

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y LA RESILIENCIA EDUCATIVA EN CATALUÑA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. COMPRENDER SU ROL E IMPULSAR SU DESARROLLO DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA

AUTORES: Miquel Àngel Essomba (UAB), Anna Tarrés (UAB), Katia Verónica Pozos (UAB), Josep Guardiola (UAB)

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA: UAB. **DIRECCIÓN ELECTRÓNICA DE CONTACTO:** anna.tarres@uab.cat

RESUMEN

La educación en el mundo ha sido uno de los servicios básicos más afectados por la gestión de la pandemia provocada por el coronavirus COVID-19 (OECD, 2020; UNESCO, 2020; World Bank, 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) afirma que para superar la situación provocada por la pandemia los sistemas educativos deben potenciar una educación más resiliente, centrarse en la formación y bienestar del profesorado, y abordar las desigualdades educativas generadas por la crisis.

La presente comunicación explora el impacto de la pandemia en la educación de las personas que migran a Cataluña a partir de la realización de 4 grupos de discusión con la participación de más de 30 actores gubernamentales y no gubernamentales en todos los ámbitos del sector educativo a principios del primer curso pos pandémico, en otoño de 2020.

La capacidad de resiliencia del sistema para atender con calidad a los colectivos más vulnerables de la población estudiantil no será posible sin profundos cambios en todos los ámbitos de la política educativa y la organización escolar. En la comunicación exploramos aquellos aspectos relacionados con las experiencias de educación comunitaria en Cataluña como fundamento para el desarrollo de un sistema educativo más resiliente y para la superación de las desigualdades educativas generadas por la crisis.

NOTA BIOGRÁFICA

Miquel Àngel Essomba es doctor por la UAB y tiene un máster en Psicología de la Educación, especialidad de procesos comunicativos. Su trayectoria incluye comisiones dentro de la UAB como Vicedecano de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, y fuera como director del Centro UNESCO de Cataluña. También es el director de diferentes proyectos de investigación competitivos de financiación pública. Ha estado profesor visitante de la London Metropolitan University, así como asesor de organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa y la OCDE. Actualmente es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, director del equipo de investigación ERDISC y director de la cátedra de educación comunitaria de la UAB.

Anna Tarrés Vallespí es doctora en Sociología con la tesis *Alumnado de Incorporación Tardía y vinculación en el aprendizaje en contextos desfavorecidos en Cataluña. Trayectorias educativas y acontecimientos vitales hacia la continuidad escolar* (Dir. Xavier Bonal) y Licenciada en Sociología y en Ciencias de la Información en la UAB. Actualmente soy investigadora en el Grupo de investigación en diversidad e inclusión en sociedades complejas (ERDISC), coordinadora de la Cátedra de Educación Comunitaria del departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, y docente del Departamento de Sociología de la UAB, en la UOC y el ICE de la UPC.

Katia Verónica Pozos es doctora en Educación y Máster de Iniciación en la Investigación por la UAB. Máster en Educación y Nuevas Tecnologías Aplicadas en la Educación por la Universidad Anáhuac y Lic. en Diseño de la Comunicación Gráfica por la Universidad Autónoma Metropolitana en México, donde ha estado coordinadora de Pedagogía y Diseño Instruccional del Centro de Tecnologías para la Educación del ITAM y profesora de la División de Ciencias y Artes por el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB y es miembro del grupo de investigación ERDISC. Codirige la Plataforma de Acción Social Kabua con la UAB y la Dirección General de Juventud.

Josep Guardiola Salinas

Profesor de secundaria de Ciencias Sociales, en activo desde el año 1988, con amplia experiencia en el sector educativo. He sido portavoz de SOS Racismo a nivel estatal y colaborador del Área Pedagógica de la misma entidad. También he colaborado con otras ONGS. Coordinador del grupo de voluntarios del Ayuntamiento de Badalona. He sido Delegado en Educación y Cooperación del Centre UNESCO de Catalunya donde he coordinado diversos proyectos y elaborado materiales didácticos. Profesor de Máster de la Universidad de Girona. Coordinador del proyecto KABUA. Coordinador de Proyectos del grupo de investigación ERDISC del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Formador del Ayuntamiento de Barcelona y en otras entidades sobre la extrema derecha europea.

PALABRAS CLAVE: derecho educación, política educativa, covid-19, resiliencia, educación comunitaria.

INTRODUCCIÓN

La pandemia producida por la COVID-19 vivida desde marzo del año 2020 en España ha agudizado las tensiones preexistentes en el ámbito educativo. Una situación especialmente preocupante para aquellas personas en los colectivos más vulnerables, como las personas inmigrantes y personas de cultura minorizada de entre los más afectados.

En esta comunicación se abordan cuestiones relativas a la resiliencia del sistema educativo y nos preguntamos por el rol desarrollado por la educación de base comunitaria a partir de la reflexión y trabajo compartido por los autores, miembros del Equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas (ERDISC) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), en el marco de la Cátedra de Educación Comunitaria y de las redes europeas SIRIUS¹ y EEPN².

¹ La red SIRIUS, lanzada por la Comisión Europea en 2011, tiene como objetivo hacer recomendaciones sobre políticas educativas dirigidas a migrantes mediante la investigación con los diferentes actores involucrados (profesionales, migrantes, administración, responsables políticos). Cada estado miembro de la UE tiene una red nacional SIRIUS, y España cuenta con una, liderada por la UAB. Más información en: <https://www.sirius-migrationeducation.org/>

² EEPN es el acrónimo de la *European Education Policy Network on Teachers and School Leaders*. Se trata de una red europea de organizaciones (*policymakers*, profesionales, investigadores y partes interesadas) para promover la cooperación, el desarrollo y la implementación de políticas en diferentes niveles de gobernanza. Actualmente la red incluye 27 socios de 17 países europeos. Más información en: <https://educationpolicynetwork.eu/>

En un primer apartado, se aporta una aproximación al contexto de crisis previa y subyacente a la pandemia y a la capacidad de resiliencia en el sistema educativo.

En un segundo apartado, se presentan los antecedentes de la educación comunitaria sus principios y condiciones.

En tercer término, se muestran las aportaciones de la *National Round Table 2020* de la red europea SIRIUS sobre educación de niños y jóvenes de origen migrante en Cataluña, donde participaron más de 30 agentes socioeducativos de diversos ámbitos de incidencia educativa, política, social.

En último término, se proponen conclusiones y se hacen aportaciones y propuestas sobre política pública, entendiendo la política educativa como una herramienta que dota a la administración pública de la capacidad para involucrarse en la producción y distribución de saberes, así como promover la educación como un derecho humano, por el que toda administración pública debe velar.

ENMARCANDO LA MIRADA: CRISIS PRECOVID, COVID19 Y RESILIENCIA EDUCATIVA

Vivimos un proceso de profunda transformación tanto de las relaciones económicas como laborales, así como el aumento de las desigualdades sociales (Piketty, 2014). Beck (1996) afirmó que asistimos a una era de modernización reflexiva, en la que los supuestos culturales clásicos de las clases sociales se desintegran y reemplazan por formas individualizadas de desigualdad social. La crisis global provocada por la Covid19 se desarrolla en un contexto preexistente y amplía las tendencias previas de exacerbación del individualismo, fragmentación y polarización social, devaluación de la democracia, aumento de la desigualdad, especialmente preocupante en el ámbito educativo ya que,

“Un año después del inicio de la pandemia de COVID-19, casi la mitad de los educandos del mundo siguen afectados por el cierre parcial o total de las escuelas, y más de otros 100 millones de niños no alcanzarán el nivel mínimo en lectura, como consecuencia de la crisis sanitaria. ... Dar prioridad a la recuperación de la educación es esencial para evitar una catástrofe generacional como quedó subrayado en la reunión ministerial de alto nivel en marzo de 2021.

La UNESCO apoya a los países en sus esfuerzos para mitigar el impacto del cierre de las escuelas, abordar el tema de las pérdidas de aprendizaje y adaptar sus sistemas educativos, especialmente para las comunidades más vulnerables y desfavorecidas.”
(UNESCO, 2021)

El proyecto social de la modernidad, sacudido por sus propias contradicciones, ha dado lugar en las sociedades occidentales a una sociedad instalada en el riesgo (Beck, 2002). Una sociedad donde la diversidad social discurre entre la fragmentación social y el reconocimiento del pluralismo, simultáneamente (Bauman, 2005). En este contexto y en un mundo globalizado, la diversidad de origen cultural está muy presente pero no está integrada en los marcos de participación política, social o educativa ya que dichos marcos pertenecen a un antiguo modelo social fruto de la modernidad industrial.

Con Rosanvallon (2012) coincidimos en que el individualismo, entendido como una autonomía que establece una separación de la alteridad, requiere de un marco de reciprocidad activa para propiciar su capacidad social, a saber, humana.

Sin embargo, la ideología neoliberal ha transformado la noción de individuo en una prisión simbólica y ha generado un fenómeno generalizado de fragmentación social. Y, como consecuencia, las relaciones sociales han devenido en una yuxtaposición de similitudes selectivas y separativas construidas sobre reglas implícitas de aceptación (Rosanvallon, *op.cit*).

En un contexto de esta naturaleza, fomentar la participación de la población en general y, específicamente, de las personas en contextos desfavorecidos como los migrantes o personas culturalmente minorizadas, como el colectivo gitano, significa enfrentar una fragmentación social que no reconoce el carácter comunitario de las relaciones, y que no contempla los efectos de la hiperculturalidad (Han, 2019).

En este contexto de fragmentación, las TIC han favorecido un cambio en el paradigma de las relaciones sociales y, por tanto, de cómo se estructuran las comunidades (Castells, 1997, 1999, 2001). Hasta hace muy poco, los lazos sociales eran pocos cuantitativamente, pero cualitativamente densos. Ahora esta característica se ha revertido: tendemos a tener muchos más contactos, pero superficiales. La composición líquida de las relaciones sociales (Bauman, 2011) establece un nuevo orden social, caracterizado por el enorme volumen de contactos que se pueden realizar, la ampliación de la escala en la que podemos compartir información y contribuir a proyectos colectivos, la especificidad de los vínculos que podemos crear y la virtualidad, entendida como la capacidad de asumir identidades virtuales (Christakis & Fowler, 2010). En este ; nuevo orden de relaciones y vínculos sociales, tenemos que afrontar la paradoja de una sociedad hiperconectada que, sin embargo, no ha aumentado la sociabilidad. Y preguntarnos como afectan estas características al contexto de pandemia y a la deseada construcción de resiliencia educativa (OECD, 2020; UNESCO, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

Resiliencia educativa³

La resiliencia educativa comprende cuatro dimensiones sistémicas: la dimensión individual, la de la escuela, la de la comunidad y la familiar. Cuando estas cuatro dimensiones se dan aumenta las probabilidades de éxito académico de los y las estudiantes, especialmente cuando estos se encuentran en situaciones de adversidad.

La resiliencia educativa va más allá de la resiliencia académica – entendida como la capacidad del estudiante de superar las dificultades y retos que conlleva obtener buenos resultados en un contexto o situación desfavorecido- y no es exclusivamente aquel conjunto de características individuales de adaptación a una situación adversa.

Mari-Klose (2017) señala como central para la resiliencia educativa el clima escolar -y en especial de la relación entre el profesorado y el alumnado- y la capacidad de la escuela para forjar complicidades con agentes comunitarios y con las propias familias. Así mismo, la mejora de los vínculos familia-escuela es una de las estrategias más importantes establecidas por organismos internacionales como la Comisión Europea (2011) y la OCDE (2012) para reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los jóvenes del sistema educativo.

La dimensión comunitaria de los procesos educativos resilientes, desde el acceso a bibliotecas, transporte u otros servicios públicos, hasta la comunidad entendida como contexto social donde

³ Ver aportación de Pau Mari-Klose a partir de la obra de Bronfenbrenner (1979) y Casillas (2008) en <https://www.sociedadeducacion.org/blog/la-resiliencia-educacionque-factores-la-propician/>

los jóvenes pueden adquirir actitudes y comportamientos pro-académicos o entornos de aprendizaje y referentes positivos, se revela como fundamental. “Cuando los niños están rodeados de adultos que representan modelos de comportamiento positivo, se favorece la resiliencia (Bandura 1992).”

En el año 2020, la OCDE (2020) considera que los actores educativos deben fomentar un cambio de mentalidad global hacia la valoración de los procesos educativos y las personas por encima de las aulas y los dispositivos:

“el aprendizaje efectivo se trata más de relaciones y modos de pensar que de espacios físicos o instrumentos. En el futuro, identificar la eficacia de los procesos de aprendizaje y las interacciones de los estudiantes en contextos de disrupción, así como nutrirlos con los sistemas de apoyo adecuados, es una prioridad clave para los gobiernos.”

El informe internacional señala como indicador a emprender en primer término por las políticas educativas en su labor para favorecer la resiliencia educativa, el compromiso de desarrollo del carácter relacional del aprendizaje. A saber, la comprensión y implementación de políticas concretas sustentadas en la comprensión de que la base de la educación no es transaccional, si no social. Concretamente se cita:

“los países deben aprovechar la oportunidad de ir más allá de un modelo binario de educación (en línea o fuera de línea) hacia un enfoque que aproveche eficazmente el aprendizaje en todas sus formas. Esto requerirá el desarrollo de asociaciones con una variedad más amplia de actores más allá de la institución educativa, el desarrollo de la capacidad humana para el cambio y el empoderamiento de los alumnos para dar forma a su propio aprendizaje, a través de una visión compartida en todo el sistema educativo.” Y, en este sentido, “muchos países han estado desarrollando asociaciones más allá de las instituciones educativas. Las relaciones sólidas con los padres, los empleadores y la comunidad ayudarán a los sistemas educativos a unir los diferentes entornos en los que los estudiantes aprenden para fortalecer enfoques de aprendizaje más personalizados. (...) Algunos sistemas educativos también fomentan el trabajo con socios locales en sus pautas, incluidos los trabajadores de la educación o los jóvenes en la comunidad local, o profesionales especializados que apoyan a los estudiantes con necesidades específicas.”

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA, UN MARCO PARA FOMENTAR CONDICIONES DE RESILIENCIA

La educación comunitaria es un enfoque educativo que surgió en el último tercio del siglo pasado. Aparece simultáneamente en varios contextos, donde la relación entre educación y comunidad se vuelve fundamental para enfrentar algunos de los efectos más negativos de la globalización ya mencionados: una crisis de identidades colectivas y un aumento de las desigualdades. Subrayamos que la educación comunitaria no nació para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación (Essomba, 2019).

La educación comunitaria tiene un alcance internacional y se pueden identificar diferentes enfoques según sus contextos de emergencia. América Latina ha sido uno de estos contextos donde el concepto y la práctica de la educación comunitaria ha cobrado mayor notoriedad, con dos

principios claros relacionados entre sí: la necesidad de un cambio profundo en las metodologías educativas, y una labor educativa de largo plazo para la emancipación individual y colectiva de las personas.

Paulo Freire es sin duda el autor principal que introdujo el sentido de comunidad en la educación. A través de lo que él identifica como “educación popular”, afirma que el pensamiento crítico debe ser el contenido esencial del currículo y los docentes deben ser sensibles para promoverlo:

“[Según Freire] *La educación debe realizarse en contextos vivenciales, para la formación de personas autónomas. Por tanto, se necesita una relación comprometida entre el docente y la comunidad y fortalecer los vínculos directos con la realidad que contextualiza la escuela*” (Pérez & Sánchez, 2005).

El segundo contexto donde la educación comunitaria ha extendido sus alas es el ámbito anglosajón. En este contexto también observamos una fuerte necesidad de impulsar un cambio en las metodologías educativas, así como en la promoción de una emancipación individual y colectiva. Sin embargo, debemos señalar algunas diferencias en comparación con el contexto latinoamericano.

Por ejemplo, el papel asignado a los interesados de la comunidad en la educación se centra más en mejorar el rendimiento escolar que en fomentar la ciudadanía crítica. Este enfoque, más instrumental que ideológico, requiere la conexión entre la escuela y la comunidad desde una perspectiva global para que todos puedan aprovechar los aprendizajes escolares:

“*Los estudiantes y docentes son el combustible que genera la educación comunitaria. Los padres, líderes comunitarios, administradores, miembros de la junta escolar y ciudadanos son una parte integral en el desarrollo, producción, implementación y evaluación de la educación basada en la comunidad*” (Villani & Atkins, 2000).

En España, los avances en educación comunitaria se acercan más al enfoque anglosajón que al latinoamericano. Las primeras referencias españolas a la “educación comunitaria” aparecen a finales de los noventa (Cieza-García, 2006). Díaz-Gibson *et al.* (2017) afirman que los proyectos de educación comunitaria en España generalmente tienen dos objetivos: la mejora del rendimiento escolar y la promoción de la cohesión social y el desarrollo comunitario.

Según Cieza-García, el sentido emancipatorio de la educación comunitaria en España proviene de la disciplina académica denominada “Pedagogía social”, imprimiendo un fuerte énfasis en el desarrollo comunitario: “*Sería absurdo abordar el concepto, delimitación y funcionalidad de la educación comunitaria sin centrándose en la perspectiva desde la que ha nacido: el desarrollo comunitario*” (*op.cit.*). Así mismo, Morata (2014) desarrolla la noción utilizando el concepto de “Pedagogía Social Comunitaria” y la autora entiende la acción comunitaria como una clave para fortalecer el empoderamiento de los grupos más vulnerables, y plantea la importancia de metodologías como la “animación sociocultural”, el “mentoring” o el “trabajo comunitario”.

Cualquiera que sea el enfoque, la literatura coincide en que la educación comunitaria se rige por 5 principios. A saber:

1. La educación debe ir más allá de la escuela, y el sentido educativo central se encuentra dentro de la comunidad.

2. Los procesos de participación y toma de decisiones, así como las dinámicas participativas de los diversos actores (educadores, profesionales de la educación, familias, participantes y administraciones) deben transformarse de un marco de relaciones piramidales a horizontales.
3. La participación debe pasar de los procesos internos de la escuela (formales y no formales) a las dinámicas externas arraigadas en la comunidad.
4. Las acciones de educación comunitaria deben convertirse en el punto de encuentro de los diferentes actores involucrados y deben dar sentido de pertenencia a todos ellos.
5. La educación comunitaria debe promover tanto un aumento cuantitativo de las partes interesadas y los vínculos como una mejora cualitativa de sus relaciones.

Por lo tanto, las acciones comunitarias son los procesos sociales que llevan a las personas a un sentido común de pertenencia, valores compartidos y prácticas colectivas. Para Gomà (2008) las acciones comunitarias, también las educativas, deben estar impulsadas bajo cuatro condiciones:

1. La existencia de un grupo humano que es el sujeto principal de sus acciones y decisiones, con el fin de promover cambios en sus niveles de vida.
2. La existencia, entre los miembros del grupo, de un sentido de pertenencia que se extiende a un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida.
3. La existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción social y apoyo entre los miembros del grupo, para brindar mutuo cuidado y reciprocidad.
4. La existencia de un trasfondo territorial, en un espacio compartido que articula actores, procesos y metas de acción.

La generación de un sentido de comunidad se puede lograr a través de acciones comunitarias que se desarrollan simultáneamente desde diferentes dimensiones y, sin duda, la educación aparece como una de las más importantes. Así, si la escuela facilita la creación de vínculos en la comunidad educativa se convierte en un marco ideal para que los colectivos desfavorecidos gestionen sus derechos en términos de participación ya que los estudiantes -migrantes o no, minorizados o no- tienen acceso a la educación ciudadana en las mismas condiciones que sus compañeros nativos, y las familias migrantes pueden aprender sobre la sociedad de acogida gracias a la participación en la vida escolar.

Pero, si bien la educación formal brinda oportunidades, también levanta barreras, entre las más altas, una rígida estructura de horario, currículo o arquitectura que dificulta la participación misma y los procesos de base comunitaria.

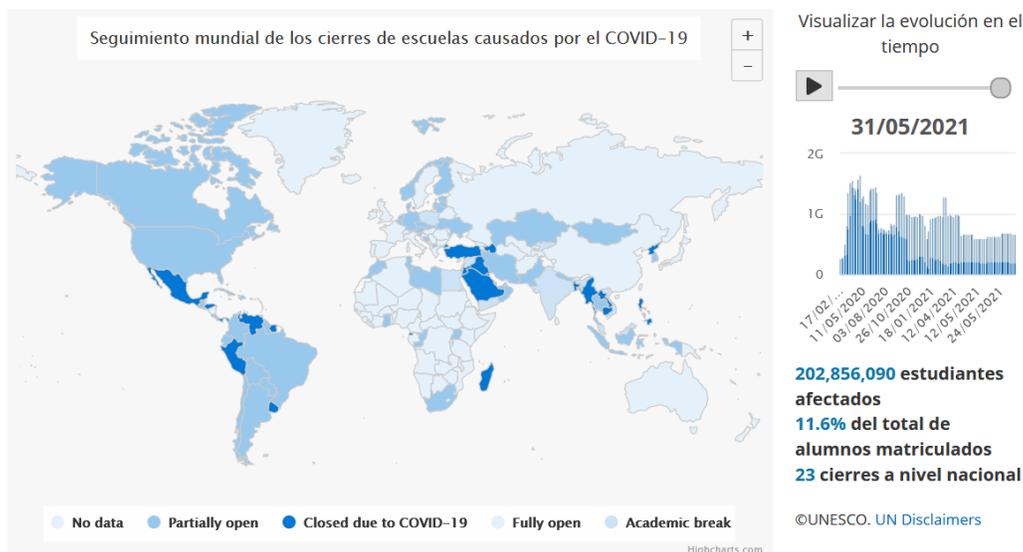
APORTACIONES DE EDUCACIÓN COMUNITARIA DESDE SUS PROTAGONISTAS

La recogida de datos tuvo lugar durante la celebración de la reunión anual de la red española SIRIUS en octubre de 2020 (ERDISC, 2020). En esta reunión se organizaron distintos grupos de discusión alrededor de los efectos de la pandemia en la acogida e inclusión educativa de menores y jóvenes de familias de origen extranjero o de minorías culturales, y se debatió sobre buenas prácticas, retos y soluciones en el ámbito de la política educativa y el derecho a la educación. Los ámbitos de debate contaron con la presencia de profesionales y ciudadanos nativos y migrantes relacionados con la educación primaria, la educación secundaria y la educación no formal.

En el encuentro, se pidió a cada uno de los grupos que proporcionaran ejemplos de campo de buenas prácticas de educación comunitaria en Cataluña, donde los inmigrantes desempeñan un

papel activo, y que explicaran los factores subyacentes que hacen que estas buenas prácticas tengan éxito en un contexto de resiliencia en plena pandemia.

Es importante mencionar que las prácticas observadas no se implementaron en su totalidad durante el año 2020, sino que se inician en un curso escolar pre pandémico y se adaptan a las consecuencias de la pandemia: cierre de escuelas (UNESCO, 2021), crisis económica, etc.



Fuente: Impacto de la COVID-19 en la educación. UNESCO, 2021.

Como en todos los sectores sociales, el impacto del COVID-19 en las acciones de educación comunitaria que involucran la participación de la población migrante ha sido elevado y ha implicado nuevas tendencias.

En primer lugar, observamos que ha habido una profunda reestructuración de las prioridades entre las personas, especialmente en aquellos entornos socialmente desfavorecidos, donde vive la mayor parte de la población migrante. Algunas voces confirman que tanto los migrantes jóvenes como los adultos han disminuido su participación en las acciones de educación comunitaria. En la mayoría de los casos, la prioridad se ha convertido en la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación.

En segundo lugar, también observamos cómo se reformularon las acciones de educación comunitaria en términos para enfrentar los desafíos cognitivos que las excepcionales condiciones pandémicas imponían a la población. Las acciones de educación comunitaria debían implementar tiempo y espacio para que los participantes pudieran expresar sus preocupaciones sobre sus propias condiciones de vida y explorar cómo superarlas. En este sentido, la educación comunitaria se reveló como un marco poderoso para facilitar el pensamiento y la acción resiliente en condiciones muy adversas.

En tercer lugar, observamos una redefinición de las relaciones sociales. En general, el encierro y las restricciones de movilidad redujeron drásticamente el volumen de relaciones entre los

miembros de la comunidad. Sin embargo, también debemos destacar que en ciertos casos floreció un nuevo marco de relaciones positivas y de apoyo. Algunas familias migrantes que no habían hablado con sectores profesionales educativos y sociales en la sociedad de recepción comenzaron a crear nuevos vínculos con ellos y ello implica una nueva dimensión de lo que significan las relaciones comunitarias.

Finalmente, también observamos la importancia de la brecha digital. Si bien esta brecha no es un efecto directo de la pandemia, ya que proviene de mucho antes, la situación creada ha favorecido un aumento de las desigualdades en este tema (ERDISC, 2020; UNESCO, 2021b). Cosas tan simples como acceder a becas, o registrarse para actividades de educación, en muchos casos solo se podían tramitar a través de medios digitales, y este hecho ha excluido socialmente a un número importante de migrantes, ya que no contaban con dispositivos disponibles para hacerlo ni competencias digitales. para usarlos.

La pandemia ha aumentado las desigualdades sociales entre la población migrante (Pozos, 2018; Pozos & Guardiola, 2018). Esta tendencia solo se puede afrontar con procesos de innovación que introduzcan nuevos elementos para gestionar mejor y políticas públicas decisivas para luchar contra el desafecto social.

Participación educativa comunitaria con población de orígenes culturales diversos: resiliencia y buenas prácticas

En la siguiente tabla se proporciona un resumen de las trece buenas prácticas de educación comunitaria con la participación de población migrante identificadas en el transcurso de la recogida de datos realizada.

Tabla 1. Buenas prácticas de educación comunitaria con población migrante en Cataluña.

Nombre	Alcance	Liderazgo	Objetivo y descripción	Rol de los migrantes
Apoyo Familiar al Éxito Educativo	Programa para 3 ciudades de Catalunya	Compartido: universidad y asociación cívica	Fomentar la participación de las familias en el rendimiento escolar, a través de actividades que les permitan desarrollar habilidades y competencias prácticas sobre la crianza positiva. Estas actividades se desarrollan en grupos autogestionados.	Las familias migrantes organizan comités directivos que son responsables de satisfacer las necesidades de las familias con hijos e hijas menores, planificar actividades de capacitación y evaluar los resultados y los impactos logrados.
Baobab	Programa para 11 barrios de Barcelona	Administración pública local: Ayuntamiento de Barcelona	Promover la educación no formal a través de actividades de ocio en el tiempo libre, en barrios donde estas actividades de ocio no existen. Las acciones de educación comunitaria son lideradas por jóvenes de los barrios involucrados.	Implicación de la niñez y la juventud migrante en acciones de educación comunitaria. Participación activa de las madres y padres migrantes en el diseño y desarrollo de acciones de educación comunitaria.

Enxaneta	Proyecto para 1 comarca	Universidad	Brindar apoyo escolar para el aprendizaje de las materias básicas del plan de estudios (lectura y escritura, matemáticas), a través de la participación activa de las familias migrantes en las aulas escolares.	Los estudiantes migrantes se dan cuenta de que la escuela puede ser un espacio comunitario abierto a todos. Las familias migrantes participan activamente en la educación de sus hijos e hijas directamente en las aulas.
Fondos de conocimiento e identidad	Proyecto para 2 barrios en Barcelona y Girona	Universidad	Generar espacios de conocimiento y aprendizaje mutuos entre docentes y familias migrantes. Los maestros visitan a las familias migrantes en sus hogares e introducen diálogos y debates sobre la identidad y los antecedentes culturales.	Los docentes modifican y enriquecen sus conocimientos sobre los migrantes a través de un contacto directo con ellos en su entorno familiar. Las familias migrantes se empoderan al valorar sus conocimientos y también crean vínculos positivos con los maestros.
Infraexpuestos	Proyecto para 1 barrio de Barcelona	Asociación cívica	Promover los procesos de comunicación social de los jóvenes migrantes a través de la fotografía, en colaboración con los jóvenes nativos y otros actores de la comunidad.	Los jóvenes migrantes lideran todo el proceso: planifican los temas de comunicación, toman las fotografías y también diseñan una exposición pública para mostrar sus resultados a los actores de la comunidad.
Mejora de Oportunidades Educativas	Plan regional para toda Catalunya	Administración autonómica- Generalitat de Catalunya	Promover acciones de educación comunitaria más allá de las escuelas, mediante la inversión de recursos para facilitar la participación de más de 500 escuelas en sus barrios. El plan también promueve el trabajo en red entre diferentes actores en municipios con un alto número de migrantes.	Los niños y jóvenes migrantes pueden acceder a actividades de educación comunitaria fuera de la escuela gracias a recursos y subvenciones adicionales. Las familias migrantes pueden aprender sobre las actividades de educación comunitaria más allá de la escuela y pueden participar en los procesos de evaluación de estas actividades.
Promotores Escolares del Pueblo Gitano	Programa regional para toda Catalunya	Compartido: administración autonómica- Generalitat de Catalunya y asociación cívica	Promover un mejor rendimiento escolar entre la comunidad gitana en los 27 territorios catalanes donde el pueblo gitano tienen una mayor presencia y facilitar su acceso y permanencia en la escuela.	Los niños y niñas romaníes participan más activamente en las actividades de educación escolar y comunitaria en su territorio. Las familias romaníes participan activamente en la creación de vínculos entre la escuela, las familias y la comunidad.
Raval Verano Educativo	Proyecto para 1 barrio de Barcelona	Asociación cívica	Facilitar el acceso de las familias de menores ingresos a recursos culturales y educativos de calidad en su tiempo libre. Las instituciones culturales	Las niñas y niños migrantes participan en actividades de educación comunitaria que brindan las instituciones culturales durante sus vacaciones de verano y

			trabajan en red junto con instituciones formales y no formales para articular un rico programa de actividades para fomentar el tiempo libre durante el verano.	enriquecen su tiempo libre. Las familias migrantes se dan cuenta de la riqueza de recursos y el programa cultural de su vecindario.
Shere Rom	Proyecto para 2 barrios de Barcelona	Universidad	Promoción de actividades de aprendizaje-servicio dirigidas por estudiantes universitarios para trabajar con las comunidades gitanas en sus propios entornos comunitarios a través de las TIC. Promover las habilidades y competencias digitales entre las comunidades romaníes.	La infancia y los jóvenes romaníes acceden a habilidades y competencias digitales para una mejor integración social. Las familias gitanas se empoderan y participan en el diseño y evaluación de las actividades digitales realizadas por sus hijos e hijas.
Talleres de lengua y socialización	Programa regional para toda Catalunya	Administración autonómica- Generalitat de Catalunya	Facilitar el aprendizaje tanto de la lengua catalana como de la castellana entre las familias migrantes recién llegadas a Cataluña, a través de cursos de 1 hora semanales impartidos por un compañero formado por un especialista en enseñanza de idiomas y un padre migrante.	Las familias migrantes tienen la oportunidad de fortalecer su confianza en sí mismas para aprender los idiomas de la sociedad de acogida, y socializan, crean vínculos con otras familias y aprenden a participar en un marco educativo comunitario.
Universidad del Tiempo Libre	Programa para 1 barrio de Barcelona	Asociación cívica	Hacer trabajo en red entre las diferentes instituciones que realizan actividades de educación comunitaria para ofrecer asistencia gratuita o de bajo costo a los participantes migrantes, mediante el uso de un “ <i>pasaporte de tiempo libre</i> ”, basado en la experiencia de “ <i>Children University</i> ” en los EE. UU.	La infancia y los jóvenes migrantes tienen acceso a actividades de educación comunitaria fuera de la escuela sin problemas económicos. Las familias migrantes participan en la planificación y evaluación del programa.
Vincular para educar	Proyecto para 1 distrito en Barcelona	Administración local	Facilitar los procesos educativos de niños y jóvenes migrantes dentro de una comunidad mejorando la relación entre sus familias y la escuela. Fomentar vínculos con instituciones de ocio.	Los niños y niñas migrantes tienen la oportunidad de entablar relaciones en su vecindario. La escuela facilita programas extracurriculares junto con el resto de las partes interesadas de la comunidad mediante el trabajo colaborativo.
Xamfrà	Proyecto para 2 barrios de Barcelona	Asociación cívica	Facilitar el acceso de la infancia y la juventud migrante a oportunidades educativas en el campo de la educación musical en el	Infancia y juventud migrante aprende música en un entorno comunitario, y utilizan instrumentos y participan en actividades musicales de alto

			tiempo extracurricular. Articulación entre el entorno escolar y extraescolar.	costo de forma gratuita. Las familias migrantes participan en el espíritu comunitario que se crea en torno al proyecto.
--	--	--	---	---

La obtención de los datos, su análisis y validación posterior ha permitido encontrar factores subyacentes clave en la participación, que es la dinámica fundamental que sustenta la educación comunitaria y genera resiliencia. Estos son:

1. **Apertura de prácticas escolares.** Se empieza a valorar la promoción de acciones de educación comunitaria a partir de las alianzas de las escuelas con otros actores educativos. Las escuelas promueven también la participación de los migrantes fuera de la escuela e invitan a la escuela a otros agentes educativos, en un proceso de actividades multilaterales interconectadas.
2. **Integración de los antecedentes de las familias migrantes en el plan de estudios.** Una cantidad considerable de datos respalda que la colaboración entre las familias migrantes y las escuelas es un factor clave en la educación. Las comunidades con un elevado número de migrantes tienen una importante tarea adicional que realizar: la lucha contra la estigmatización de su población migrante. Desde un enfoque de justicia social, se considera que todas las familias, en todas las circunstancias, tienen un trasfondo cultural y experiencias de vida que pueden volverse poderosas para el desarrollo curricular.
3. **Redes de profesionales.** Los profesionales de diferentes instituciones constituyen comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje son grupos de personas que comparten un interés y participan en actividades, participan en prácticas comunitarias y aprenden juntos. Las comunidades de aprendizaje orientan la participación de los migrantes en sus propias prácticas socioculturales, dando así continuidad a las experiencias de innovación.

Estos factores mejoran limitaciones previas encontradas en experiencias de participación escolar ya estudiadas por Essomba (2012), como el predominio de experiencias de participación que involucran a los migrantes desarrolladas bajo un enfoque sectorial, en lugar de uno integral, y en grupos separados, sin principio de inclusión; o las experiencias de participación dirigidas a las familias migrantes enfatizando la dimensión académica (p.e. procesos para intercambiar información sobre cuestiones académicas), más que la social (oportunidad para crear vínculos entre los miembros de la comunidad escolar).

Para concluir, identificamos 5 principios rectores en las medidas de política pública para apoyar los procesos de innovación en la participación de los migrantes.

1. **Sostenibilidad.** Las administraciones dependen con demasiada frecuencia de mandatos políticos relacionados con las elecciones. La situación política actual no favorece el logro de acuerdos políticos sustantivos entre varios actores, y cada nuevo mandato implica la mayoría de las veces un cambio dramático de orientación política. Las acciones de educación comunitaria para promover la participación de los migrantes requieren más estabilidad y sostenibilidad a lo largo de los años.

2. **Evaluación.** Las administraciones no están muy acostumbradas a evaluar sus políticas públicas. Su foco está en la acción y los desafíos derivados de esta acción. Es necesario incrementar la evaluación de las políticas públicas de educación comunitaria de manera más constante y con consecuencias de mejora para las mismas.
3. **Coordinación.** Se pueden mejorar los mecanismos de coordinación entre los diferentes actores responsables de promover la participación de los migrantes en las acciones de educación comunitaria, tanto en cantidad como en calidad.
4. **Reconocimiento.** Es necesario establecer mecanismos públicos de reconocimiento de la participación de los migrantes en las acciones de educación comunitaria, ya sea a través de incentivos, recompensas simbólicas u otros elementos, con el fin de apuntalar la sostenibilidad en el tiempo.
5. **Roles.** Es importante que la administración cambie la visión de la universidad como actor clave en las acciones de educación comunitaria para la participación. La universidad debe verse no solo como una institución de formación, sino también como una red de contactos. Debería haber un enfoque alternativo para fortalecer el concepto de "participación universidad-comunidad".

CONCLUSIONES

En tiempos de pandemia, y en la complejidad del momento actual, superar las barreras descritas al desarrollo de experiencias educativas facilitadoras de resiliencia educativa entre las poblaciones desfavorecidas requiere asumir un enfoque holístico de la educación y la política educativa. Ello implica, al menos, la puesta en marcha de tres estrategias para proteger y aumentar los niveles de participación educativa comunitaria, base de la resiliencia educativa.

1. **Reformular el sentido de participación de todos los miembros de la comunidad escolar.**
La necesidad de reformular el sentido de participación debe llevar tanto a los nativos como a los migrantes a entender la participación como un valor personal, un comportamiento social significativo y valorado por todos los ciudadanos independientemente de su origen. Entender la participación como un valor personal permite alejarnos de la tensión dependencia-autonomía, en favor de un principio de interdependencia positiva. Esta interdependencia es la base para vivir juntos.
2. **Reconstruir los espacios de participación ya existentes para dar cabida a la participación de los migrantes.**
Dado que las personas sin la nacionalidad española no tienen acceso a algunos derechos políticos, como el voto, la participación de los migrantes en actividades de educación comunitaria, dentro del marco escolar, puede permitir encontrar un lugar donde puedan ser plenamente aceptados e incluso desempeñar un papel de liderazgo. Esto se revela como condición básica de un modelo que apuesta por la "ciudadanía intercultural".
3. **Repensar estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de ciudadanos extranjeros.**
La necesidad de repensar las estrategias para promover la participación de ciudadanos extranjeros empuja a entender dicha participación como una estrategia social de acción, un método para afrontar los proyectos comunes que van más allá de la distinción entre nacionales

y extranjeros. El propósito de esta estrategia social es desarrollar una red de complicidades y acciones que permita profundizar en la lucha contra la exclusión y construir “cohesión social”.

Esta perspectiva tridimensional puede convertirse en la base de un enfoque innovador de participación, una nueva perspectiva para conducir al fortalecimiento de los procesos de educación comunitaria y, con ellos, a la mejor resiliencia educativa.

En resumen, las buenas prácticas de educación comunitaria nos permiten enfatizar la educación sobre la escolaridad. En estas prácticas, el núcleo educativo se ubica dentro de la comunidad, y los diferentes actores tienen la posibilidad de participar bajo un esquema horizontal.

La sostenibilidad es el gran desafío: cómo hacer de estas prácticas un proceso permanente cuando suceden. Cuando los procesos educativos son sostenibles se asegura más la participación de las personas migrantes y más de ellas se incorporan a las acciones de educación comunitaria de modo que se da una mejora cualitativa de las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Bandura, Albert. 1992. «Social Cognitive Theory of Social Referencing» *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy*. Ed. Saul Feinman, Springer (p. 175- 208). Disponible en: [DOI: 10.1007/978-1-4899-2462-9_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9_8)

Bauman, Zygmunt. 2005. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós Ibérica.

- 2011. *44 cartas desde el mundo líquido*. Paidós Estado y Sociedad.

Beck, Ulrich. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España.

- 1996). «Teoría de la sociedad del riesgo» BERIAIN, J. (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* Barcelona: Anthopos. p. 201-222; 223-265.

- 2002. *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España Editores. [ISBN 978-84-323-1083-6](https://www.isbn-international.org/product/9788432310836).

Castells, Manuel. 1999: “Internet y la Sociedad Red». Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC).

- 1997: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial.

- 2001: *La galaxia Internet*, Barcelona, Plaza & Janés, S.A.

CEPAL-UNESCO. 2020. *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>

Christakis, N.A. y Fowler, J.H. 2010. *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Taurus.

Cieza-García, J.A. 2006. «Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799. Consejo de la Unión Europea. (2004). *Principios Básicos Comunes para la Integración de los Inmigrantes*. Comisión Europea.

Díaz-Gibson, Jordi; Civís, Mireia; Longás, Jordi y Riera, Jordi. 2012. *Projectes d'innovació educativa comunitària : ingredients d'èxit i reptes*. Informes breus, 64. Fundació Jaume Bofill.

ERDISC (24 de octubre de 2020). *Taula Rodonda Sirius 2.0 per al desenvolupament de Politiques Educatives per a les persones d'origen migrant al territori espanyol*. ERDISC - Equip de Recerca en Diversitat i Inclusió en Societats Complexes.
<https://centresderecerca.uab.cat/erdisc/NRTBarcelonaCAT>

Essomba, Miquel Àngel. 2012. *Inmigración e interculturalidad en la ciudad: principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural*. Graó.

- 2019. «Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa» *Rizoma freireano*, 27. <http://www.rizoma-freireano.org/educacion-comunitaria>.

Gomà, Ricard. 2008. «La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía» *Revista de Educación Social*, 7.

Han, Byung Chul. 2019. *Hiperculturalidad*. Herder.

Naciones Unidas. 2020. *Documento de políticas: La COVID-19 en un mundo urbano*. United Nations Press.

Morata, Txus. 2014. «Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral» *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32.

OECD. 2020. *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>. Acceso: 21 de mayo de 2021.

Pérez, E. y Sánchez, J. 2005. «La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire» *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.

Piketty, Thomas. 2014. *L'economia de les desigualtats*. Edicions 62.

Pozos Pérez, Katia Verónica. 2018. *The kaleidoscope of immigration in Spain: From sending country to host country*. Prepared in the framework of data collection for the ALFIRK project "Collaborative Networks for Migrant Parent Empowerment" 2015-2018'. Brussels, European Commission.

Pozos Pérez Katias Verónica y Guardiola Josep. 2018. *National policy and research review for Spain*. Prepared in the framework of data collection for the SIRIUS Watch 2018 'Role of non-formal education in migrant and refugee inclusion: links with schools'. Brussels, European Commission.

Rosanvallon, Pierre. 2012. *La sociedad de los iguales*. RBA.

UNESCO. 2021. *Interrupción y respuesta educativa*. UNESCO - Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres. Recuperado el 2 de junio de 2021 <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO. 2021b. Online conference - One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe. Session 3: What are the key strategies for digital transformation of education systems? How can public-private partnership contribute to advancing the digital transformation? How has COVID-19 impacted the future of education? Disponible en: <https://on.unesco.org/2PqZbDQ>

Villani, Christine y Atkins, Douglas. 2000. «Community-based education» *School Community Journal*, 10(1), 39-44.

World Bank, The. 2013. *What matter most for education resilience: A framework paper*. SABER Working Paper Series, num. 7, May 2013. Washington, DC: The World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16550/788110NWP0Box30ucational0Resilience.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acceso abril 2021.