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016).
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 23-09-2016).
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/09/1604054a.pdf>

- Acaso, M. (2013). Reduolution, hacer la revolución en la educación. En A.V. Ramírez-Alijas y C. Nicando (Eds.). *Gobernando el futuro: debates actuales sobre gobierno, administración y políticas públicas*, (pp. 167-181). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables*. Gráficas Santamaría, S.A.
- Armado, J. (2004). Entrevistas en grupo en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis. *Trabajo social y salud*, 48, 139-188.
- Bautista, J. (2015). Recorrido pedagógico para la movilidad urbana infantil. En J.L. Villena y E. Molina (Coords.), *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (p. 31-43). GRAÓ.
- Baxter, M. B. (1992). Cocurricular influences on college students' intellectual development. *Journal of College Student Development*. 33(3), 203–213.
- Becerra, A. (2018). Actividades Cocurriculares en Elena de White y la Propuesta Educativa en un Mundo Posmoderno. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(1), 131-151.
- Biota, I., Dosil-Santamaria, M., Mondragon, N. I., y Ozamiz-Etxebarria, N. (2022). Analyzing University Students' Perceptions Regarding Mainstream Pornography and Its Link to SDG5. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8055.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19138055>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bresciani, M.J., Gardner, M. M. y Hickmott, J., (2010). *Demonstrating student success: A practical guide to outcomes-based assessment of learning and development in student affairs*. Stylus Publishing, LLC.
- Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *Edetania*, (43), 53-65.
- Carballeda, A. J. M. (2008). La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (51), 1-10.
- Coleman, J. S (1966). *Equality of Educational Opportunity*, National Center For Educational Statistics.
- Cuadra-Martínez, D., y Castro-Carrasco, P. (2018). Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. *Liberabit*, 24(1), 147-164.
- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Dean, K.L. (2015). Understanding student success by measuring co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research* (164), 27–38.
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016).
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016).
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 23-09-2016).
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/09/1604054a.pdf>

- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. Prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 2 (10), 1135-1175.
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fink, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Flecha, R., Vargas, J., y Davila, D.. (2012). Metodología comunicativa en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales* (11).
- Fuentes, M., Gómez, L., y Porcelli, N. (2019). Intervenciones comunitarias en educación formal: una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social. *Fronteras*, 13, 68-82.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2.
- Gluyas, R.I., Esparza, R., Romero, M.C., y Rubio, J. (2015) . Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(3), 1-25.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández, J. (2018). Familiar soziologia eta familia-politikak. Gogoeta sozialetik gogoeta politikora. In Iñaki Irazabalbeitia (Ed) *Familia-politikak Ongizate Estatuan*. Ezkerraberi Fundazioa, EHUGune.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education.
- Idoiaga, N., Eiguren, A., y Belasko, M., (2022). The breaking of secrecy: Analysis of the hashtag# MeTooInceste regarding testimonies of sexual incest abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105412.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105412>
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., y Dosil, M. (2021). Exploring the social and emotional representations used by students from the University of the Basque Country to face the first outbreak of COVID-19 pandemic. *Health Education Research*, 36(2), 159-169.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, New York/London.
- Jiménez, A., y Rodríguez, M. (2015). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105-118.
- Jiménez, A. y Gómez de Artenecha, J. (2021). PISEC, programa de intervención socio-educativa cocurricular. Respondiendo a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo e integral. En N. Beloki; I. Alonso; I. Kerexeta y A. Remiro (Coord.). *Redes para la inclusión social y educativa* (p.187-203).

- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. Prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 2 (10), 1135-1175.
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fink, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass
- Flecha, R., Vargas, J., y Davila, D.. (2012). Metodología comunicativa en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales* (11).
- Fuentes, M., Gómez, L., y Porcelli, N. (2019). Intervenciones comunitarias en educación formal: una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social. *Fronteras*, 13, 68-82.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2
- Gluyas, R.I., Esparza, R., Romero, M.C., y Rubio, J. (2015) . Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(3), 1-25
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández, J. (2018). Familiar soziologia eta familia-politikak. Gogoeta sozialetik gogoeta politikora. In Iñaki Irazabalbeitia (Ed) *Familia-politikak Ongizate Estatuan*. Ezkerraberi Fundazioa, EHUGune.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education.
- Idoiaga, N., Eiguren, A., y Belasko, M., (2022). The breaking of secrecy: Analysis of the hashtag# MeTooInceste regarding testimonies of sexual incest abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105412.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105412>
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., y Dosil, M. (2021). Exploring the social and emotional representations used by students from the University of the Basque Country to face the first outbreak of COVID-19 pandemic. *Health Education Research*, 36(2), 159-169.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, New York/London.
- Jiménez, A., y Rodríguez, M. (2015). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105-118.
- Jiménez, A. y Gómez de Artenecha, J. (2021). PISEC, programa de intervención socio-educativa cocurricular. Respondiendo a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo e integral. En N. Beloki; I. Alonso; I. Kerexeta y A. Remiro (Coord.). *Redes para la inclusión social y educativa* (p.187-203).

- Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience*. ACPA and NASPA.
- Keith, C.J. (2019). Is it time to rethink assessment in the co-curriculum? *Assessment Update* 31 (5), 1-16.
- Kgosithebe, L., y Luescher, T. M. (2015). Are African flagship universities preparing students for citizenship? *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1), 49-64.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. American Association of Colleges and Universities.
- Legarreta, M., y Sagastizabal, M. (2020). *Tiempo, ciudadanía y desigualdades. Una aproximación a los usos del tiempo diario y al 'derecho al tiempo propio'*. Col·lecció Dossiers del Temps. Ajuntament de Barcelona.
- Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Link, B. G., y Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Mampaso, J., y Carrascal, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1-3.
<https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 27, 17-33.
- Monjas, L., y Rafel, E. (2019). Una mirada a la realidad de los técnicos de integración social y los trabajadores sociales en la escuela desde la administración educativa catalana. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 105-126.
- Montenegro, M., Galaz, C., Yufra, L., y Montenegro, K. (2011). Dinámicas de subjetivación y diferenciación en servicios sociales para Mujeres inmigradas en la ciudad de Barcelona. *Athenea Digital*, 11(2), 113-132.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Educational Research*, 20 (1), 39-46.
- Naik, S., y Wawrzynski, M. R. (2018). Gender, race, finance, and student engagement in cocurricular activities in a South African university. *Journal of College Student Development*, 59(5), 598-613.
- Oaks, D.J. (2015). Mapping to curricular and institutional goals. *New Directions for Institutional Research* 2014 (164), 51-60.
- Parcerisa, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea.
- Prat i Carós, J. (2007). Estigma. En A. Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales*: (pp.124-128). Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, Identidad, Interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Universitaria Ramón Areces.

- Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience*. ACPA and NASPA.
- Keith, C.J. (2019). Is it time to rethink assessment in the co-curriculum? *Assessment Update* 31 (5), 1-16.
- Kgosithebe, L., y Luescher, T. M. (2015). Are African flagship universities preparing students for citizenship? *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1), 49-64.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. American Association of Colleges and Universities.
- Legarreta, M., y Sagastizabal, M. (2020). *Tiempo, ciudadanía y desigualdades. Una aproximación a los usos del tiempo diario y al 'derecho al tiempo propio'*. Col·lecció Dossiers del Temps. Ajuntament de Barcelona.
- Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Link, B. G., y Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Mampaso, J., y Carrascal, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1-3.
<https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 27, 17-33.
- Monjas, L., y Rafel, E. (2019). Una mirada a la realidad de los técnicos de integración social y los trabajadores sociales en la escuela desde la administración educativa catalana. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 105-126.
- Montenegro, M., Galaz, C., Yufra, L., y Montenegro, K. (2011). Dinámicas de subjetivación y diferenciación en servicios sociales para Mujeres inmigradas en la ciudad de Barcelona. *Athenea Digital*, 11(2), 113-132.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Educational Research*, 20 (1), 39-46.
- Naik, S., y Wawrzynski, M. R. (2018). Gender, race, finance, and student engagement in cocurricular activities in a South African university. *Journal of College Student Development*, 59(5), 598-613.
- Oaks, D.J. (2015). Mapping to curricular and institutional goals. *New Directions for Institutional Research* 2014 (164), 51-60.
- Parcerisa, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea.
- Prat i Carós, J. (2007). Estigma. En A. Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales*: (pp.124-128). Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, Identidad, Interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Universitaria Ramón Areces.

- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum Empresarial* 4, (1) 74-87.
- Rodríguez, M., y Ordoñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 1-20.
- Salinas, E., & De Nava, M. (1996). Una Alternativa Didáctica: Las Actividades Cocurriculares en la Materia de Español en Educación Media Superior. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital UANL.
- Sancho, J. M., y Correa Gorospe, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M. L. de los M., Pérez-de la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III plan de acción para personas con discapacidad de la comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57 – 74.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25194>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Suskie, L. (2014). *Five dimensions of quality: A common sense guide to accreditation and accountability*. Jossey-Bass.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. En I.C. Kennedy-Phillips, A. Baldasare, M.N. Christakin (eds.) *New Directions for Institutional Research*,(164), 5-13. Jossey-Bass.
- Thurow, L. C. (1983). «Educación e igualdad económica», *Educación y Sociedad*, 2, 159-172. (primera versión en inglés: 1972).
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini eta I. Cortazzo (Coord) *Técnicas y Estrategias en la Investigación Cualitativa*, (pp.18-32). Editorial de la Universidad de la Plata.
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible UNESCO*.

- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum Empresarial* 4, (1) 74-87.
- Rodríguez, M., y Ordoñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 1-20.
- Salinas, E., & De Nava, M. (1996). Una Alternativa Didáctica: Las Actividades Cocurriculares en la Materia de Español en Educación Media Superior. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital UANL.
- Sancho, J. M., y Correa Gorospe, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M. L. de los M., Pérez-de la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III plan de acción para personas con discapacidad de la comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57 – 74.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25194>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Suskie, L. (2014). *Five dimensions of quality: A common sense guide to accreditation and accountability*. Jossey-Bass.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. En I.C. Kennedy-Phillips, A. Baldasare, M.N. Christakin (eds.) *New Directions for Institutional Research*,(164), 5-13. Jossey-Bass.
- Thurow, L. C. (1983). «Educación e igualdad económica», *Educación y Sociedad*, 2, 159-172. (primera versión en inglés: 1972).
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini eta I. Cortazzo (Coord) *Técnicas y Estrategias en la Investigación Cualitativa*, (pp.18-32). Editorial de la Universidad de la Plata.
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible UNESCO*.

Hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalaren
arteko mugak lausotuz Araban

Desdibujando los límites entre la educación formal,
no formal e informal en Álava



KOKUK

KOKURRIKULAR PROIEKTUAK
PROYECTOS COCURRECULARES
WWW.KOKUK.ORG