

Educación comunitaria en contextos urbanos: *el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras*

Community education in urban contexts:
the pedagogical challenge of Educating Cities

Educação comunitária em contextos urbanos:
o desafio pedagógico das Cidades Educadoras

 MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA*

Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona – Catalunha, Espanha.

RESUMEN: La educación comunitaria es el marco teórico y conceptual que responde a los desafíos de la política educativa mundial a la hora de garantizar el derecho a la educación para todos. Cuando la educación comunitaria aterriza en los contextos urbanos, desarrolla diferentes formatos: comunidades de aprendizaje, Ciudades Educadoras. En este artículo hablamos de cómo las Ciudades Educadoras son una macroestrategia social inclusiva, por lo que se invita a todos los ciudadanos y colectivos de la ciudad a participar activamente en el proceso. En este sentido, la construcción del Proyecto Ciudad Educadora, como eje vertebrador de la propuesta de ciudad educativa, es una buena oportunidad para activar espacios de encuentro y trabajo entre personas de diferentes orígenes culturales, sociales, religiosos o lingüísticos. Nos posicionamos abiertamente a favor de un modelo de educación comunitaria basado en las Ciudades Educadoras.

Palabras-clave: Derecho a la educación. Educación comunitaria. Ciudades Educadoras. Proyecto Educativo de Ciudad.

ABSTRACT: Community education is the theoretical and conceptual framework that responds to the challenges of global educational policy when it comes to guaranteeing the right to education. When community education lands in urban contexts, it develops different

* Doutor em Pedagogia e professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Autônoma de Barcelona.
E-mail: <miquelangel.essomba@uab.cat>.

formats: learning communities and Educating Cities. In this article, we talk about how Educating Cities are an inclusive social macro strategy, which is why all citizens and collectives in the city are invited to actively participate in the process. Therefore, the construction of the Educating City Project as the backbone of the educational city proposal is a good opportunity to activate spaces for meeting and working between people from different cultural, social, religious and/or linguistic backgrounds. We are openly in favor of a community education model based on educating cities.

Keywords: Right to education. Community education. Educating cities. City Educational Project.

RESUMO: A educação comunitária é o referencial teórico e conceitual que responde aos desafios da política educacional global quando se trata de garantir o direito à educação para todos. Quando a educação comunitária aterrissa em contextos urbanos, desenvolve diferentes formatos: comunidades de aprendizagem, Cidades Educadoras. Neste artigo falamos sobre como as Cidades Educadoras são uma macroestratégia social inclusiva, razão pela qual todos os cidadãos e coletivos da cidade são convidados a participar ativamente do processo. Neste sentido, a construção do Projeto Cidade Educadora, como espinha dorsal da proposta de cidade educativa, é uma boa oportunidade para ativar espaços de encontro e trabalho entre pessoas de diferentes origens culturais, sociais, religiosas ou linguísticas. Posicionamo-nos abertamente a favor de um modelo de educação comunitária baseado em cidades educadoras.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação comunitária. Cidades educadoras. Projeto Educacional de Cidade.

El derecho a la educación hoy en perspectiva internacional: análisis crítico

La educación es reconocida como un derecho y una práctica imprescindible para cualquier proceso de justicia social y de emancipación, hasta tal punto que no se puede entender sociedad sin educación, y viceversa. Así queda reconocido en la declaración universal de derechos humanos, y también en los marcos normativos de todos los países del mundo. Es más, el derecho a la educación está profundamente imbricado con el resto de derechos sociales, económicos y culturales. Éste es habilitante,

resulta una condición de otros derechos como el del trabajo, la cultura o la información. A su vez, no es posible el ejercicio del derecho a la educación si otros derechos son conculcados, como el de una vida saludable o la participación.

Los últimos desarrollos sobre el derecho a la educación a escala mundial debemos situarlos en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016). Dicha declaración establece los principios y la hoja de ruta del cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS 2030, focalizado en la educación: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”:

Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2016).

El Marco de Acción de la declaración (*op.cit.*) también es claro en cuanto al papel clave de la educación para hacer frente a los desafíos del presente. En dicho Marco, en el punto octavo, se incluyen principios como los siguientes:

La educación juega un papel clave en la erradicación de la pobreza, ya que ayuda a las personas a conseguir un trabajo digno, incrementa los ingresos y genera más productividad, que sirve de motor para el desarrollo económico.

La educación es el medio más eficaz de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlos/las económicamente.

La educación es una de las maneras más poderosas de mejorar la salud de las personas y garantizar que los beneficios se transmitan a las futuras generaciones.

La educación salva la vida de millones de madres y niños, ayuda a prevenir y controlar enfermedades y es un elemento esencial de los esfuerzos orientados a reducir la malnutrición.

La educación promueve la inclusión de las personas con discapacidad.

La educación constituye también una protección para los niños, los jóvenes y los adultos que se han visto afectados por crisis y conflictos, y les proporciona las herramientas necesarias para reconstruir sus vidas y comunidades (UNESCO, 2016).

Más recientemente, el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, titulado *Reimaginamos juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social por en la educación* (UNESCO, 2021), pretende actualizar el informe Delors de 1995 y resituar el sentido de la educación en el cruce de los desafíos y problemáticas actuales. El informe nos advierte, entre otras cosas, que:

El mundo está en un punto de inflexión. Ya sabemos que el conocimiento y el aprendizaje son la base para la renovación y la transformación. Pero las desigualdades mundiales (y la necesidad imperiosa de reimaginar por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos) hacen que la educación todavía no cumpla su promesa de ayudarnos a construir futuros pacíficos, justos y sostenibles. En nuestro afán por crecer y desarrollarnos, los humanos hemos sobreexplotado el entorno natural, poniendo en riesgo nuestra propia existencia. Actualmente, los altos niveles de vida coexisten con grandes desigualdades. Cada vez hay más gente implicada en la vida pública, pero el tejido de la sociedad civil y la democracia se está rasgando en muchos lugares del mundo. Los rápidos cambios tecnológicos están transformando muchos aspectos de nuestras vidas. Sin embargo, estas innovaciones no se enfocan como deberían a la equidad, la inclusión y la participación democrática (UNESCO, 2021).

El informe da voz a cientos de protagonistas de la educación en todo el mundo y recoge sus propuestas para repensar los espacios de aprendizaje, para descolonizar los currículos, para atribuir una mayor importancia al aprendizaje social y emocional, para gestionar los miedos reales y crecientes ante el cambio climático, las crisis como la Covid-19, las noticias falsas y la brecha digital.

Nunca el discurso y las propuestas internacionales sobre el sentido fundamental y orientador de la educación se habían situado en unas coordenadas ideológicas tan progresistas como en la actualidad. Sin embargo, debemos realizar un análisis crítico del discurso educativo de este organismo internacional. El ethos internacional que acoge el sentido actual de la educación, si se desea una profunda transformación de las estructuras que sostienen las desigualdades sociales así como también de las dinámicas sociales que violan la libre construcción de las identidades individuales y colectivas, es un punto de partida, no un punto de llegada. En este sentido, debemos resaltar cuáles son las insuficiencias invisibilizadas en el discurso político internacional sobre la educación, y cuál debería ser la lectura de los retos desde una óptica de justicia social.

La primera insuficiencia es que, si bien los marcos internacionales de educación diagnostican las principales problemáticas del mundo que dan sentido a procesos educativos que se afanan por revertirlas, los diagnósticos son epidérmicos: describen los efectos de unas causas que quedan invisibilizadas. ¿Qué sentido puede tener la educación si procura remediar los efectos de unas causas que permanecen inalterables? Los informes

internacionales no incorporan de forma explícita una mirada crítica necesaria: la denuncia del sistema económico hegemónico, ejecutor del resto de los sistemas (social, cultural, ideológico). La educación no escapa a los efectos totalizadores de un sistema económico neoliberal que lo condiciona todo. Debemos preguntarnos qué sentido tiene educar por la paz si las estructuras económicas son la causa de las múltiples violencias que amenazan la convivencia entre la ciudadanía; qué sentido tiene educar por la sostenibilidad si no se modifican las prácticas depredadoras de los recursos naturales; qué sentido tiene educar en la inclusión y la equidad si se siguen dibujando dinámicas de exclusión y desigualdad que se convierten en estructurales.

La segunda insuficiencia del discurso educativo hegemónico tiene que ver con la posición epistemológica sobre la realidad social. Asistimos a una naturalización tal de las estructuras económicas, sociales y culturales actuales, que las personas que vivimos bajo su cobijo acabamos integrando la creencia de que son insustituibles. Se ha impuesto el relato que ningún otro sistema económico, social y cultural alternativo al vigente es posible. Las estructuras hegemónicas imprimen un sentido reproductor a la educación, porque al amparo de su lógica la sociedad viene dada, no es el resultado de un proceso de construcción social y cultural. Dado que la realidad social es la que es, la educación debe dedicarse a reproducir el *status quo* imperante. La educación, en este marco, se convierte en una palanca conservadora que mantiene y remoja las estructuras existentes. Este carácter reproductor de la educación ha sido estudiado y validado desde las ciencias sociales con una precisión admirable, y las consecuencias para la ciudadanía son claras: la perpetuación de las desigualdades. La producción de la desigualdad se sostiene en dinámicas sociales reproductoras que apuntalan esa desigualdad. Una desigualdad protegida por las élites económicas y sociales, las máximas interesadas en la reproducción, y denunciada pero no modificada por los grupos más desfavorecidos, porque las dinámicas educativas se ocupan suficientemente de desproveerlos de auténticas herramientas para la subversión de las condiciones presentes.

Cabe señalar que el discurso educativo recogido en los últimos informes internacionales de la UNESCO confronta esta dinámica reproductora de la educación con otra dinámica alternativa de producción y coproducción, que propone un cambio sustantivo: el protagonismo de las personas participantes en los procesos educativos como estrategia de empoderamiento y de hacer frente a las desigualdades inherentes. Mediante la implicación activa, y siguiendo esquemas de relaciones horizontales, se aspira a revertir la reproducción social constitutiva de la educación en una sociedad desigual e injusta. Una educación con sentido crea un marco de reconocimiento y participación, pero como espacio para deconstruir y reconstruir una mirada que instale su centro de gravedad en las personas, en su bienestar y su felicidad. Los espacios colectivos de participación toman el sentido de transformación profunda de las realidades sociales, porque estas realidades

son vistas como resultado de una construcción social afectada por la lucha y la confrontación entre las personas y los grupos que las conforman.

La tercera insuficiencia del discurso educativo hegemónico tiene que ver con el abordaje de las diferencias individuales, con especial atención a la perspectiva de género. Es necesario reconocer de entrada la importancia creciente de esta perspectiva en las propuestas de política pública de la UNESCO, lo que se ve reflejado en las numerosas conferencias internacionales sobre la temática, los recursos y programas creados a tales efectos, y las referencias transversales en cualquier documento o iniciativa al respecto. Esta oleada global de incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas también ha llegado a la educación. Una perspectiva que es entendida como la mejora de los indicadores de escolarización y acreditación de las mujeres, y de equiparación de condiciones y resultados de éstas respecto a los hombres. Ciertamente, las evaluaciones internacionales aportan evidencias sobre progresos importantes en estos aspectos y en todas las etapas educativas, y es necesario celebrarlo porque nos acerca a un sentido de la educación orientado hacia el principio de igualdad entre las personas, con independencia de las sus características individuales de carácter biológico o social.

Sin embargo, hay que constatar nuevamente cómo el discurso internacional se queda a medio camino también en este terreno: invisibiliza la causa principal, que las sociedades constituyen como desigualdad estructural de género la diferencia sexual. Una diferencia conformada en partir de un mundo binario hecho de hombres y mujeres, sujeto a unas convenciones heteronormativas directamente asociadas a un presunto sexo en el momento del nacimiento. Las sociedades han otorgado un rol productivo a los hombres, que se ocupan de las actividades económicas de producción, y un rol improductivo a las mujeres, que se ocupan de las actividades económicas relacionadas con el mantenimiento del hogar y los cuidados. La estructura patriarcal instala una especialización y una diferenciación de roles según los cuerpos que ha marcado la estructura social, cultural y política de los últimos tiempos. Sabemos que en el último medio siglo se han producido avances importantes para acabar con estos esquemas rígidos y simplificadores de la diversidad, pero el esquema subyacente de diferenciación binaria permanece inalterado. Se debe cuestionar el patrón de asignación binaria de género, abrimos al reconocimiento de las identidades de género no binarias, fluidas, y procurar dar un lugar a estas identidades en los contextos educativos, como espacios de libre construcción de la propia identidad. Lo mismo que aplica al género aplica a otras dimensiones de la identidad individual, como la cultural, la lingüística o la religiosa: debe seguir promoviéndose una educación intercultural en el marco de un sistema cultural todavía instalado en una cosmogonía colonial, que no incorpora la posibilidad de las identidades mestizas. Promover una educación por los derechos humanos en una sociedad que fomenta la polarización ideológica.

El mundo necesita una política educativa radical, que se proponga ir a las raíces de los fenómenos, y desde éstas dar un sentido fundamental y orientador que combata

las estructuras alienadoras, un “por qué” fundamentado en la aspiración de igualdad, libertad y justicia de la inmensa mayoría de la humanidad, y un “para qué” orientador hacia las causas que lo impiden. Compartimos con Freire que la educación no cambia el mundo, sino que cambia a las personas que cambiarán el mundo. En ese mientras tanto impreciso, para que la educación tenga un sentido emancipador, habrá que ir cambiando también el mundo para que las personas que cambiaron puedan disfrutar del cambio con plenitud, y proyectar su sentido vital legítimo.

La educación comunitaria como respuesta

Como hemos visto en el apartado anterior, garantizar el derecho a la educación para todos hoy implica combatir las causas de las desigualdades y la discriminación, y una acción de esta naturaleza exige una transformación del paradigma educativo de raíz. Por supuesto, la escuela es y deberá seguir siendo una pieza fundamental de tal desafío, pero el compromiso educativo debe ir más allá de ella. Por eso situamos en la educación comunitaria el modelo óptimo para superar las insuficiencias descritas en el apartado anterior.

La educación comunitaria es un enfoque educativo que surge en el último tercio del siglo pasado. Aparece en una diversidad de contextos de forma simultánea, allí donde el vínculo entre educación y comunidad se vuelve esencial para afrontar los efectos negativos más sangrantes de la globalización: una crisis de identidades colectivas, y un aumento de las desigualdades. 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. No obstante, se pueden identificar distintas aproximaciones según sea su contexto de emergencia y desarrollo. América Latina ha sido uno de estos contextos donde el concepto y la práctica de la educación comunitaria ha tomado más fuerza, con dos principios claros e intrínsecamente relacionados entre sí: la necesidad de un cambio profundo en la metodología escolar, y un trabajo educador a largo plazo para la emancipación individual y colectiva de los participantes en procesos educativos.

Paulo Freire es, sin duda, el autor fundamental que introdujo un sentido comunitario en la educación. A través de lo que él identifica como *educación popular*, establece que el pensamiento crítico debe ser el contenido esencial de la acción educativa, y propone que maestros y maestras sean sensibles a la comunidad escolar para fomentarlo: “[Según Freire] La educación debe llevarse a cabo en contextos experienciales, para la formación de ciudadanos autónomos. Por lo tanto, se necesita una relación comprometida del maestro con la comunidad y fortalecer los lazos directos con la realidad que contextualiza la escuela” (PÉREZ & SÁNCHEZ, 2005). La educación comunitaria en América

Latina se relaciona directamente con grupos sociales que se encuentran sumergidos en dinámicas de exclusión social, tales como los campesinos desposeídos de sus tierras y su riqueza, o los pueblos indígenas, en los cuales la destrucción de las identidades colectivas y los procesos de exclusión afectaron profundamente su inclusión social. Desde este enfoque de la educación, se promueve una transformación educativa contra un modelo de escuela que no tiene sentido para sus participantes, y que busca su recuperación a través de la comunidad.

El otro contexto donde se han producido desarrollos notables sobre educación comunitaria es el que podemos denominar anglosajón. En este también se parte de la necesidad de provocar un cambio en la metodología escolar, así como la promoción de una emancipación individual y colectiva de sus participantes. Sin embargo, debemos señalar algunas diferencias en comparación con el contexto latinoamericano. Por ejemplo, el papel que se otorga a los miembros de la comunidad en la educación se centra más en la mejora del rendimiento escolar que en el fomento de una ciudadanía crítica. Esta perspectiva, más instrumental que ideológica, exige la conexión entre la escuela y la comunidad desde un enfoque global para que todos puedan aprovechar el aprendizaje escolar:

Los estudiantes y los maestros son el combustible que genera la educación comunitaria. Los padres, los líderes de la comunidad, los administradores, los miembros de la junta escolar y los ciudadanos son una parte integral en el desarrollo, producción, implementación y evaluación de la educación basada en la comunidad (VILLANI & ATKINS, 2000).

En el contexto anglosajón, la finalidad de la educación comunitaria no es la justicia social sino la equidad. El empoderamiento tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida como una prioridad. Por ello, resulta frecuente encontrar en la literatura anglosajona referencias sobre educación comunitaria que tienen que ver con el aprendizaje y la educación de las personas adultas, la educación para la salud y/o el trabajo social. La educación comunitaria se entiende más como 'aprendizaje' que como 'educación', y se extiende a áreas próximas de contenido en el marco de los derechos sociales.

En resumen, las diferentes aproximaciones a la educación comunitaria comparten la urgente necesidad de reconstruir el profundo sentido social de la educación. Hoy día la educación se concibe de forma generalizada como un asunto individual, y en consecuencia se contribuye de forma implícita a la fragmentación social y la deshumanización de la estructura social. La individualización de la educación impide la construcción de identidades colectivas basadas en el reconocimiento y la construcción permanente, y multiplica las probabilidades de reproducción y mantenimiento de las desigualdades entre los sujetos.

La educación comunitaria en contextos urbanos: comunidades de aprendizaje y Ciudades Educadoras

La educación comunitaria supone una nueva mirada teleológica y estratégica del derecho a la educación. Lo educativo debe estar más allá de lo escolar a causa de la insuficiencia del sistema educativo formal para satisfacer las necesidades educativas y formativas de la ciudadanía del presente. La escuela ha quedado limitada, superada por el dinamismo educador y formativo de los entornos sociales actuales. Esto no representa algo nuevo, pero a su vez constatamos que es algo no alcanzado. Recordemos las palabras de Álvaro Marchesi hace ya dos décadas, cuando afirmaba que:

La educación no puede reducirse ni a la escolarización ni a las edades infantiles y juveniles de la vida (...). Ciertamente es que determinados aprendizajes se concentran en las primeras décadas de la vida y se producen en la institución escolar. Pero otros muchos se realizan en la familia, con los amigos, en los tiempos de ocio, a través de los medios de comunicación o navegando por Internet (...). La responsabilidad de la sociedad con la educación no debe limitarse en los comienzos del siglo XXI a garantizar una educación de calidad a los escolares. Sin duda éste es un objetivo valioso y difícil de alcanzar pero insuficiente. Si la educación trasciende las fronteras de la escuela, se cuele por todos los resquicios de la vida y nos envuelve en cualquier acción que realicemos, es preciso que los poderes públicos y el conjunto de las instituciones tomen conciencia de esta situación y se enfrenten a ella con decisión (MARCHESI, 2000).

Cuando la educación comunitaria aterriza en contextos urbanos, se encuentra con problemáticas específicas que dicho entorno hace emerger. La política educativa, de la mano de la tradición pedagógica, ha ido dando respuestas en función de las características y la ideología del contexto pertinente. Por lo general, observamos el desarrollo de dos grandes orientaciones. La primera se deriva de un proceso centrífugo de apertura de la escuela hacia su entorno exterior de referencia. Esta expresión de la educación comunitaria se ha traducido en todos los esfuerzos y las dinámicas relacionadas con las denominadas *comunidades de aprendizaje*. La segunda tiene que ver con el movimiento opuesto, una fuerza centrípeta de apertura de la sociedad hacia el mundo de la escuela, y que ha tenido su mayor expresión a nivel internacional en el movimiento de las *Ciudades Educadoras*. En los siguientes párrafos vamos a situar el origen y las características de cada una de estas iniciativas de educación comunitaria.

Comunidades de aprendizaje

El término *comunidades de aprendizaje* nace hace pocas décadas, y es un genérico que se aplica a varios programas y experiencias educativas que persiguen no la adaptación sino la transformación del contexto social en el que están insertas. La necesidad del desarrollo de estas comunidades reside en los retos apuntados de la educación comunitaria. La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje es la respuesta educativa

igualitaria a la actual transformación de la sociedad industrial en sociedad de la información. Tal y como dice Flecha (1998), “en la sociedad de la información, el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre dentro y lo que ocurre en el resto de los espacios en los que los niños y las niñas se desarrollan en su vida diaria”.

Las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje se encuentran en grandes autores de referencia de la psicología, de la pedagogía y de la sociología de las últimas décadas: Lev Vigotsky, Paulo Freire, Jürgen Habermas. Las comunidades son espacios educativos en los que se parte del enfoque comunicativo habermasiano, que propone el diálogo como forma de relación entre las culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales (HABERMAS, 1991). En consecuencia, el aprendizaje y la relación educativa que se promueven son dialógicas. Esta concepción dialógica, que incluye y supera a la constructivista (FLECHA, 1998), tiene como valor añadido el hecho de que considera, además de los profesionales de la educación, el conjunto de miembros de la comunidad como agentes activos y participativos en la formación de los significados con los niños y jóvenes. Una de las definiciones de *comunidades de aprendizaje* más reconocidas es la siguiente:

Las comunidades de aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información que se requieren para no ser socialmente excluido (FLECHA, 1998).

La dinámica de las comunidades de aprendizaje es rica, compleja, y según los países y experiencias éstas desarrollan un protocolo de acción u otro. Sin embargo, observamos unas constantes en los diversos modelos que se reproducen en todos los ámbitos, y que tienen que ver con las formas de interacción de las instituciones educativas formales con su contexto inmediato. Andy Hargreaves y Michael Fullan (1991) las categorizan como cuatro formas de conexión con el ambiente exterior: i) Relaciones formales – Una comunidad de aprendizaje debe establecer y mantener unas relaciones armónicas y provechosas con los diversos agentes educativos que trabajan conjuntamente con las escuelas: la administración educativa, los responsables educativos de la administración local, los equipos de apoyo y asesoramiento externo; ii) Relaciones comunitarias – Una comunidad de aprendizaje debe incorporar también a las familias en el proyecto educativo, facilitando así el despliegue de la dimensión más emocional y social; iii) Relaciones de cooperación y alianzas – Una comunidad de aprendizaje se despliega gracias también a la colaboración de antiguos alumnos, de voluntarios, de otros profesionales. Asimismo, se contemplan alianzas con pequeñas empresas del entorno, con talleres, etc; iv) Redes

de intercambio – Una comunidad de aprendizaje no está aislada sino que, a través de las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación, intercambian datos, experiencias, trabajos, etc. con otras comunidades. Una dinámica que permite innovar, evaluar, colaborar o informar.

Las comunidades de aprendizaje, como hemos dicho, suponen un modelo global para desarrollar la educación comunitaria y fomentar la justicia social, y hace décadas que están teniendo cada vez más presencia en el marco de las sociedades occidentales, porque se revelan, desde la óptica de las ideologías educativas igualitarias y pluralistas, como una estrategia eficaz para erradicar la desigualdad de oportunidades que crece sin cesar en muchos barrios y zonas marginales de sus grandes ciudades y áreas metropolitanas. Con todo, reconociendo la actualidad del tema, deseamos hacer referencia a uno de los programas pioneros en el despliegue de esta alternativa a la escuela tradicional: el modelo de las Escuelas Aceleradas en los Estados Unidos. Este proyecto nace en la Universidad de Stanford (California) de la mano de Henry Levin. Se considera un proyecto que incorpora un enfoque comprensivo del cambio escolar que pretende mejorar la escolarización de los niños en zonas de riesgo social (ACCELERATED SCHOOLS PROJECT, 2022). El punto de partida de la experiencia radica en la convicción de Levin de que los niños que viven en zonas de riesgo social tienen las mismas características y potencialidades que todos los niños, incluyendo la curiosidad, el deseo de aprender, la imaginación y la necesidad de amor, apoyo y afirmación personal. Las Escuelas Aceleradas pretenden conducir a los niños hacia estos elementos sosteniéndose en las fortalezas de todos y cada uno de ellos. Además, deposita altas expectativas y menosprecia los elementos negativos de su biografía escolar.

El modelo de Escuelas Aceleradas no se autodefine como un conjunto de medidas y estrategias genéricas a aplicar sino como una filosofía sobre los niños y el aprendizaje acompañada de un proceso para el cambio (ACCELERATED SCHOOLS PROJECT, 2022). Dado que cada escuela es diferente, también es diferente el proceso hacia el cambio de cada una de ellas. Sin embargo, este hecho no significa que no compartan todas un elevado nivel de expectativas respecto a su alumnado y una firme creencia y confianza en el rol que puede desarrollar la comunidad para ayudar al éxito del alumnado. Los tres lemas definitorios e identitarios del Proyecto de Escuelas Aceleradas lo dejan bien claro: *Unidad de propósito*, *Toma de conciencia de las posibilidades con responsabilidad* y *Desarrollo partiendo de las potencialidades de todos*. Toda una declaración de principios coherente y consistente con la perspectiva de las comunidades de aprendizaje en contextos urbanos.

Un último apunte sobre el tema de las comunidades de aprendizaje. Este concepto ha causado en algunos momentos cierta confusión terminológica, ya que algunos sectores, vinculados mayoritariamente con el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y también con la educación de personas adultas, lo han aplicado a la también emergente constitución de ‘comunidades de aprendizaje virtual’ online, más

después de la pandemia de 2020. Para evitar dicha confusión, proponemos adscribirnos a la tipología de comunidades de aprendizaje aportada por César Coll (2001), quien identifica cuatro categorías que distinguen y clarifican los significados que han sido atribuidos: i) Comunidades de aprendizaje referidas a la vida de aula (Classroom-based learning communities); ii) Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo (School-based learning communities); iii) Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, comarca, región o zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas (Community-based learning communities; community learning networks; learning cities, towns and regions); iv) Comunidades de aprendizaje que se ubican en un entorno virtual (Virtual learning communities).

Ciudades Educadoras

El movimiento de las Ciudades Educadoras también responde a esta inquietud por reconocer y actuar sobre el amplio entorno educativo y formativo que va más allá de la escuela. Se trata de una iniciativa que se fragua y ve la luz a finales de los 80 y principios de los 90 en el marco de los países occidentales. Pretende superar la falta de conexión que Marchesi identifica bien entre realidad educativa y realidad social:

Poca gente tiene dudas de que lo que los niños viven en el seno de su familia y de las calles de su ciudad, o lo que ven en los medios de comunicación, en los informativos o en su entorno más cercano tiene una influencia decisiva en su formación. Sin embargo, las decisiones que se toman para el diseño de las ciudades y de los espacios públicos, para la organización de las actividades culturales y de los tiempos y contenidos audiovisuales, y para la distribución de los recursos públicos apenas tienen en cuenta su importancia para la educación de todos los ciudadanos (MARCHESI, 2000).

Si hacemos caso a los datos y consideramos que el 60% de la población mundial vivirá en ciudades en 2030 (UN-Habitat, 2020), entenderemos la preocupación creciente de la comunidad educativa global por hacer de estos espacios urbanos un espacio de oportunidades formativas y de desarrollo personal para todos. Como dijo Isidre Molas (1990) en la introducción de la primera Carta de Ciudades Educadoras, “más que nunca, la ciudad, pequeña o grande, dispone de incontables posibilidades educadoras. Contiene en sí misma, de una u otra manera, elementos importantes para una formación integral”. La versión actual de la Carta, revisada en 2020, sigue enfatizando dicha perspectiva:

Hoy más que nunca la ciudad o pueblo, grande o pequeño, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero en el municipio también pueden incidir fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social. En la ciudad educadora, la educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad. Se trata de una educación

ciudadana, donde todas las administraciones asumen su responsabilidad de educar y transformar la ciudad en un espacio de respeto a la vida y la diversidad (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 2020).

Las Ciudades Educadoras responden a un modelo de dominancia latinoamericana de comprender el urbanismo y la educación, y a una educación comunitaria de fuertes vínculos solidarios y de ayuda mutua en territorios concretos. Sin embargo, sería sesgado no mencionar que el mundo anglosajón también ha desarrollado su propio modelo de ciudad educadora que ha denominado *learning cities* (ciudades que aprenden). Se trata de un movimiento originado en la OCDE, en el ámbito anglófono de influencia educativa, y que actualmente lidera la UNESCO desde su Instituto de Educación a lo largo de la vida de Hamburgo. La UNESCO define una ciudad del aprendizaje como una ciudad que: moviliza de manera efectiva sus recursos en todos los sectores para promover el aprendizaje inclusivo desde la educación básica hasta la superior; revitaliza el aprendizaje en familias y comunidades; facilita el aprendizaje para y en el lugar de trabajo; extiende el uso de modernas tecnologías de aprendizaje; mejora la calidad y la excelencia en el aprendizaje; y fomenta una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2022).

El mundo actual cuenta con más de 500 Ciudades Educadoras, y con 217 ciudades que aprenden. Sea con la sensibilidad más anglosajona, sea con la sensibilidad más latinoamericana, resulta una evidencia constatar que la dimensión comunitaria de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que apuntábamos en el apartado anterior, no es sólo patrimonio de las comunidades pequeñas de referencia de los individuos sino también de los grandes conglomerados urbanos que no quieren perder la batalla de la comunitarización usando la educación como instrumento para detener los efectos negativos del neoliberalismo: fragmentación social, individualización, especialización, aislamiento. Tanto una propuesta como otra pueden resultar, a mediano y largo plazo, una estrategia clave para construir una educación comunitaria crítica y educar en ella desde una perspectiva global.

Consideraciones finales: Ciudades Educadoras y el balance de una generación

Una vez expuesto el marco global, nos posicionamos abiertamente a favor de un modelo de educación comunitaria basado en las Ciudades Educadoras. Las razones son diversas, de entre las cuales destacaríamos una mejor adecuación al contexto latinoamericano, una mayor capacidad de implicación de los agentes no estrictamente educativos, una perspectiva más axiológica que formativa, y una trayectoria avalada por centenares de buenas prácticas desarrolladas. En este apartado final nos proponemos realizar un balance de las principales actuaciones, tomando como referentes algunas Ciudades

Educadoras españolas que llevan más de dos décadas comprometidas con dicha visión. Esta evaluación nos permite reafirmar el modelo de las Ciudades Educadoras a partir de cinco evidencias que lo ilustran:

- i. En las Ciudades Educadoras se ha empezado a priorizar lo educativo frente a lo escolar, y el eje educador se ha vuelto a situar en la comunidad. De ahí la importancia otorgada a las entidades de educación no formal y el trabajo de sinergias entre lo educativo y otros ámbitos de la ciudad como el urbanismo, el medio ambiente, la salud o el comercio, entre otros;
- ii. En las Ciudades Educadoras se ha promovido una participación y una toma de decisiones respecto a lo comunitario por parte de los distintos actores implicados (educadores, profesionales de la educación, familias, participantes, administraciones) en clave horizontal, dejando atrás esquemas verticales. De ahí la existencia de numerosos espacios de relación e intercambio (consejos, mesas, coordinadoras) con presencia significativa de actores educativos.
- iii. En las Ciudades Educadoras, la participación educativa ha pasado de darse en el interior de los centros educativos (formales y no formales) a hacerlo en el exterior. De ahí el interés en promover y desarrollar espacios técnicos y ciudadanos de encuentro con presencia notable de actores del mundo de la educación (Grupos Socioeducativos, Mesas Locales de Educación, etc.).
- iv. Las acciones de educación comunitaria de las Ciudades Educadoras han supuesto un punto de encuentro para el mundo educativo, y han dado sentido a la relación. De ahí la priorización y focalización por parte de las ciudades de metodologías que fomentan la educación comunitaria, como el aprendizaje-servicio, la adhesión educativa de las familias, la participación infantil y juvenil o las transiciones educativas.
- v. Por último, en las Ciudades Educadoras lo sustantivo de la transformación social y educativa no sólo ha residido en un incremento cuantitativo de los participantes y los recursos no estrictamente educativos en la educación, sino también en la mejora cualitativa de las relaciones de estos participantes y recursos entre sí.

También debemos destacar el positivo influjo que la educación comunitaria ha supuesto para construir interculturalidad. En las distintas acciones y procesos de las Ciudades Educadoras, se ha promovido la interculturalidad como oportunidad para dar voz a los inmigrantes y los grupos minoritarios, se han desarrollado actividades interculturales en espacios públicos y abiertos, en algunos territorios se han facilitado diálogos para acceder a la identificación y comprensión de estereotipos y prejuicios, y se ha enriquecido la perspectiva intercultural en un marco de diversidad transcultural. La

colaboración intersectorial ha resultado clave para el éxito. Basta recordar la implicación de los distintos poderes públicos, que han adoptado el modelo de las Ciudades Educadoras como política pública propia.

Las experiencias de las Ciudades Educadoras avalan que es posible una educación comunitaria que forme a la ciudadanía para romper los ciclos negativos de desigualdad y degradación urbana, yendo a las causas y no a los efectos, y reconstruyendo un panorama donde imperen los valores asociados a los derechos humanos (ESSOMBA, 2021). Las experiencias más destacadas quedan resumidas a continuación:

- vi. Experiencias de coordinación educativa territorial, que en muchos casos han resultado ser la plataforma de la mayoría de las iniciativas educativas impulsadas. Las experiencias de coordinación no solo han resultado importantes para el buen funcionamiento sino también como garantía de continuidad y sostenibilidad;
- vii. Experiencias de educación para la salud y educación ambiental. Algunos de los logros más destacables son escuelas más saludables, mejores hábitos de salud, y mayor coordinación entre profesionales de la educación y el ámbito sanitario;
- viii. Experiencias de aprendizaje-servicio, que han permitido conectar los centros educativos con las necesidades de la comunidad, y han promovido la transformación curricular en dos sentidos: en cuanto a competencias de aprendizaje como en cuanto a metodologías más activas y participativas de enseñanza. Las escuelas que han participado en estas experiencias son ahora más abiertas, sus dinámicas más comunitarias, y se ha abierto la oportunidad para que ciudadanos de diversos orígenes estén presentes;
- ix. Experiencias de participación infantil y juvenil, que han conectado sobre todo a los centros de educación no formal con el tejido social y cultural de su entorno en numerosos espacios, y que han apuntalado el protagonismo de estos actores en el conjunto de las iniciativas educativas de las ciudades;
- x. Experiencias de participación educativa dirigidas a los adultos, en especial en las estructuras de participación de las escuelas. Merecen especial atención los esfuerzos invertidos y los logros obtenidos en la promoción del apoyo familiar para el éxito educativo en la escuela. Centenares de familias se sienten comprometidas en su adhesión educativa en la ciudad educadora, y se ha prevenido de manera más eficaz el abandono escolar prematuro de forma significativa;
- xi. Experiencias de educación en valores, que han permitido alargar y afianzar el tejido educativo, a través de acciones vinculadas con la educación por la paz, la igualdad de género, la diversidad religiosa, y por supuesto la educación intercultural.

Los participantes en dichas experiencias han logrado establecer relaciones más solidarias, menos marcadas por los estereotipos y prejuicios, y marcadas por el reconocimiento mutuo, la aceptación y el respeto;

- xii. Experiencias de comunidades de aprendizaje, en las cuales se ha promovido la transformación de centros escolares en auténticas comunidades donde todos sus miembros participan activamente de enseñar y aprender. Los centros escolares que han accedido a este modelo han alcanzado elevados niveles de calidad educativa, implicación de la comunidad y participación.

En definitiva, la educación comunitaria se ha desarrollado en el ámbito internacional gracias al impulso de las Ciudades Educadoras. No obstante, ello no ha sido efecto automático de una adopción de medidas, sino fruto de un largo y denso proceso de gestión colectiva que ha conllevado transformaciones conceptuales y estadios de mayor complejidad e incidencia. En un primer momento, el enfoque consistió en promover actividades de educación comunitaria en la ciudad educadora frente a la tendencia hegemónica de actividades educativas sin dicho componente. Posteriormente se adoptó un enfoque basado en metodologías favorecedoras de lo comunitario, con la finalidad de incrementar el impacto de las actividades y promover un enfoque globalizador. En los últimos años, nos encontramos con Ciudades Educadoras que construyen estructuras y condiciones para el desarrollo de una educación comunitaria, y así superar una contradicción inherente a los primeros momentos de las ciudades comprometidas con la educación: desear la implementación de un modelo de educación comunitaria sin estructuras ni condiciones favorables al trabajo comunitario de la educación. Seguiremos con atención estos últimos desarrollos, y esperamos en breve poder ampliar la descripción de un elenco de impactos positivos de las Ciudades Educadoras en beneficio de sus habitantes en particular, y de la humanidad en general. Ciudades Educadoras como refugio del pleno derecho a la educación para todas y todos.

Recebido em: 29/07/2022; Aprovado em: 10/10/2022.

Referencias

ACCELERATED SCHOOLS PROJECT. 2022. Visto en: www.acceleratedschools.net, 29 julio 2022.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. *Carta de Ciudades Educadoras*, 2020. Visto en: www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras, 29 julio 2022.

- COLL, César. *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004*. Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 octubre, 2001.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma Freireano*, 27, 2019. Visto en: www.rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria, 29 julio 2022.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. Community education, active citizenship, and immigration: learning to participate in community contexts in times of pandemic. En: GÓMEZ-BARRETO, Isabel María. (ed.), *Handbook of research on promoting social justice for immigrants and refugees through active citizenship and intercultural education*, IGI Global, p. 1-15, 2021.
- FLECHA, Ramón. Las comunidades de aprendizaje: igualdad informativa en la nueva sociedad de la información. *Libre pensamiento*, 28, p. 37-41, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1991.
- HARGREAVES, Andy. & FULLAN, Michael. *Teacher development and educational change*. Philadelphia : Falmer Press, 1991.
- MARCHESI, Álvaro. *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- MOLAS, Isidre. *La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política. En Ajuntament de Barcelona, La Ciutat Educadora*. Barcelona: Servei de Publicacions Municipal, 1990.
- PÉREZ, Enrique & SÁNCHEZ, José. La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, v. 9, n. 2, p. 317-329, 2005.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. París: UNESCO, 2016.
- UNESCO. *Reimaginamos juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social por en la educación*. París: UNESCO, 2021.
- UNESCO - INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. *Network of Learning Cities*, 2022. Visto en: [www.uil.unesco.org/en/learning-cities](http://uil.unesco.org/en/learning-cities).
- UN-HABITAT. *The World Cities Report 2020. The value of sustainable urbanization*. Nairobi: UN-Habitat, 2020.
- VILLANI, Christine & ATKINS, Doug. Community-based education. *School Community Journal*, v. 10, n. 1, p. 39-44, 2000.