

LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN Y LOS DELITOS DE ODIOS RACISTAS Y XENÓFOBOS

ANTÓN, CONCHA^a; TANIA, PANIAGUA^a; TORRES, ANA VICTORIA^a
Y FERNÁNDEZ, CRISTINA^b
^a*Universidad de Salamanca*, ^b*Dinamia*

RESUMEN

El establecimiento de coaliciones y otras formas de colaboración entre policía y sociedad civil como modelos de intervención son una referencia común para los organismos europeos de lucha contra el racismo y la xenofobia. La constitución de espacios estables de cooperación entre policías y ONGs, sin embargo, lleva tiempo y requiere luchar contra prejuicios mutuos, como el temor a que las organizaciones policiales tengan «agendas ocultas» y a las motivaciones de los grupos críticos con el trabajo desarrollado por la policía. Las Comunidades Locales de Aprendizaje constituyen una experiencia de generación y adquisición de conocimiento y transformación social a través de la formación, la investigación y el intercambio que fomentan el desarrollo de confianza y entendimiento requerido para la construcción de colaboraciones estables entre ambos tipos de organizaciones.

Palabras clave: *racismo, xenofobia, coalición, comunidad de aprendizaje, intervención social.*

ABSTRACT

Coalition building and other forms of collaboration between police and civil society as models of intervention are a common reference for European bodies fighting racism and xenophobia. The constitution of stable spaces of cooperation between police and NGOs, however, takes time and requires fighting mutual prejudices, such as the fear that police organisations have «hidden agendas» and the motivations of groups critical of the work carried out by the police. Local Learning Communities are an experience of knowledge

generation and acquisition and social transformation through training, research and exchange that foster the development of trust and understanding required to build stable partnerships between the two types of organisations.

Keywords: *racism, xenophobia, coalition, learning community, social intervention.*

EL BINOMIO POLICÍA-COMUNIDAD EN LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN Y LOS DELITOS DE ODIO

LA COMISIÓN EUROPEA Contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) publicó en 2007 la Recomendación número 11 de Política General que proporciona un conjunto de medidas para combatir el racismo y la discriminación en los estados miembros en el ámbito policial. Dicha recomendación aborda 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 ofrece una serie de consejos para garantizar que el trato 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, la nacionalidad o el origen nacional o étnico.

El incremento de la confianza de las víctimas potenciales de racismo y xenofobia es la estrategia recomendada, de forma prioritaria, por la ECRI (2007) para animar la denuncia de los delitos racistas y xenófobos. Se toma así en cuenta las barreras que, el caso de las personas migrantes, constituyen los factores idiomáticos y culturales, el desconocimiento de las leyes españolas que les amparan, la situación de irregularidad administrativa en que puedan encontrarse y, sobre todo, los prejuicios que puedan tener hacia la policía española resultado de sus experiencias con las policías de los propios países de llegada o resultado de haber sufrido paradas e identificaciones motivadas por la aplicación de su perfil étnico.

Por otra parte, para garantizar un comportamiento profesional e imparcial de la policía requiere competencias para trabajar en una sociedad diversa. La formación en derechos humanos y diversidad y el establecimiento marcos de diálogo y cooperación entre la policía y los miembros de los grupos minoritarios constituyen las principales recomendaciones de la ECRI (2007) para evitar un trato a víctimas, testigos y personas sospechosas sustentado en actitudes prejuiciosas por parte de la policía y las actuaciones motivadas en el perfil racial.

Son numerosas los países y policías que han desarrollado buenas prácticas destinadas a mejorar la confianza, la formación y el establecimiento de marcos de diálogo. Por ejemplo, la Policía de Bedfordshire (Reino Unido) ha establecido paneles de expertos que actúan como enlaces amistosos y que están formados por

diferentes miembros de la comunidad. En Polonia, el programa de agentes de los cuerpos policiales (LEOP) desarrolla una formación, obligatoria para los policías de todo el país, que se lleva a cabo en cooperación con ONGs y representantes de grupos minoritarios que comparten sus conocimientos y experiencias con los participantes, actuando como capacitadores, en partes seleccionadas del curso, o son invitados como participantes. En Reino Unido, la Policía de West Yorkshire en colaboración estrecha con la Bradford Hate Crime Alliance ha establecido canales estables de cooperación con los grupos vulnerables tanto a través de agentes de policía enlace como con la formación de mesas de trabajo en las que participan miembros de la policía, de los diversos grupos vulnerables y de otras instituciones locales para fomentar la convivencia y la cohesión social.

En España, la Policía Local de Fuenlabrada lanzó en 2008 un programa de Gestión de la Diversidad que entre otros objetivos tiene el de 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 y fortalecer la coordinación de las diferentes áreas y servicios municipales y la cooperación con los servicios extra-municipales competentes en estos temas. Además, entre las principales actividades que desarrolla está la sensibilización en grupos minoritarios y colaboración con comunidades. 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) mantener el contacto, creando redes 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, para prevenir el racismo, la xenofobia, la LGTBIfobia y otras formas de intolerancia y/o discriminación.

La construcción de coaliciones para promover la tolerancia y la no discriminación en las comunidades es una apuesta constante de los organismos europeos (OSCE, 2018, 2006; FRA, 2013; ECRI, 2007). En el marco de la actuación policial, el establecimiento de alianzas con los actores comunitarios es característico del denominado modelo de policía comunitaria que, en España, se implementa, fundamentalmente, en las policías locales y municipales. Sin embargo, la construcción de estas alianzas requiere desarrollar esfuerzos para lograr una comprensión mutua. La existencia de prejuicios recíprocos, como el temor a que las organizaciones policiales tengan «agendas ocultas» y a las motivaciones de los grupos críticos con el trabajo desarrollado por la policía dificulta el contacto entre policías y ONGs.

El proyecto CLARA, Comunidades Locales de Aprendizaje contra el Racismo, la Xenofobia y el Discurso de Odio, cofinanciado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía (2014-2020) de la Unión Europea, tiene como finalidad crear un marco estable de diálogo y cooperación entre la policía local y las organi-

zaciones sociales y entidades locales, para la formación de su personal a través de proyectos de transformación local. En el momento de redactar este capítulo, siete ayuntamientos, a través de sus policías locales participan en el proyecto: Madrid, Elche, Fuenlabrada, Getafe, Leganés, Málaga y Pamplona. Además, otras entidades socias en el proyecto son la Bradford Hate Crime Alliance, Dinamia, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe) y la Universidad de Salamanca.

LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE

Una Comunidad Local de Aprendizaje (CLAP) es un espacio de generación y adquisición de conocimiento y transformación social a través de la formación, la investigación y el intercambio. La dinámica de las Comunidades Locales de Aprendizaje se sustenta en un modelo de co-aprendizaje en el que las personas participantes aprenden conjuntamente, unas de otras, en torno a un proyecto común (Antón, 2020; Vygotsky, 1978; Freire, 1970). A pesar de que en las sociedades y entornos formativos actuales se da una importante diversidad cultural, étnica, religiosa, lingüística, familiar, etc., a menudo, seguimos estancos en modelos de aprendizaje y comunicación unidireccionales, constituidos por un plenario pasivo, meros receptores de conocimiento, y unas pocas personas (o solamente una) activas, emisoras unidireccionales de ese conocimiento. Este modelo de aprendizaje pasivo, nacido en la revolución industrial, a pesar de su probada obsolescencia y falta de eficacia, sigue presente en buena parte de los entornos educativos y ámbitos de formación (Aubert y García, 2001; Díez-Palomar y Flecha, 2013). Mientras tanto, la globalización, los movimientos migratorios transnacionales, los nuevos movimientos sociales de alcance local y transnacional forman parte de las emergentes realidades sociales que, a su vez, apelan a modelos interactivos en la construcción social del conocimiento (Díez-Palomar y Flecha, 2013). Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios y retos sociales y educativos introducidos por la sociedad de la información.

Este modelo pedagógico se fundamenta en teorías e investigaciones educativas y pedagógicas de gran referencia internacional, las cuales tienden a destacar lo capital de una serie de factores en el modelo de aprendizaje global y local: esto es las interacciones personales y el elemento comunidad (Vygotsky, 1978; Freire, 1970; Wilson y Ryder, 1999; Orellana, 2001; Aubert y García, 2001; Aubert *et al.*, 2008). Desde hace varias décadas, estos autores enfatizan los procesos internos de desarrollo que se activarían cuando las personas interactúan unas con otras dentro de un espacio de cooperación (Vygotsky, 1979). Por este motivo, con asiduidad, las Comunidades Locales de Aprendizaje buscan involucrar a todos los actores, sujetos y entidades implicados de forma directa e indirecta en los procesos de formación y cambio social: estudiantes, familias, agentes públicos, asociaciones del tejido civil

y comunitario, vecinos, fuerzas y cuerpos de seguridad del estado (Díez-Palomar y Flecha, 2013). El conocimiento se produce a partir del intercambio de saberes y experiencias de las personas integrantes de las CLAP desde una perspectiva multi e interdisciplinar, pero también, tomando el conocimiento experto considerado relevante. La interacción y colaboración entre instituciones, agentes sociales, entidades y personas pertenecientes a la comunidad, permite mejorar la capacitación a través de competencias relevantes, fomentar y mejorar el mutuo conocimiento, y desarrollar estrategias y proyectos comunes orientados a mejorar la convivencia pacífica.

PRINCIPIOS RECTORES DE LAS CLAP

Existen una serie de principios pedagógicos y metodológicos sobre los que deberían sustentarse las Comunidades Locales de Aprendizaje. Parafraseando a Freire (1997) la dialogicidad es una 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. Para ello, cualquiera de las aportaciones realizadas en la CLAP debe ser consideradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las posiciones de poder, diferencias de estatus o jerarquías. Las interacciones que tengan lugar han de generarse desde una posición igualitaria lo que, a su vez, contribuirá a ser fuente de aprendizaje para todos los miembros componentes, y a la generación de redes de solidaridad que superen el ámbito de las CLAP y favorezcan la consecución de los objetivos de transformación social (Ibid.). Además, el diálogo igualitario favorece la empatía y solidaridad entre las personas de la comunidad, generando un sentido de pertenencia y cooperación necesarios para el adecuado desarrollo de la comunidad. Tal y como Aubert *et al.* (2009, p. 139) afirman:

A través de un diálogo que es igualitario, que reconoce la inteligencia cultural en todas las personas, que se orienta a la transformación, que prioriza la dimensión instrumental al mismo tiempo que la solidaridad, que crea sentido y que parte de la igualdad de diferencias, se logra aprender de forma más adecuada a las exigencias de la actual sociedad de la información.

Además, cuando el principio de dialogicidad se aplica en comunidades diversas y heterogéneas se producen diálogos que rompen estereotipos culturales, religiosos, de género, étnicos, etc., primero, en el espacio de encuentro de la CLAP y, posteriormente, en el conjunto de la comunidad (de fuera) como resultado de los diálogos que se trasladan del entorno de la CLAP a los distintos espacios de la cotidianidad (Rogoff, 1993).

El reconocimiento de inteligencias múltiples (Gadner, 1983) es otro de los principios que han de regir el desarrollo de las CLAP. Este principio subraya la po-

sibilidad que tienen las personas de llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético 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 como reflejo de la diversidad presente en las sociedades (Aubert y García, 2001). Por tanto, es necesario partir del axioma «nadie sabe todo, nadie ignora todo» (Freire, 1973, p. 51) como fundamento que ha de conducir al diálogo y al reconocimiento de la igualdad ante las diferencias (Aubert *et al.*, 2009).

Finalmente, resulta pertinente indicar el principio que reconoce a las personas como seres de transformación (Freire, 1973). Este principio sostiene que la formación debe estar orientada hacia el cambio. Las personas integrantes de la CLAP no deben ser meras receptoras del conocimiento, ni deben esperar ser concientizadas por parte de personas externas o de otros agentes con funciones de supervisión. Por el contrario, se ha de valorar la conveniencia y posibilidad de transformaciones igualitarias como resultado del diálogo igualitario. Y, si bien las personas participantes deben tener acceso a una serie de aprendizajes fundamentales, éstos han de estar orientados a la consecución de los objetivos y del proyecto común de la comunidad.

EL PRODUCTO FINAL COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Las transformaciones educativas, profesionales, personales y sociales que buscan las CLAP se alcanzan tras un proceso de maduración de las comunidades que implica su paso por una serie de fases o etapas: la puesta en marcha inicial y la consolidación. Puesto que muchos de los proyectos que enmarcan a las CLAP tienen una duración finita y limitada, para garantizar que los proyectos de transformación seleccionados por las comunidades son completados, se debe diseñar un cronograma que vincule las fases de puesta en marcha con las sesiones previstas.

La puesta en marcha inicial requiere unas etapas de sensibilización, toma de decisiones, selección de prioridades, planificación e implementación del proyecto. La fase de consolidación implica un proceso de evaluación, investigación y formación. Cada una de estas fases o etapas debe ser adecuadamente planificada en base a unos objetivos específicos que garanticen el compromiso de los miembros de la comunidad, es decir, de un producto o productos.

ELECCIÓN DE PRIORIDADES Y DEMANDAS

La instrumentalización de las Comunidades Locales de Aprendizaje se da, entre otras acciones, 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 común ha de ser el resultado del consenso de toda la comunidad, a partir de la definición y selección de necesidades, demandas y prioridades. Una vez elegido el producto final, el cual se recomienda sea seleccionado en las primeras fases de las CLAP, las actividades formativas, de sensibilización, trabajo conjunto y diseminación, habrán de enfocarse prioritariamente en la consecución del producto. Si bien, hay que insistir en una cuestión que, a menudo, tiende a obviarse o a no otorgarse la importancia merecida: el producto final ha de ser definido, discutido y seleccionado por la comunidad. No ha de ser derivado ni sobrevenido de la voluntad de unas pocas personas; ni siquiera de aquéllas que, dentro de la CLAP, adquieran el rol de coordinadoras o facilitadoras. Si este procedimiento no se respeta, y el producto es consecuencia de la selección de unos pocos miembros, se corre el riesgo de obstruir el sentido de patrimonio sobre éste, por ende, el compromiso adquirido con la comunidad y, por tanto, la participación activa y la voluntad cooperativa de los comuneros. El mismo riesgo se corre cuando el producto final no responde de forma equilibrada a las demandas y necesidades de todos los agentes involucrados en la CLAP. Aun cuando la representación numérica de ciertos grupos, agentes o entidades sea significativamente mayor a la de otros, todos ellos han de encontrar reflejado en el producto, al menos, una parte de las demandas y reivindicaciones que asumen como propias. Se ha de tener en cuenta, por tanto, la imperativa gestión y asunción de la diversidad, dando voz y significado a todas las partes integrantes.

Pongamos un ejemplo de una CLAP real, actualmente en desarrollo, enmarcada en un proyecto europeo para la formación, capacitación y lucha contra los incidentes y delitos de odio, racismo y xenofobia¹. En esta comunidad, la mayor parte de los integrantes son policías locales, aunque también están presentes entidades del tejido asociativo, representantes de «colectivos diana», y otros agentes gubernamentales. Si dentro de esta comunidad el/los producto/s final/es elegidos solo responden a las demandas de formación de las y los policías —es decir, del grupo mayoritario— es probable que el resto de representantes de la comunidad se vean privados del necesario sentido de adscripción para asumir un adecuado grado de compromiso con la comunidad.

Por tanto, más allá de los logros y resultados tangibles que la Comunidad Local de Aprendizaje sea capaz de producir, es imprescindible que en el camino al producto se respeten los principios de horizontalidad, dialogicidad, cooperación e igualdad en las diferencias.

¹ Véase: <https://proyectoclara.es/>

Existe una cuestión que es, incluso, de mayor relevancia que el propio producto en sí. Cuando hablamos de proyectos de intervención orientados a la transformación social y convivencia en ámbitos conflictivos de la realidad social, la construcción de redes de cooperación y solidaridad tiene un impacto muy positivo en la gestión de los conflictos. Tejer y densificar redes en torno a actores sociales dispuestos en un mismo medio/espacio social, pero con diferentes intereses y funciones asumidas, deriva en modelos de gestión de los conflictos y la diversidad positivos o exitosos². La generación de capital social es un resultado intermedio derivado del trabajo sobre el producto del que, en buena medida, depende la consecución del resto de objetivos dispuestos en el medio-largo plazo. Aun cuando los productos finales, como resultados tangibles, no adquieran el impacto o el efecto deseado, la generación del 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. Si bien, el tiempo y modo del trabajo sobre el/los producto/s conducirá a la generación de espacios de cooperación y confianza más o menos exitosos.

TIEMPO Y MODO PARA TRABAJAR SOBRE EL PRODUCTO FINAL

La elección y desarrollo del producto consta de varias fases (Orellana, 2002), aunque su ordenación puede variar de unas CLAP a otras, en función del ámbito de trabajo y problemáticas abordadas, en función de la agenda, y de las personas integrantes. Si bien, en general, se pueden estipular tres fases o estadios:

- Toma de decisión: se denomina así a la etapa en la cual los diferentes miembros de la CLAP (preferentemente organizados por grupos) han de discutir las oportunidades que la Comunidad ofrece para la transformación dentro del ámbito definido. Una vez formados los grupos, los cuales han de reflejar el principio de diversidad lo más ampliamente posible, habrán de discutir sobre diversos temas, esperando definir un sueño/anhelo de cambio social en beneficio de la convivencia y entendimiento de las distintas partes.
- Inducción al Sueño: las personas participantes han de imaginar el ideal soñado de transformación en relación con el reto definido. Las personas participantes deberán llegar a un consenso sobre las prioridades en las que debe trabajar la CLAP y, por lo tanto, el proyecto común a desarrollar.
- Una vez seleccionadas las prioridades, éstas se pueden plasmar en proyectos y productos de muy distinta y diversa naturaleza, bien sea formativa, de investigación, desarrollo comunitario e intervención social...

² Véase el caso de la Ciudad de Bradford (UK). Enlace: <https://bradfordhatecrimealliance.com/>

La falta de familiarización con modelos de aprendizaje interactivos y la asunción del producto final desde un abordaje netamente utilitarista puede acarrear acabar cayendo en dinámicas pedagógicas próximas a los modelos más «ortodoxos». Si no se busca y estimula el trabajo sobre el producto final desde la perspectiva de «pasos intermedios» hasta llegar a la consecución del reto definido, la CLAP corre el riesgo de perder buen parte de sus reconocidas bondades. Para evitar esta desnaturalización del producto y de la mecánica de la propia Comunidad Local de Aprendizaje es necesario planificar un desarrollo coherente del producto/s. Para ello se aconsejan tres estrategias:

- Planificar las sesiones en las que se va a trabajar el producto. Esto evitará caer en un desarrollo errático que dificulte, no solo la consecución de los objetivos planteados, sino también la generación de compromiso y sentido de pertenencia a la comunidad.
- Trabajar el producto final en Comisiones de Trabajo y grupos reducidos fomenta el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes. Con frecuencia, los grupos pequeños dan lugar a espacios de confianza y cooperación donde la implicación e interacción de los componentes es mayor, al existir menos impedimento de tipo operativo y/o personal. Además, los grupos reducidos agilizan los procesos de toma de decisión, favorecen la empatía, mejoran la disposición de cooperación (Orellana, 2002) y la asunción de responsabilidades dentro y fuera del espacio atribuido a la CLAP. De igual modo, favorece su traslación a nuevos ámbitos y espacios, favorece su continuidad y supervivencia a lo largo del tiempo.
- Asunción de responsabilidades grupales e individuales. El trabajo por comisiones también debe orientarse a generar una agenda de trabajo intra-grupal a través de la cual se produzca la designación de pequeños compromisos individuales que, aparte de aunar esfuerzos en la consecución de objetivos específicos, se encaminada a incentivar y mantener un alto grado de compromiso individual con la comunidad. En este sentido, es más fácil asumir y cumplir con las responsabilidades asumidas en espacios interpersonales reducidos que en espacios comparativamente mayores, donde es más fácil eludir y excusar la falta de adeudo.

Aunar estas tres condiciones generará mayores garantías en la consecución del producto y, sobre todo, facilitarán la adecuación de la CLAP a los principios rectores indicados previamente. A su vez, estas contingencias favorecerán la generación y diseminación de una serie de impactos positivos rebosantes del marco de la CLAP, beneficiosos para el conjunto de la ciudadanía (Orellana, 2002).

EL PRODUCTO FINAL COMO PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Las Comunidades Locales de Aprendizaje favorecen la puesta en marcha de planes, protocolos, y guías de actuación y buenas prácticas inscritas en proyectos de intervención orientados a generar cambios. Tales transformaciones buscan nuevos enfoques en los modos de identificación/intervención/gestión de conflictos que puedan incidir positivamente en la buena convivencia (Aubert *et al.*, 2008). En el marco de las CLAP, estos protocolos-guías de intervención, definidos como producto/s final/es, son elaborados conjuntamente por todos los integrantes de la comunidad, con la misión de homogeneizar las pautas de actuación de determinados actores o profesionales, desde el consenso con el resto de figuras implicadas. Buscando protocolizar unos modos de acción que generen garantías y certidumbre para las diferentes partes implicadas en la problemática abordada, los integrantes de la CLAP han de ser parte activa en la discusión, selección y elaboración de estas pautas. Además, cuando estos protocolos se desarrollan en el seno de las CLAP, aparte de registrar mejores prácticas, evidencian un compromiso con modelos de convivencia de mayor éxito y eficacia (Orellana, 2002).

El solo hecho de que actores habitualmente distantes –cuando no antagonistas– en sus funciones, intereses y recursos, dispongan de espacios de encuentro, conocimiento y debate, ya implica un sustancial cambio en el modelo comunicativo y relacional de estos colectivos.

Volviendo al ejemplo de la CLAP sobre delitos de odio, racismo y xenofobia, se puede ilustrar cómo el producto orientado a un proyecto de intervención social tiene un impacto directo sobre la mejora de la convivencia y gestión de la diversidad, a partir del desarrollo conjunto de manuales de intervención policial en materia de delitos/incidentes de odio, racismo y xenofobia. Al ser este protocolo resultado de la discusión y acuerdo entre policías, entidades gubernamentales, y organizaciones y asociaciones representantes de los «colectivos diana», se garantiza el equilibrio de fuerzas y sinergias en la intervención policial. Por otro lado, se fomentan modelos de intervención más garantistas para los diferentes actores implicados, mejor atención a las víctimas y mayor certidumbre en el tejido social y comunitario. Otros impactos sociales (positivos) se relacionan con la mejora en la confianza mutua, mayor fluidez en los canales de comunicación multiparte, y socavamiento de prejuicios y estereotipos bi/multidireccionales que suelen darse en realidades sociales de alta complejidad (Diez-Palomar y Flecha, 2013).

Ahora bien, más allá de las mejoras concretas obtenidas de la generación y aplicación de este manual de intervención policial, el mero hecho de que diferentes agentes y actores sociales trabajen coordinada y horizontalmente ya resulta de gran provecho en la resolución de conflictos. En este sentido, cabe mencionar nuevamente uno de los pronto resultados emanados de las CLAP sobre delitos de

odio, racismo y xenofobia. Tal y como reconocen las policías locales implicadas en este proyecto, el solo hecho de contar con recursos sociales (contactos) en grupos con una histórica y tensa relación con la policía, les 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. Las redes y contactos generados en el marco de las comunidades locales de aprendizaje y del trabajo sobre el producto final, por sí misma, dota de mayores opciones y recursos la gestión –pacífica– de los conflictos ciudadanos. Aun si haber concluido la CLAP ni el producto final, solamente el espacio de encuentro e interacción ya tiene por sí mismo un beneficio directo en la convivencia de los municipios donde se desarrollan estas CLAP.

CONCLUSIONES

Las Comunidades locales de Aprendizaje aparte de ser un espacio de producción y generación de conocimiento, son modelos pedagógicos orientados al cambio social, en tanto los principios, dinámicas y acciones desarrolladas dentro de éstas buscan una transformación en los modelos interactivos y relacionales. Su metodología es especialmente adecuada en contextos de amplia diversidad por su capacidad de dialogicidad y debate igualitario entre figuras y actores sociales de muy diversa condición y talante. Si bien, su orientación pedagógica no debe difuminar su sentido hondamente pragmático, pues la acción orientada a un proyecto común, aparte de generar resultados específicos, promueve la transformación social desde los primeros contactos. El trabajo conjunto y coordinado en aras de conseguir un proyecto común, en sí mismo, ya supone una transformación en las prácticas de toma de decisión, diseño e intervención. Si bien, para lograr un conocimiento orientado al cambio hay que respetar y vigilar el cumplimiento de los principios rectores, fomentar y cuidar el sentido de pertenencia, e incentivar la responsabilidad y confianza mutua. Para ello, el desarrollo del producto final supone un marco temporal y personal idóneo desde el que aplicar y transferir los conocimientos, experiencias y vivencias compartidas por los miembros de la comunidad como paso previo a su transferibilidad al resto de esferas y ámbitos de la vida social. Se considera, por tanto, que las Comunidades Locales de Aprendizaje contra el Racismo, la Xenofobia y los Discursos de Odio son un marco de trabajo que encaja con otras estructuras de cooperación propuestas desde organismos europeos (OSCE, 2018; FRA, 2016) para dar respuestas a las todavía vigentes recomendaciones de la ECRI (2007). Su vocación es la de generar confianza y entendimiento entre las organizaciones policiales y las organizaciones de la sociedad civil que permita establecer cauces de colaboración. El sentimiento de pertenencia desarrollado por las personas participantes, al compartir conocimiento, proyectos y propósitos, favorece la motivación, el

respeto y la tolerancia hacia los demás. Por este motivo, las Comunidades Locales de Aprendizaje en el ámbito de la lucha contra el racismo y la xenofobia consiguen aunar en una intervención la formación de los y las policías en la materia, el establecimiento de relaciones entre policía, organizaciones de la sociedad civil y otras entidades locales, y la transformación social a través del desarrollo de un producto.

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.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- 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*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- FREIRE, P. (1977). *La educación como práctica de la libertad* (45 ed.). Siglo veintiuno editores.
- FREIRE, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. ICIRA.
- GARDNER, H. (1998) [1983]. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. 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*. EREUQAM-EDAM.
- OSCE (2018). *Formación de coaliciones para la tolerancia y la no discriminación una guía práctica*. OIDDH.
- OSCE (2006). *Recommendations on Policing in Multi-Ethnic Societies*. OSCE High Commissioner on National Minorities.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 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>