

Escuela y territorio: claves para el *éxito* *educativo*

POR PIA ELISABET DOMÈNECH PRATS, EVA
RODRÍGUEZ GARCÍA Y JORDI RIERA ROMANÍ

¹Grupo de Investigación en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (PSITIC) de la Universidad Ramon Llull.

Autoría

Pia Elisabet Domènech Prats

Dra. Eva Rodríguez García

Dr. Jordi Riera Romaní



© 2026, Pia Elisabet Domenech Prats, Dra. Eva Rodríguez García y Dr. Jordi Riera Romaní (2026). *Escuela y territorio: claves para el éxito educativo* tiene licencia Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 International License.

Índice

Introducción	4
1. Claves para construir redes socioeducativas eficaces	6
2. Redes socioeducativas del programa CaixaProinfancia:	9
Conclusiones.....	11
Referencias	12

Introducción

EL ÉXITO ESCOLAR MÁS ALLÁ DEL CENTRO EDUCATIVO

Las trayectorias educativas del alumnado en situación de vulnerabilidad social dependen, en gran medida, de lo que ocurre más allá de las aulas. Comprender cómo se construyen y sostienen las colaboraciones entre el centro educativo y su entorno territorial es, hoy más que nunca, una cuestión de equidad y de justicia social.

En este texto abordamos qué entendemos por colaboración escuela-territorio, por qué es necesaria en contextos de vulnerabilidad, qué condiciones la hacen posible y qué obstáculos hay que superar. Lo hacemos apoyándonos en una revisión sistemática de la literatura internacional sobre intervenciones socioeducativas en red y en el marco del proyecto RELEXIT, una investigación I+D+i que el Grupo PSITIC de la Universidad Ramon Llull desarrolla con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (PID2022-140639NB-I00 del MICIU/AEI/10.13039/501100011033). El análisis se nutre de la evidencia científica y de las reflexiones preliminares del trabajo de campo desarrollado en 10 redes educativas locales de 8 comunidades autónomas de España en el marco del programa CaixaProinfancia, seleccionadas por destacar en éxito escolar a pesar de atender a familias con altos niveles de vulnerabilidad social.

DE LA COORDINACIÓN AL TRABAJO EN RED

La colaboración escuela-territorio designa una forma de actuar colectiva e intencionada en la que el centro educativo se reconoce como parte de una red más amplia de actores educativos, sociales y comunitarios. Una red que comparte diagnósticos, objetivos y responsabilidades en torno al bienestar social y al éxito educativo de los niños, niñas y adolescentes que habitan un mismo territorio.

La literatura científica contemporánea subraya que el éxito educativo en contextos de vulnerabilidad social no puede entenderse como el resultado de intervenciones aisladas, sino como la expresión de un modelo integrado y sistémico que asume la complejidad de las condiciones sociales en las que se desarrollan las trayectorias de los niños y niñas (Oakes, Maier y Daniel, 2017). Desde esta perspectiva, el centro educativo deja de concebirse como una institución autosuficiente para situarse como **un nodo dentro de una red más amplia de actores educativos y comunitarios** (Díaz-Gibson et al., 2017).

Esta concepción no es meramente organizativa. Implica sustituir un modelo centrado en el déficit por uno centrado en las altas expectativas y las fortalezas de las personas, donde los agentes socioeducativos son reconocidos como corresponsables del proyecto educativo (Hardy y Grootenboer, 2016; Richardson, 2009). Bajo esta premisa, el éxito educativo se entiende como una meta multidimensional que trasciende el rendimiento académico para integrar el bienestar emocional, la autonomía y la inclusión social. En este proceso, el alumnado no es un receptor pasivo de servicios, sino un sujeto con agencia propia cuya voz debe vertebrar la acción de la red.

El trabajo en red convencional coordina recursos. La colaboración escuela-territorio va más allá: implica una transformación organizativa profunda, con objetivos compartidos, estructuras de gobernanza conjunta y una responsabilidad distribuida sobre el bienestar y el éxito del alumnado. No es una suma de servicios: es una nueva forma de actuar.

España presenta tasas persistentemente elevadas de pobreza y exclusión social por encima de la media de la UE-27. En 2025, el 25,8 % de la población —aproximadamente 12,5 millones de personas— y el 33,8 % de la infancia (menores de 18 años) se encontraban en situación de riesgo de pobreza o exclusión social (EAPN España, 2025; Eurostat, 2025). La tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 13,7 %, por encima de la media de la Unión Europea, y la tasa de repetición de curso alcanza el 29 %, concentrándose especialmente en el alumnado de menor nivel socioeconómico (Save the Children, 2022; INE, 2025).

Probablemente, estas cifras reflejan las condiciones sociales y materiales en las que muchas familias deben sostener el desarrollo de sus hijos e hijas: la inseguridad alimentaria, la precariedad habitacional, el desempleo, el aislamiento social o los problemas de salud mental condicionan los procesos de aprendizaje de maneras que ningún centro educativo puede abordar por sí solo.

Como señala Richardson (2009), las instituciones escolares carecen de la capacidad intrínseca para erradicar, de manera autónoma, las barreras externas que condicionan los procesos de aprendizaje. La evidencia es contundente: cuando el centro educativo actúa solo, su impacto sobre las desigualdades educativas es limitado. Cuando actúa en red con su entorno, ese impacto se multiplica.

La articulación entre el centro educativo y la comunidad no solo amplía los recursos disponibles para el alumnado, también intensifica y, probablemente, restaura vínculos de confianza en comunidades donde la desconfianza hacia las instituciones —fruto en muchos casos de la transmisión intergeneracional de la pobreza (Bourdieu y Boltanski, 2009)— actúa como barrera invisible para la participación educativa.

1. Claves para construir redes socioeducativas eficaces

La literatura científica permite identificar un conjunto de factores que, cuando se combinan, hacen posible una colaboración escuela-territorio orientada al éxito educativo, efectiva y sostenida.

Una narrativa compartida

El funcionamiento de las redes socioeducativas no depende únicamente de aspectos técnicos, sino también de la existencia de valores u horizontes compartidos, entre ellos, el convencimiento de que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su origen o contexto social, tienen derecho a las mismas oportunidades educativas. Esta narrativa compartida permite que los objetivos de la red trasciendan los acuerdos operativos y se conviertan en compromisos éticos y relacionales que sostienen la colaboración incluso en contextos de dificultad, incertidumbre o tensión institucional (Pérez, 2011; Murillo et al., 2010). Asimismo, favorece la construcción de vínculos de confianza, legitimidad y corresponsabilidad entre los distintos agentes implicados, elementos clave para la continuidad y sostenibilidad del trabajo en red.

Liderazgo facilitador y gobernanza distribuida

Las redes socioeducativas efectivas no se sostienen con liderazgos jerárquicos. Requieren lo que la literatura denomina liderazgo distribuido y deliberado: una cultura de colaboración que abre el centro al territorio, reconoce a los agentes externos como corresponsables del proyecto educativo y apuesta por estructuras de gobernanza interactiva basadas en la planificación estratégica compartida, el mapeo colectivo de las necesidades del territorio y la corresponsabilidad en la toma de decisiones (Díaz-Gibson et al., 2023; Carrillo et al., 2018).

Figuras de coordinación especializadas

La investigación identifica de forma consistente la importancia de contar con perfiles profesionales cuya función específica es articular la red. Identificados en la literatura como school coordinators o community school managers, estos profesionales actúan como mediadores entre el centro educativo y el entorno comunitario, facilitan alianzas, movilizan recursos y adaptan las intervenciones a las necesidades reales del alumnado (Fehrer y Leos-Urbel, 2016; Walsh et al., 2014).

Un modelo de intervención integral

Los modelos de mayor impacto se articulan en torno a un enfoque wraparound o de atención integral, que aborda al niño o niña en su totalidad: necesidades educativas, emocionales, de salud y materiales, con un conocimiento profundo del territorio. Este enfoque sitúa el empoderamiento de las familias en el centro, superando el paradigma asistencialista para fomentar su agencia y participación activa (Oakes, Maier y Daniel, 2017; Richardson, 2009; Longás et al., 2018).

Accesibilidad y vínculo profesional

Para que la colaboración llegue realmente a quienes más la necesitan, no basta con que los servicios existan: es necesario que resulten accesibles. Las redes que funcionan identifican y reducen barreras prácticas como la incompatibilidad de horarios, las dificultades de movilidad, las barreras idiomáticas o la ausencia de espacios compartidos, mediante estrategias flexibles y sensibles al contexto social y comunitario. La accesibilidad por sí sola no es suficiente. La calidad del vínculo que los profesionales construyen con las personas constituye también un elemento central de la intervención. Perfiles diversos del ámbito social juegan un papel clave: su cercanía reduce la sensación de juicio institucional y construye la confianza sin la que ninguna intervención es posible (Flores et al., 2016).

1.1. RETOS Y OPORTUNIDADES PARA AVANZAR

Junto a los factores que favorecen la colaboración, la investigación identifica también obstáculos recurrentes que conviene reconocer para, en la medida de lo posible, disminuir o revertir sus efectos.

Culturas profesionales cerradas. La resistencia del profesorado a compartir espacios de decisión con perfiles no docentes es uno de los frenos más frecuentes. La clausura institucional debilita los vínculos y dificulta el consenso necesario para actuar en red (Úcar, 2024).

Precariedad estructural. La alta rotación de profesionales fractura los vínculos de confianza y erosiona la memoria institucional. La dependencia de ciclos de financiación externos pone en riesgo la continuidad de las redes, especialmente en territorios vulnerables donde esa continuidad es más necesaria.

Barreras logísticas. La incompatibilidad de horarios y la falta de tiempos comunes entre el personal docente y el de las entidades sociales son fuentes de frustración recurrentes que pueden hacer inviable la coordinación en la práctica. Esta falta de tiempos comunes no es solo una cuestión de voluntad individual, sino un reflejo de la asimetría organizativa estructural. Mientras que las entidades sociales operan con lógicas de intervención más flexibles, el centro educativo se rige por marcos normativos y horarios rígidos que a menudo limitan la autonomía del docente.

Barreras socioculturales. La desconfianza histórica de algunas comunidades hacia las instituciones —vinculada a los marcos simbólicos propios de la transmisión intergeneracional de la pobreza (Bourdieu y Boltanski, 2009)— es una barrera real que no puede ignorarse. Los profesionales que asumen que las familias “no se implican” sin reconocer estas barreras estructurales reproducen, sin saberlo, la exclusión que pretenden combatir.

2. Redes socioeducativas del programa CaixaProinfancia: un ejemplo en el contexto español

El programa CaixaProinfancia, impulsado y financiado por la Fundación "la Caixa", ofrece uno de los ejemplos más sólidos y documentados de colaboración escuela-territorio en el contexto español. A lo largo de casi veinte años de funcionamiento, ha consolidado un modelo de acción socioeducativa en red, de base territorial, que trabaja con familias en situación de vulnerabilidad social en todas las comunidades autónomas de España y algunas regiones de Portugal.

Su evolución hacia un modelo no asistencialista —centrado en el empoderamiento de las familias y sus hijos/as y el fortalecimiento del capital social del territorio— ilustra con claridad la transición que la evidencia científica señala como necesaria. El programa ha demostrado que el trabajo en red, cuando supera la fragmentación institucional y se orienta hacia la corresponsabilidad, puede mejorar simultáneamente el bienestar emocional de las familias, las competencias parentales y el éxito educativo de los niños y niñas.

2.1. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL

¿Qué pueden hacer los y las profesionales para impulsar colaboraciones escuela-territorio más sólidas? La evidencia apunta a algunas claves concretas.

Construir la narrativa compartida. Antes de diseñar protocolos o estructuras, vale la pena invertir tiempo en construir una visión común con todos los actores de la red: ¿por qué estamos aquí?, ¿qué entendemos por éxito?, ¿a qué nos comprometemos? Esta visión debe incorporar necesariamente la perspectiva de los propios niños, niñas y adolescentes, validando sus metas y percepciones. Esta base simbólica es el sustento de cualquier colaboración duradera.

Abrir el centro al territorio de forma activa. No basta con que los agentes externos puedan acceder al centro: es necesario que los equipos directivos los reconozcan como corresponsables, que tengan voz en las decisiones y que su conocimiento del territorio se valore como un recurso pedagógico.

Crear o fortalecer figuras de coordinación. Cuando no existe una figura con dedicación específica a la articulación de la red, las tareas de coordinación pueden recaer sobre profesionales con una elevada carga laboral, dificultando su continuidad y capacidad de dinamización. En este sentido, dotar de recursos, tiempo y reconocimiento institucional a quienes ejercen este rol aparece como una condición relevante para la sostenibilidad y estabilidad de las dinámicas colaborativas.

Impulsar espacios de formación híbrida y conjunta. Resulta necesario superar modelos de formación desarrollados de manera aislada entre sectores y avanzar hacia espacios conjuntos de reflexión, aprendizaje e intercambio entre docentes, educadores y profesionales del ámbito social. Este tipo de formación compartida favorece la construcción de marcos de comprensión y lenguajes comunes, al tiempo que fortalece el reconocimiento mutuo entre perfiles profesionales y la generación de vínculos de confianza. En conjunto, estos elementos contribuyen a consolidar formas de trabajo más cohesionadas, coordinadas y sostenibles en el tiempo.

Planificar desde el territorio con el territorio. El mapeo colectivo de las necesidades del barrio, la identificación compartida de los recursos existentes y la cocreación de planes de acción son prácticas que permiten avanzar hacia formas de trabajo más conectadas con la realidad comunitaria. Más allá de la coordinación entre servicios, estas dinámicas favorecen respuestas más integrales, participativas y con mayor capacidad de impacto en el territorio.

Gestionar la confianza como un activo. La confianza se construye lentamente, con consistencia, con presencia y con el cumplimiento de los compromisos. En territorios marcados por la desconfianza institucional, invertir en la calidad del vínculo con las familias y las comunidades de base territorial es tan importante como diseñar buenas intervenciones.

Proteger la continuidad. Las redes necesitan tiempo para madurar. Cualquier esfuerzo por garantizar la estabilidad de los profesionales, la continuidad de la financiación y la institucionalización de los acuerdos es una inversión que, probablemente, mejore el impacto y la valoración social en el mediano y largo plazo.

Conclusiones

Pensar en las oportunidades educativas de la infancia es, en el fondo, preguntarnos por la responsabilidad que asume la sociedad en su conjunto ante el desarrollo y el futuro de las nuevas generaciones. Ninguna trayectoria educativa se construye de manera aislada: en ella intervienen las relaciones, las experiencias y las oportunidades que cada niño, niña y adolescente encuentra a lo largo de su vida. Comprender esta dimensión social de la educación supone reconocer que las posibilidades de aprender, desarrollarse y construir un futuro propio están profundamente vinculadas a las condiciones y los entornos en los que transcurre la infancia.

Trabajar en red significa construir una manera diferente de comprender y acompañar las trayectorias educativas, desde la confianza, el reconocimiento mutuo y la responsabilidad compartida. Significa también escuchar a las familias, reconocer el papel de los distintos profesionales y entender que cada territorio dispone de conocimientos, experiencias y capacidades que pueden contribuir al bienestar y al desarrollo de la infancia.

La experiencia del programa CaixaProinfancia permite ilustrar las posibilidades de este enfoque territorial e integral, al situar la colaboración entre centros educativos, entidades sociales y otros actores comunitarios como uno de los ejes de su modelo de intervención. Al mismo tiempo, el estudio de las redes socioeducativas nos anima a seguir haciéndonos preguntas como, por ejemplo: ¿qué permite que la colaboración se consolide?, ¿cómo se construyen relaciones de confianza duraderas?, ¿qué condiciones ayudan a que los esfuerzos compartidos se traduzcan en mejores oportunidades para la infancia? Son cuestiones que merecen continuar siendo exploradas desde la investigación y desde la práctica profesional.

Quizás una de las reflexiones más importantes que podemos hacer respecto del éxito educativo es que no depende únicamente de lo que una escuela, colegio o instituto ofrece, sino cómo abre estos espacios abren sus puertas para con otros y otras puedan participar, crear, imaginar lo que sucede dentro de sus límites como de su entorno comunitario. Avanzar en esta dirección requiere tiempo, compromiso y una mirada compartida, pero también la convicción de que las trayectorias educativas no están determinadas de antemano por las condiciones de origen. Seguir fortaleciendo los vínculos entre el centro educativo y territorio material y social es, en definitiva, una manera de ampliar las oportunidades para que cada niño, niña y adolescente pueda desarrollar al máximo sus capacidades por su interés propio y el de toda la sociedad.

Referencias

Bourdieu, P. y Boltanski, L. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Nueva Visión.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Cañete, C.; Cussó, I.; Longás, J. y Riera, J. (2023). *Informe de evaluación del programa CaixaProinfancia: análisis de incidencia, vulnerabilidad y éxito educativo (2021-2022)*.

Díaz-Gibson, J.; Civís, M.; Daly, A. J.; Longás, J. y Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*.

Díaz-Gibson, J.; Whittaker, R.; Civís, M.; Fagerström, P.; Addae-Bohane, A.; Allen, D.; Kudzi, A. y Lerena, M. (2023). *Mapping and analyzing national Learning Ecosystems for SDG4: The NetEdu Hub in Ghana*. Blanquerna.

EAPN España (2025). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2024*.

Eurostat (2025). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex*. European Commission.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_peps01n__custom_21384232/default/table?lang=en

Fehrer, K. y Leos-Urbel, J. (2016). Supporting student success through community school partnerships. *Education Policy Analysis Archives*, 24(17).

Hardy, I. y Grootenboer, P. (2016). Cultivating community and student engagement in school. *Journal of Education Policy*, 31(2).

INE (2025). *Encuesta de condiciones de vida 2024*. Instituto Nacional de Estadística.

Longás, J.; Cussó, I.; de Querol, R. y Riera, J. (2018). Individual, family and social factors linked to educational success in contexts of low socioeconomic status. *Perspectives in*

Education, 36(2), 88-106.

Murillo, F. J.; Krichesky, G. y Castro, A. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.

Oakes, J.; Maier, A. y Daniel, J. (2017). *Community schools: An evidence-based strategy for equitable school improvement*. National Education Policy Center.

Richardson, J. W. (2009). *The full-service community school movement*. Palgrave Macmillan.

Save the Children España. (2022). *Repetir no es aprender: mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa*. Save the Children España.
<https://www.savethechildren.es/repetirnoesaprender>

Úcar, X. (2024). *La sociedad indecisa y la educación desconcertada: Buscando algo más que un cambio de rumbo*. En C. E. Silva Ríos, K. Villaseñor Palma y M. Fernández Álvarez (coords.), *Sostenibilidades confluentes. Reflexiones desde la educación (11-51)*. Ed. Morales Espinoza Alejandro Noel.

