



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

**Especial referencia al impacto del COVID-19,
las nuevas tecnologías y metodologías,
las perspectivas de género y la diversidad**

Coordinadores

Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

CUESTIONES TRANSVERSALES EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

CUESTIONES TRANSVERSALES
EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Coordinadores
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 28 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-591-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

SECCIÓN V.
**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SUS DIVERSAS MANIFESTACIONES
EN LA UNIVERSIDAD EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS CON ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS
PRÁCTICAS EN SU APLICACIÓN**

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 83. «UNIVERSIDAD», LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UCO: NUEVA REALIDAD, NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS. ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	1711
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 84. UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL HACIA EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD	1729
GABRIEL MARTÍNEZ-RICO MARGARITA CAÑADAS PÉREZ RÓMULO GONZÁLEZ-GARCÍA SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
CAPÍTULO 85. INNOVACION DOCENTE, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	1750
CARLOS PÉREZ-CAMPOS GABRIEL MARTÍNEZ RICO JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
CAPÍTULO 86. UNIVERSIDAD INCLUSIVA Y EL COVID-19: CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE	1776
ANA B. SANCHEZ-GARCIA ROCÍO GALACHE IGLESIAS VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ JOSÉ LORENZO GARCIA SANCHEZ JOSE ANGEL GALLEGO GONZALEZ	
CAPÍTULO 87. LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DIVERSIDAD	1800
TANIA PANIAGUA DE LA IGLESIA CONCHA ANTÓN RUBIO	

LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DIVERSIDAD

TANIA PANIAGUA DE LA IGLESIA
Universidad de Salamanca

CONCHA ANTÓN RUBIO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea Contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) publicó en 2007 la *Recomendación número 11* de Política General con un conjunto de medidas para combatir el racismo y la discriminación en el ámbito policial de los Estados miembros. Dicha recomendación abordaba en sus apartados I, II y III la victimización por discriminación racial, incluida la elaboración de perfiles raciales, y de conductas motivadas por la raza, ya sea a manos de la policía o de particulares. En su apartado IV, la Recomendación ofrecía una serie de consejos para garantizar un buen trato por parte de la policía en situaciones delictivas no motivadas por la raza, pero que implican a personas que son designadas por características como la raza, el color, el idioma, la religión, el origen nacional o étnico. También se tomó en consideración algunas barreras a las que se enfrentan, por ejemplo, las personas migrantes, como los factores idiomáticos y culturales, el desconocimiento de la legislación nacional y europea, y, sobre todo, los prejuicios que puedan tener hacia las policías, resultado de sus experiencias pasadas. En este sentido, se reconoce la necesidad de ciertas competencias para trabajar y gestionar adecuadamente la diversidad, abogando por la formación en derechos humanos y diversidad, y la generación de espacios comunes de diálogo y cooperación entre las policías y los miembros de los grupos minoritarios.

En este ánimo de capacitación y cooperación entre las policías de proximidad y el ámbito civil surge el Proyecto CLARA, cofinanciado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía (2014-2020) de la Comisión Europea. Dicho proyecto tiene el objetivo de crear un marco estable de diálogo y cooperación entre la policía local y las organizaciones sociales para la formación de su personal a través de proyectos de transformación local. En su implementación, las Comunidades Locales de Aprendizaje suponen el marco metodológico con el que lograr los objetivos definidos en el proyecto. En el momento de redactar este capítulo, son siete los ayuntamientos participantes a través de sus policías locales: Elche, Leganés, Madrid, Málaga, Getafe, Pamplona y Fuenlabrada. Como entidades socias aparecen la Bradford Hate Crime Alliance, Dinamia, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe) y la Universidad de Salamanca. En este capítulo se abordará el modelo pedagógico de las Comunidades Locales de Aprendizaje y su proceso de implementación y desarrollo en el ámbito de la lucha contra el racismo, la xenofobia y los delitos de odio.

1.1. LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE

Se define una Comunidad Local de Aprendizaje como un espacio de producción y adquisición de conocimiento y transformación social a través de la investigación, la formación y el intercambio (Antón, 2020). Aunque el origen de este modelo pedagógico se encuentre en el modelo de aprendizaje dialógico de Freire (1970), una de las primeras conceptualizaciones sobre comunidades de aprendizaje la acuña Rosa María Torres del Castillo en los años 90, en el marco de la Iniciativa de Educación Básica "Comunidad de Aprendizaje" que organizó siendo directora del Programa para América Latina y el Caribe. Originalmente, la acepción de Comunidad de Aprendizaje se refiere a:

[...] una comunidad organizada que construye un proyecto educativo y cultural propio, para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de sus niños, jóvenes y adultos, en un esfuerzo cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas. (Torres, 2011:1).

La concentración de estos esfuerzos en comunidades específicas, con singularidad de necesidades, demandas, oportunidades y recursos, y con potencial demostrativo, es lo que actualmente se conoce como Comunidad Local de Aprendizaje (CLAP). Algunas de las premisas identificadas por Torres (2011) en lo relativo a las CLAP son: 1) toda comunidad humana posee recursos, agentes, y redes de aprendizaje que es preciso articular a fin de construir un proyecto educativo que parta de las propias necesidades y posibilidades. 2) Existencia de diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, la comunidad, la escuela, la calle, el lugar de trabajo, espacios recreativos etc., asumiendo como eje el *aprendizaje* más que la *educación*. 3) Diversidad de actores involucrados, entendiendo la convivencia de pares. 4) La satisfacción de las demandas de la comunidad solo se logrará con el esfuerzo conjunto de los diferentes actores e instituciones. 5) Estimula el respeto por lo diverso, reconociendo en cada grupo y comunidad realidades y demandas específicas. Por tanto, se promueve la construcción de experiencias propias frente a modelos genéricos acríticamente aceptados. 6) Potenciación de sistemas endógenos de aprendizaje desarrollados a nivel comunitario, basados en la cooperación, la solidaridad, la voluntariedad, y la sinergia de esfuerzos a nivel local. 7) Enfoque crítico con el modelo tradicional de toma de decisiones. Se promueve que las transformaciones sociales se vertebren de abajo hacia arriba, para combatir algunos de los sesgos de los modelos ortodoxos tales como la uniformación de la educación, la escasa participación ciudadana, o la dificultad para asumir la diversidad, entre otras.

El modelo pedagógico de las CLAP surge en contraposición al modelo tradicional de aprendizaje pasivo, nacido en la revolución industrial, el cual y, a pesar de su probada obsolescencia y falta de eficacia, sigue presente en buena parte de los ámbitos de formación actuales (Aubert y García, 2001; Díez-Palomar y Flecha, 2013). La globalización, los movimientos migratorios transnacionales, los nuevos movimientos sociales y los fenómenos identitarios apelan, por el contrario, a una construcción social del conocimiento y de la realidad basada en modelos más interactivos (Díez-Palomar y Flecha, 2013). Las investigaciones y teorías que sustentan este modelo pedagógico tienden a destacar,

precisamente, el componente interactivo y el elemento comunidad como base en el proceso de generación de conocimiento (Vygotsky, 1978, Freire, 1970; Wilson y Ryder, 1999; Orellana, 2001; Aubert y García, 2001; Aubert et al., 2008). El intercambio de saberes y experiencias desde una perspectiva multi e interdisciplinar, y la colaboración entre instituciones, agentes, y entidades sociales permite mejorar la capacitación a través de competencias relevantes. Fomenta el mutuo conocimiento y contribuye a mejorar la convivencia ciudadana a través del desarrollo de estrategias comunes

1.1.1. Principios rectores de las Comunidades (Locales) de Aprendizaje

Como ya se ha indicado previamente, los principios rectores metodológicos que fundamentan este modelo pedagógico nacen del aprendizaje dialógico, definido por Freire en la década de los 70. Así, la *dialogicidad* aparece como condición indispensable para generar conocimiento y para que ésta se produzca. El diálogo igualitario ha de sentar los cimientos de cualquier acción formativa y transformativa. Ello implica que ninguna de las aportaciones realizadas en los entornos de las comunidades de aprendizaje pueda considerarse en términos de estatus, sino en función de la validez de los argumentos. Es decir, las Comunidades de Aprendizaje han de ser entornos libres y despojados de posiciones de poder o jerarquías (Freire, 1997). Por tanto, las interacciones que tengan lugar han de darse desde una posición igualitaria lo que, a su vez, contribuirá a ser fuente de aprendizaje y de construcción de redes de solidaridad que superen el ámbito de las Comunidades (locales) de Aprendizaje (Íbid.).

Cuando el principio de dialogicidad se aplica en comunidades heterogéneas y diversas se producen diálogos que rompen estereotipos étnicos, culturales, religiosos, de género, generacionales, etc. Primero, en el espacio de encuentro de la Comunidad y, posteriormente, y como resultado de los diálogos trasladados desde ésta, al conjunto del municipio o localidad (Rogoff, 1993). Otro de los principios decanos de las Comunidades de Aprendizaje es el reconocimiento de inteligencias

múltiples (Gadner, 1983). El reconocimiento de las inteligencias múltiples subraya la posibilidad que tienen las personas de llegar a acuerdos en los ámbitos ético, estético, cognitivo, y afectivo, aun partiendo de realidades y posiciones divergentes. La diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida etc., es un elemento clave en la organización de estas comunidades y un factor central en la composición de sus integrantes (Aubert y García, 2001). Por tanto, es necesario partir del axioma “nadie sabe todo, nadie ignora todo” (Freire, 1970:51) como tesis que ha de encaminarse al reconocimiento de la igualdad ante las diferencias (Aubert et al., 2009).

Las personas como seres de transformación (Freire, 1973). Este principio sostiene que el conocimiento y formación han de estar orientados al cambio social. Las personas integrantes de estas comunidades no deben ser meras receptoras del conocimiento, ni deben esperar ser concientizadas por parte de personas externas. Por el contrario, se ha de valorar la conveniencia y posibilidad de transformaciones igualitarias (Antón, 2020). La formación generada por las CLAP pretende una transformación solidaria de la localidad, por ello, las Comunidades Locales de Aprendizaje han de generar un aprendizaje que sea significativo, construyendo los significados sociales de forma dialógica y colectiva, en relación con el resto de la comunidad.

1.1.2. Algunas experiencias de buenas prácticas en la lucha contra el racismo, la xenofobia, y los delitos de odio

En la lucha contra el racismo, la xenofobia y los delitos y discursos de odio, son varios los Estados cuyas policías y cuerpos de seguridad, en colaboración con la sociedad civil, han desarrollado buenas prácticas orientadas a generar espacios de formación, encuentro y diálogo que fortalezcan la convivencia pacífica.

Uno de los mejores ejemplos de estas buenas prácticas, modelo de referencia del proyecto CLARA, es la Policía de West Yorkshire (UK), en colaboración estrecha con la Bradford Hate Crime Alliance. Desde principios de la década de los 2000, y a raíz de los graves disturbios raciales que sufrió la Ciudad de Bradford, su policía estableció canales

de cooperación con los grupos vulnerables a través de agentes de policía enlace, y a través de la conformación de mesas de trabajo integradas por policías, representantes de los diversos grupos vulnerables, e instituciones locales. Ambas estrategias buscaban fomentar tanto la convivencial inter-racial como la cohesión social en la ciudad.

En España, la Policía Local de Fuenlabrada lanzó en 2008 un programa de Gestión de la Diversidad que, entre otros, tiene como objetivos promover una amplia política de coalición, en colaboración con los organismos locales que se ocupan de la defensa de los derechos humanos y la protección de las víctimas del odio, fortalecer la coordinación de las diferentes áreas y servicios municipales, y mejorar la cooperación con los servicios extra-municipales competentes en estos temas. La Unidad de Gestión de la Diversidad de la Policía Municipal de Madrid fue creada en 2016 con los objetivos, en el marco de la cooperación con la sociedad civil de: (1) establecer redes estables de trabajo con las asociaciones que trabajan con personas que pueden ver vulnerados sus derechos fundamentales; y (2) impulsar y diseñar convenios de colaboración con asociaciones y entidades sociales que trabajan en defensa de los Derechos Humanos.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este capítulo es analizar el modelo de desarrollo de las comunidades locales de aprendizaje enmarcadas en el Proyecto CLARA contra el racismo, la xenofobia y los delitos de odio.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Identificar posibles obstáculos en la implementación de estos modelos de aprendizaje en el marco de las policías locales y municipales.
- Analizar si las dinámicas, actividades y contenidos impartidos en la CLAP son coherentes con los principios metodológicos que rigen este modelo pedagógico.
- Explorar el progreso de los resultados tangibles de las CLAP a través de sus *productos finales* o proyectos comunes.

3. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE LAS CLAP

El Proyecto CLARA tiene el objetivo de aunar tres funciones básicas interrelacionadas entre sí: capacitación a policías locales y autoridades comunitarias en lo referente a la identificación, prevención y lucha contra el racismo, la xenofobia, los delitos y discursos de odio. Generación de redes estables de cooperación entre las policías locales y las entidades representantes de los grupos vulnerabilizados y otras oficinas gubernamentales. Por último, también se plantea complementar estas funciones con un modelo de seguimiento y apoyo a víctimas de este tipo de delitos.

3.1. CONTENIDOS Y PRÁCTICAS FORMATIVAS

Para la consecución de los objetivos planteados dentro del Proyecto CLARA, los integrantes de cada Comunidad Local han de tener acceso a una serie de aprendizajes fundamentales. Entre estas formaciones “de base”, encontramos: conceptos básicos sobre las actitudes prejuiciosas, la discriminación y el odio; racismo, xenofobia y otras formas de discriminación; abordaje del marco normativo sobre delitos de odio, y asistencia a víctimas de estos delitos. Junto con estas formaciones básicas se recomiendan otra serie de contenidos complementarios: Actitudes prejuiciosas, evolución histórica, las actitudes implícitas y su efecto en rol profesional, aproximación psicosocial al odio, victimización secundaria y terciaria, etc.

De igual modo, se recomienda la incorporación de la **perspectiva de género** en las sesiones de formación previstas. La asunción de esta perspectiva va más allá de la búsqueda del equilibrio de género o sexual en términos netamente cuantitativos, es decir, la incorporación de la perspectiva de género ha de buscar, ante todo, abordar las necesidades, demandas y expectativas de las mujeres en el entorno de la CLAP.

En la guía metodológica sobre las Comunidades Locales de Aprendizaje contra el Racismo, la Xenofobia y los Delitos de Odio, elaborada por la profesora de la Universidad de Salamanca Concha Antón (2020), se recogen prácticas educativas de éxito, identificadas por el proyecto

europeo de investigación INCLUD-ED, pero adaptadas a la singularidad de las CLAP, siendo definidas las siguientes:

Grupos Interactivos

Grupos reducidos, de entre 4 y 5 personas, y heterogéneos con relación al origen, género, origen cultural, profesión etc. Los Grupos Interactivos deberán trabajar alguno de los conceptos y contenidos ya expuestos en la CLAP. De forma ideal, cada persona habrá de realizar una reflexión individual sobre la tarea propuesta y, posteriormente, todas compartirán sus conclusiones. Este tipo de formaciones fomenta la multiplicación y diversificación de interacciones sociales, así como el aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo efectivo.

Tertulias Dialógicas

Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del dialogo. En el caso de las CLAP se propone, además, el uso de casos y buenas prácticas. El objetivo es una aproximación directa al conocimiento acumulado por otros a lo largo del tiempo. La Tertulia se desarrolla compartiendo aquellas ideas o aspectos que hayan suscitado mayor interés. Para ello se ha de respetar de forma rigurosa el turno de palabra, por lo que se recomienda que, al menos, haya una persona que asuma el papel de moderador y no obstruir la participación igualitaria.

Formación Pedagógica Dialógica

Tanto las personas expertas aliadas como aquéllas que ejerzan de facilitadoras han de estar formadas en las evidencias avaladas por la comunidad científica internacional. Deben ser capaces de discriminar que son opiniones y qué son conocimientos científicos. Por este motivo, la selección de textos, materiales y recursos debe estar avalada por la cualidad científica de los mismos. Una vez explicadas las pautas educativas de éxito, éstas se han de llevar a cabo a través de una amplia gama de dinámicas y actividades. Los debates plenarios, las comisiones de trabajo, las tertulias dialógicas, las historias y relatos de vida, etc., y actividades tales como el árbol de los sueños, las bibliotecas humanas, los trivials, juegos variados sobre detección de prejuicios y estereotipos,

etc., son solo algunos ejemplos de cómo implementar estas prácticas educativas de éxito en el entorno de las CLAP.

3.2. FASES EN EL DESARROLLO DE LAS CLAP

Aunque el desarrollo de las CLAP haya de acomodarse al contexto, particularidades y sinergias de cada localidad adherida al proyecto, éste tiene una duración determinada. Por esta razón, se recomienda que para garantizar que los proyectos de transformación seleccionados lleguen a su conclusión, se cumpla con un cronograma que vincule las fases de la puesta en marcha con las sesiones formativas previstas. Inicialmente, se estipulan alrededor de unas 10 sesiones de trabajo que han de suponer entre 48 y 60h de formación a lo largo de un año. Si bien, con motivo de la pandemia del COVID-19 se prorrogó 6 meses más la extensión del proyecto, con lo cual, está previsto que la finalización de las sesiones de las CLAP tenga lugar en octubre de 2021.

3.2.1. Fase de Sensibilización

Es el estadio previo a la conformación de las CLAP y está orientado a la toma de contacto de las entidades socias (Usal, Dinamia, Oberaxe, y la Bradford Hate Crime Alliance) con las policías municipales de las siete localidades inscritas en el proyecto. Con este propósito, a finales de 2019 representantes de las entidades socias y de las policías locales realizaron un viaje de estudios a la ciudad británica de Bradford con el fin de aprender y trasladar a las CLAP del proyecto CLRA las lecciones aprendidas en Bradford.

3.2.2. Toma de Decisión e Inducción al Sueño

Prevista en la primera sesión de la CLAP, en esta fase el objetivo es que los miembros de las CLAP (policías locales y entidades civiles y comunitarias) una vez se comprometan con los requerimientos del proyecto y los objetivos de éste, en grupos interactivos debatan e identifiquen el ideal a alcanzar por la CLAP. También se recomienda que en esta primera sesión se consensuen unas reglas básicas de convivencia.

3.2.3. Elección de Prioridades y Planificación

Estipulada para la segunda sesión de la CLAP, durante esta jornada los miembros de la comunidad a través de la dinámica del “árbol de los sueños” deberán discutir y definir el ideal de transformación soñado y, posteriormente, concretarlo proyectos específicos. Ello dará lugar a la elección del producto o productos finales. Se recomienda crear diferentes “comisiones de trabajo” para la equitativa asignación de tareas y responsabilidades en lo referente al desarrollo del producto final.

3.2.4. Implementación del Proyecto y Puesta en Marcha

Ha de tener lugar desde la tercera sesión de la CLAP hasta la penúltima. El cometido es recorrer el camino que llevará hasta la transformación soñada. A lo largo de estas sesiones, las comisiones de trabajo deberán desarrollar las tareas definidas para la consecución del producto final y, en paralelo, se han de desarrollar las actuaciones educativas de éxito (debates plenarios, tertulias dilógicas, ponencias de personas expertas invitadas, etc.) que permitirán avanzar hacia el ideal de transformación soñado.

El buen desarrollo de las CLAP dependerá, en gran medida, de que se respete la línea secuencial previamente indicada. En este cometido es fundamental el papel de las personas facilitadoras. Aunque son varias las tareas asignadas a estas figuras, entre las funciones más importante está la de supervisar que el desarrollo de las sesiones se adecúe a los principios rectores previamente mencionados, y la implementación de las prácticas educativas recomendadas. Tal es la importancia de su papel, que el proyecto contempla en las primereas reuniones una formación intensiva para ellas en torno al aprendizaje dialógico, en la cual se las anima a reflexionar sobre los retos vinculados con el racismo, la xenofobia y el discurso de odio que han de enfrentar las policías y que constituyen el ámbito de transformación pretendido.

3.3. EL PRODUCTO FINAL COMO PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La instrumentalización de las Comunidades Locales de Aprendizaje tiene lugar a través de la selección, diseño y desarrollo del **producto**

final. Hay que entender el producto final como la materialización del reto abordado o, dicho con otras palabras, del proyecto común elegido por la comunidad (Orellana, 2002). Este proyecto ha de ser el resultado del consenso de toda la CLAP, a partir de la definición y selección de prioridades. Una vez elegido el producto final, las actividades formativas han de enfocarse en la consecución del producto. Aun cuando la representación numérica de ciertos grupos, agentes o entidades sea significativamente mayor a la de otros, todos han de encontrar reflejado en el producto, al menos, una parte de las demandas que asumen como propias. Se ha de tener en cuenta la imperativa asunción de la diversidad, dando voz y significado a todas las partes integrantes.

La densificación de redes en torno a actores sociales dispuestos en un mismo medio social es un resultado intermedio derivado del trabajo sobre el producto final del que, en buena medida, depende la consecución del resto de objetivos dispuestos en el medio-largo plazo. Aun cuando los productos finales no adquieran el grado de desarrollo o impacto deseado, la generación de sentido de pertenencia a la comunidad y el desarrollo de redes de solidaridad se construirán en la medida en que se trabaje sobre el producto final. La naturaleza de las prioridades identificadas puede variar y plasmarse en proyectos (productos finales) con diversas finalidades como: proyectos de formación, investigación, intervención, desarrollo comunitario o resolución de problemas.

3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los medios utilizados para analizar el desarrollo de las CLAP son diversos y complementarios, lo que permite extraer una visión holística y transversal de cada una de las comunidades locales, así como del conjunto.

3.4.1. Actas e Informes de Trabajo

Elaboradas después de cada una de las sesiones por las personas facilitadoras, las actas constituyen la principal fuente de información sobre los contenidos formativos abordados, las dinámicas y actividades desarrolladas, y el trabajo sobre el producto final. La información de las

actas ha de ser recogida en base al modelo de plantilla incorporado en la guía metodológica. Los informes de trabajo recogen y sintetizan en un mismo documento la información de las actas, tanto de forma específica (para cada uno de los municipios) como conjunta.

3.4.2. Plantillas de Observación

Las plantillas de observación recogen el análisis de la adecuación de las sesiones a los principios rectores, en base a una serie de dimensiones observadas: adecuación de los tiempos, recursos y contenidos didácticos utilizados, trabajo sobre el producto final, disposición de los participantes en el espacio, actitudes de éstos, ejecución de funciones de las personas facilitadoras, interacción entre las personas participantes, prácticas educativas implementadas, abordaje de la perspectiva de género, y respeto a los turnos de palabras y a las normas de las CLAP. Aunque no existen plantillas de todas las sesiones, pues éstas son recogidas únicamente por una persona investigadora de la Usal (entidad socia), desde una mirada experta, ofrecen información estratégica sobre elementos de complejidad en el progreso de las Comunidades Locales.

3.4.3. Cuestionarios y Entrevistas

En el marco de las sesiones del proyecto, se contemplaron aplicar tres cuestionarios a los componentes de las CLAP a lo largo de las 10 sesiones predefinidas. De tal manera que existe un cuestionario preliminar, implementado entre la 1ª y 3ª sesión; un cuestionario de seguimiento intermedio, aplicado entre la 5ª y 7ª sesión y, finalmente, un cuestionario final, el cual se ha de pasar entre la 9ª y 10ª sesión. El contenido de los tres tipos de cuestionarios es muy similar, idéntico en el caso del cuestionario intermedio y final. Ello es así con el propósito de identificar potenciales transformaciones en las percepciones de los miembros de la comunidad a medida que se desarrolla el proyecto. Esta herramienta se complementa con entrevistas semiestructuradas a algunos componentes de las CLAP -se seleccionaron entre 3 y 5 representantes del cuerpo de policía local y asociaciones participantes-. En las entrevistas se interpela a las personas participantes por las mismas dimensiones permitiendo desarrollar su propio discurso, con una mayor

gama de matices y significados. En ambas técnicas se interpeló a los participantes por sus impresiones acerca de la organización de las sesiones, respeto por el protocolo COVID-19, idoneidad de las técnicas, recursos y contenidos formativos utilizados para la consecución de los objetivos definidos, adecuación del producto final a los objetivos de CLARA y utilidad de cara a su organización, participación y generación de espacios de confianza, y sobrevivencia de la CLAP más allá del proyecto CLARA.

3.4.4. Reunión Intermedia del Proyecto

Durante los días 26 y 27 de abril de 2021, tuvo lugar en Salamanca la reunión de seguimiento intermedia del proyecto CLARA. A este encuentro acudieron representantes de las policías locales de los municipios integrantes y representantes de las entidades socias. Durante este encuentro, cada una de las policías explicó cómo se estaba desarrollando la CLAP en los municipios adscritos, así como las principales fortalezas y obstáculos encontrados en la implementación del proyecto. Por su parte, las entidades socias realizaron un balance sobre la ejecución del proyecto y definieron una serie de recomendaciones o sugerencias a aplicar en las sesiones venideras. El documento resultante de esta reunión también constituye una de las fuentes de información y análisis de este capítulo.

4. EL DESARROLLO DE LAS CLAP EN EL MARCO DEL PROYECTO CLARA

En el momento de escribir estas páginas, Las Comunidades Locales de Aprendizaje en el marco del Proyecto CLARA se encuentra aún en desarrollo. Está previsto que las últimas sesiones de las CLAP tengan lugar entre septiembre y octubre del año en curso. Si bien, la mayoría de ellas han sobrepasado el ecuador de sesiones y horas de formación previstas. De hecho, cinco de los siete municipios han celebrado más de siete sesiones, llegando en dos casos (Getafe y Leganés) a las 10 jornadas de formación. Los resultados que arrojaemos no son, por tanto, conclusos, pero sí ofrecen una amplia y rica panorámica acerca

de cómo se está desarrollando este modelo pedagógico en el marco policial de la lucha contra el racismo, la xenofobia y los delitos de odio.

4.1. LA PANDEMIA DEL COVID-19 PRINCIPAL OBSTÁCULO ENCONTRADO

Uno de los puntos comunes de todas las CLAP ha sido referir a la Pandemia del COVID-19, y a las medias sociosanitarias empleadas para la contención de ésta, como el **principal obstáculo** en el desarrollo normalizado de las Comunidades Locales de Aprendizaje. En primer lugar, y dadas las medidas de confinamiento total y parcial, bloqueo de la movilidad y restricciones de personal en ámbitos públicos y privados, la mayoría de las CLAP tuvieron que suspender durante algún tiempo la celebración de las sesiones. En algunos casos como Elche y Pamplona hasta casi un año. Esta imposibilidad de reunión durante varios meses ha sido el resultado de protocolos de contención interna de las policías locales a través de grupos burbuja. Para varias de las localidades adheridas, esta suspensión de las actividades previstas ha supuesto un retardo considerable en el desarrollo de las Comunidades. Si bien, desde el mes de abril de 2021 todas las policías han retomado con relativa normalidad la celebración de los encuentros.

No obstante, esta nueva normalidad ha implicado un bloqueo a dinámicas interactivas especialmente interesantes en estos modelos pedagógicos. Por ejemplo, la disposición en el espacio de las personas participantes, las cuales han de respetar la distancia física de seguridad, genera barreras interpersonales que no solo impiden la realización de ciertos juegos o dinámicas que requieran del contacto personal, sino que también ha podido obstruir la construcción de espacios de mayor intimidad y, por tanto, confianza. En algunas localidades estas mismas medidas sanitarias han impedido realizar visitas a centros socio-culturales, religiosos y recreativos, recomendadas para favorecer el conocimiento mutuo y las actitudes tolerantes.

También como consecuencia de este parón, algunas de las policías han realizado una planificación de las sesiones que pudiera conllevar agotamiento en los componentes. De hecho, durante la reunión intermedia del proyecto, las entidades socias ya instaron a las policías a **espaciar**

y **planificar** las sesiones para evitar la sobrecarga de los participantes y, con ello, un posible goteo de pérdidas, sobre todo de asociaciones.

Dada la avalancha de demandas por parte de grupos especialmente vulnerabilizados a raíz de la crisis socioeconómica devenida de la pandemia, algunas de las entidades integrantes también han tenido dificultades para asistir de forma regular a los encuentros de las CLAP. Aquéllas más pequeñas, con poco o sin personal contratado, han experimentado mayores obstáculos para la gestión de tiempos y recursos humanos, teniendo que hacer un ingente esfuerzo por estar presente en la celebración de las sesiones de las Comunidades.

4.2. DIFERENTES PUNTOS DE PARTIDA, DIFERENTES MODELOS DE DESARROLLO

Las diferencias en el proceso de maduración de las CLAP están directamente vinculadas con los distintos puntos de partida de las policías locales en lo referente a la lucha contra los incidentes de odio, racismo y xenofobia. Estas diferencias en las líneas de salida han condicionado, por una parte, el nivel de especialización de los contenidos formativos y, por otra parte, el desarrollo de los productos finales.

La aproximación a los conceptos de racismo, xenofobia, y especificidad de los delitos de odio en su naturaleza y tipificación penal han sido contenidos impartidos en todas y cada una de las CLAP. Si bien, desde estos contenidos algunas policías se han centrado en profundizar sobre estas realidades, planificando la agenda en base a contenidos tales como islamofobia, antigitanismo, migración o refugiados. Otras, por el contrario, han querido dar un salto cualitativo y abordar cuestiones más complejas, pero directamente relacionadas con la gestión de estas problemáticas por parte de la policía. De este modo, se han incorporado sesiones orientadas a trabajar los sesgos implícitos en la práctica policial, el desarrollo del modelo de policía comunitaria, o la asistencia a víctimas de delitos de odio. Por tanto, aquellas policías con una trayectoria en la “gestión de la diversidad” han promovido las formaciones transversales y multidisciplinarias. Mientras, las policías con menor trayectoria han buscado “sedimentar” los conocimientos básicos. No se puede hablar, por tanto, de un modelo de aprendizaje homogéneo o

uniforme, siendo la generación de **espacios de formación endógenos** un continuo en las comunidades desarrolladas (Torres, 2011).

“Me ha sorprendido muy gratamente porque el *nivelón* de las charlas, por ejemplo, con la fiscal de delitos de odio o con las investigadoras del Oberaxe, pues me ha aportado muchísimo. E-15”. [Asociación de la CLAP de Madrid]

“Sí, bueno, yo creo que a nosotros no nos han contado nada que no supiéramos ya, pero se nota que hacía falta estas formaciones entre la policía. E-8”. [Asociación de la CLAP de Getafe]

También en todas las CLAP se ha dedicado, al menos, una sesión a abordar el trabajo realizado por las asociaciones participantes. Los debates, y consensos generados en torno a problemáticas específicas de cada localidad también han sido un denominador común. Además, en todos los casos, podemos hablar de una relación de temáticas suficientemente plural y diversa, coherente con los objetivos del proyecto.

Respecto a las prácticas educativas implementadas una cierta **uniformidad en los métodos pedagógicos**. A parte de las exposiciones o ponencias de las personas expertas invitadas, las dinámicas se centran en demasía en los debates plenarios, en detrimento de otros recursos más adecuados para favorecer la dialogicidad y el conocimiento mutuo como, por ejemplo, las tertulias dialógicas. Y ciertas actividades, como los relatos o experiencias de vida, se han explotado de forma insuficiente. El trabajo en grupo reducidos a la hora de trabajar el producto o en otras actividades, también ha sido un recurso frecuentemente, aunque no siempre bajo los parámetros recomendados. En las plantillas de observación de las sesiones se puede apreciar que, en la mayor parte de las ocasiones, las personas facilitadoras han conformado los grupos de forma aleatoria, agrupando a las personas próximas en el espacio, y no priorizando elementos tales como el equilibrio de género o la relación de entidades.

No obstante, hay que resaltar que los participantes exponen un alto grado de satisfacción con los contenidos y actividades desarrolladas, valorando de forma especialmente positiva la contribución de estas dinámicas a la generación de conocimiento mutuo. Con mucha frecuencia, y en el sentido que apunta la literatura (Wilson y Rider, 1999; Aubert et al., 2008; Díaz-Palomar y Flecha, 2013; Antón, 2020), el trabajo

en grupos reducidos promueve la **empatía, derriba prejuicios bidireccionales** y lucha contra los estereotipos existentes en unos y otros grupos.

4.3. DESARROLLO ERRÁTICO DE LOS PRODUCTOS FINALES

En cada una de las CLAP se ha optado por la consecución de diferentes proyectos comunes, es decir, productos finales. Uno de los productos seleccionados, común a todas las comunidades, es un **manual/protocolo de intervención policial** que sirva de guía a las policías en la identificación de incidentes o delitos relacionados con el odio y la discriminación, la adecuada forma de abrir diligencias sobre los mismos, y los indicadores de polarización. Aunque tiene funciones comunes a todas las CLAP, este manual adquiere matices diferentes. Algunas CLAP han optado por desarrollar en el manual estrategias de prevención local y comunitaria, en otros casos, se hacen más hincapié en la primera asistencia a víctimas de estos delitos. No obstante, en todos los casos, el índice de contenidos adquiere la singularidad de las elecciones tomadas a nivel local (Torres, 2011).

El resto de los productos seleccionados varían de unas comunidades a otras. En unos casos se ha optado por el diseño de **planes de formación** específicos para la policía local en materia de racismo, xenofobia y delitos de odio (caso de Málaga). En otras localidades -Málaga, Elche y Pamplona- un segundo producto se ha orientado a la creación de un grupo u **oficina específica de delitos de odio y gestión de la diversidad**, que toma diversos calificativos: subgrupo de diversidad y odio (Málaga), Oficina de gestión de la diversidad (Elche) y especialización de agentes en delitos de odio (Getafe). En otros casos, se ha optado por desarrollar planes y estrategias de cooperación con entidades y asociaciones del tercer sector a través de mesas técnicas de trabajo (caso de Leganés), y a través de listados de recursos de asociaciones en casos en los que sea necesaria la derivación (Pamplona). Desde un enfoque más especializado, y siguiendo la experiencia de Bradford, la CLAP de Madrid se ha propuesto formar **agentes enlace** en cada unidad de distrito para recoger incidentes racistas y xenófobos y hacer de nexo con la Unidad de Gestión de la Diversidad, ya existente en la policía local del municipio.

El desarrollo y planificación del producto final presenta, hoy en día, un desarrollo muy desigual entre las CLAP. En primer lugar, debemos mencionar que no en todas las CLAP la elección de prioridades e inducción al sueño se llevó a cabo en las primeras sesiones, tal y como lo estipula la guía metodológica (Antón, 2020). Este es el caso de Fuenlabrada, Getafe y Leganés. En estas CLAP, la selección del proyecto común se realizó varias jornadas después del inicio del proyecto. Esto ha conllevado un desarrollo más estanco e irregular de los productos. En Leganés, de hecho, el abordaje de éstos ha tenido lugar en la recta final del proyecto (en la 8ª sesión). En las actas y durante la reunión intermedia, las personas facilitadoras justificaron esta retardada planificación del producto por las acuciantes necesidades de formación de los integrantes de las CLAP; los cuales habrían demandado un proceso formativo más amplio y exhaustivo. Reconociéndose la flexibilidad y adaptación ecológica que las Comunidades Locales de Aprendizaje han de contemplar (Orellana, 2002; Torres, 2013, Antón, 2020), es una realidad que podemos considerar adecuadamente gestionada. Si bien, el exceso de horas de formación “convencional”, en base a ponencias de personas expertas y en detrimento del trabajo conjunto sobre el producto, también ha conducido al desarrollo de un modelo pedagógico menos interactivo de lo deseado.

En algún caso, la irregularidad del trabajo sobre los productos llega a tal extremo que ni siquiera los participantes de la CLAP saben sobre qué producto o productos han de trabajar. Este es el caso de Getafe, pues varias de las personas a las que se entrevistó afirmaban no conocer ni saber nada acerca del producto final elegido.

En el lado opuesto encontramos a Madrid. Esta CLAP es el ejemplo perfecto de una metódica planificación del producto a lo largo del tiempo. En esta CLAP se ha trabajado el producto en todas las sesiones con un apéndice guiado de temáticas y dimensiones a abordar y, además, ha organizado la agenda de ponentes de acuerdo con el trabajo sobre los productos finales. Ello ha permitido, primero, que las personas participantes asuman un mayor grado de compromiso con el desarrollo del proyecto común (Wilson y Ryder, 1999; Orellana, 2001; Aubert y García, 2001; Aubert et al., 2008); segundo, mayor familiarización en la toma conjunta de decisiones y entre actores con diferentes recursos y posicionamientos (Orellana, 2001; Aubert et al., 2008);

tercero, que las demandas, necesidades y reivindicaciones de las diferentes partes sean escuchadas, debatidas e integradas en los productos.

Aunque con mayor retardo en las sesiones, también cabe destacar el buen ritmo en el desarrollo de los productos de las CLAP de Pamplona y Málaga. En el caso de Málaga incluso se están desarrollando ambiciosos proyectos de formación con la expectativa de integrarlos a nivel curricular para toda la plantilla de policía local de la Comunidad Andaluza.

Si bien, una reiterada falta de adecuación con las pautas de la guía metodológica se relaciona con las *comisiones de trabajo*. Salvo en un caso, Málaga, el trabajo sobre los productos no se está desarrollando a través de comisiones de trabajo con tareas específicas asignadas, sino que, habitualmente, se ha optado por la creación aleatoria de pequeños grupos de trabajo cambiantes de unas sesiones a otras. Ello está generando un exceso de carga de trabajo sobre las personas facilitadoras que, viendo que el tiempo corre, asumen tareas que debieran ser repartidas de forma equilibrada entre todas las personas participantes.

5. CONCLUSIONES

A pesar del notable obstáculo que ha supuesto la pandemia del COVID-19, y aun con cierta falta de adecuación a los principios rectores de las Comunidades de Aprendizaje, el desarrollo de las CLAP en el marco del proyecto CLARA está siendo notablemente satisfactorio. Si bien, este alto grado de satisfacción trascienden las particularidades mecánicas que definen este modelo de aprendizaje. Con frecuencia, las personas integrantes celebran las CLAP como un novedosos e inusual espacio de encuentro. La disposición de ámbitos de confluencia, conocimiento y debate, por sí misma, supone un punto de inflexión en el modelo comunicativo y relacional de estos agentes sociales. El trabajo conjunto y coordinado en aras de conseguir un proyecto común, también, en sí mismo, conlleva a una transformación en las prácticas de toma de decisión, diseño e intervención comunitaria. Además, el solo hecho de contar con recursos sociales (contactos) en grupos con una histórica y tensa relación con la policía, ha permitido desplegar otras estrategias de acción más orientadas a la mediación y a la prevención (a través de los

nuevos contactos) que a la usual metodología de contención o represión.

Por otra parte, las actividades desarrolladas, especialmente el trabajo sobre los productos finales, aun adoleciendo ciertas carencias metodológicas, tiene un impacto directo sobre la mejora de la convivencia y gestión de la diversidad. Al ser estos productos resultado de la discusión y acuerdo entre policías, entidades gubernamentales, y entidades comunitarias, se garantiza el equilibrio de fuerzas y sinergias en la intervención policial, fomentando, así mismo, la confianza bidireccional entre los agentes sociales. Por otro lado, permite desplegar modelos de intervención más garantistas para los diferentes actores implicados, mejorar la atención a las víctimas, y generar marcos de mayor certidumbre en el tejido social y comunitario.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto cofinanciado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía (2014-2020) de la Unión Europea REC-AG-2018/REC-RRAC-HATE-AG-2018 GA 847508

7. REFERENCIAS

- Antón, C. (2020). Guía metodológica sobre las Comunidades Locales de Aprendizaje (CLAP) contra el racismo, la xenofobia y los discursos de odio.D.2.1. 10
- Aubert, A. y García, C. (2001). “Interactividad en el aula”. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Diez-Palomar, J. y Flecha, R. (2013). “Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1): 19-30.
- ECRI (2007). *General Policy Recommendation N°11 on combating racism and racial discrimination in policing* – adoptada el 29 de junio de 2007.
- FRA (2016). *Formación de las fuerzas de seguridad del estado basada en los derechos fundamentales Manual para formadores de las fuerzas de seguridad del estado*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Union Europea

- Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. Chile: ICIRA.
- (1977). *La educación como práctica de la libertad* (45e ed.) México: Ed. Siglo veintiuno editores.
- Gardner, H. (1998) [1983]. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Orellana, I. (2002). “La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental”. En L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato (Ed.), *Textos escogidos en educación ambiental de una América a otra* (pp. 221-232). Quebec, EREUQAM-EDAM
- OSCE (2006). *Recommendations on Policing in Multi-Ethnic Societies*. La Haya: OSCE High Commissioner on National Minorities.
- (2018). *Formación de coaliciones para la tolerancia y la no discriminación una guía práctica*. Varsovia: OIDDH.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Wilson, B. y Ryder, M. (1999). *Dynamic learning communities: an alternative to designed instructional systems*. Universidad de Colorado at Denver [En línea]. <http://www.cudenver.edu/~mryder/dcl.html>.