

## **Trabajo de Fin de Grado en Antropología Social y Cultural**

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

Universidad de La Laguna

### ***EduCOVID***

Los impactos de la crisis pandémica en los  
programas de educación comunitaria intercultural:  
el caso del Programa Social de Apoyo Familiar al  
Éxito Educativo en Tenerife

**Curso 2019 – 2020**

**Alumna: Patricia Verstraete Déniz**

**Tutor: Dr. José Antonio Batista Medina**

*“El hombre sólo llega a ser hombre a través de la educación”*

*Kant*



*Escuela Abierta de Verano: Fuente ICI Taco*

## ÍNDICE

Resumen/Abstract.....	4
Introducción.....	6
Marco teórico y estado de la cuestión .....	11
1. Antropología de la Educación.....	11
2. La educación comunitaria intercultural .....	14
3. La educación comunitaria intercultural en los procesos comunitarios .....	17
4. Éxito educativo y familia .....	21
Objetivos e hipótesis.....	23
Metodología.....	24
Caso de estudio.....	27
1. Antecedentes .....	27
2. Los proyectos de educación comunitaria intercultural y la COVID – 19.....	29
3. Taco .....	30
4. El proyecto ICI.....	33
5. El PSAFEE .....	33
Resultados.....	35
1. El PSAFEE en 2016.....	35
2. El PSAFEE actual .....	37
3. Resultados .....	40
Conclusiones.....	45
Bibliografía.....	49
Anexos.....	53

## Resumen/Abstract

El trabajo pone en relación la educación comunitaria intercultural con la Antropología, entendiendo que la educación es un motor fundamental de la creación de cultura, y, por tanto, un elemento clave en el enfoque antropológico. El trabajo trata estas cuestiones no sólo a través de la reflexión teórica, sino sirviéndose de un caso práctico: la edición 2020 del Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo, desarrollado a nivel nacional dentro de la acción de los proyectos de Intervención Comunitaria Intercultural. En esta ocasión, nuestro caso de estudio defiende y promueve la implicación de las familias en el centro escolar, justificando que los resultados académicos de los escolares son un fenómeno multicausal donde toda la comunidad educativa tiene un papel importante. A través de una experiencia de observación participante y la recogida de información por métodos cualitativos, abordamos desde una visión antropológica los fenómenos, procesos y resultados que se dan en los proyectos educativos como el caso estudiado. Teniendo en cuenta la interrupción por la crisis pandémica, el trabajo analiza también el obstáculo que supone el confinamiento y las medidas socio-sanitarias, mientras realiza una comparativa con la primera edición de 2016, para poder comprobar los cambios y resultados de este curso escolar. En definitiva, el trabajo pretende poner el foco en el desarrollo del Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo, analizando desde una visión antropológica su proceso y sus resultados en el contexto de la COVID-19, aspirando a aportar conocimiento teórico y científico útil para la comunidad educativa y antropológica.

**Palabras clave:** educación comunitaria, antropología de la educación, COVID – 19, implicación familiar, éxito educativo.

### Abstract

This paper connects the intercultural community education with Anthropology, understanding that education is a key in the culture's creation, thus, it is also a relevant factor in the anthropological analysis. On this paper, these issues are analyzed not only through theoretical thinking, but also using a practical case: The Social Program for Family Support for Educational Success, which is nationally developed within the action of Intercultural Community Intervention projects. Our case of study, promotes and defends the family involvement in the school centre, understanding that the academic results are a multi – causal phenomenon where the whole community has a

major role. Through a participant observation experience and an information research by qualitative methods, we study from an anthropological vision, the processes and results that occur in educational projects such as the case studied. Taking in consideration the interruption by the pandemic crisis, this paper also analyzes the difficulties given by the quarantine and the socio – sanitary measures, and compares this situation with the previous edition of the Program. Ultimately, this work tries to spotlight the development of the Social Program for Family Support for Educational Success by making an anthropologic analysis of its process and results in the context of the COVID – 19 situations, expecting to provide useful theoretical and scientific knowledge for the educational and anthropological community.

**Keywords:** community education, anthropology of education, COVID – 19, family involvement, educational success.

## Introducción

La relación entre Antropología y educación es claramente destacable, puesto que esta es uno de los sistemas fundamentales de transmisión, creación y modificación cultural, respecto a las normas sociales, el conocimiento técnico o los paradigmas hegemónicos. De ahí la importancia de subdisciplinas como la Antropología de la Educación, que analiza el impacto y los fenómenos sociales que emanan a partir de este ámbito.

La relación entre Antropología y educación no tiene que ser unidireccional; la educación puede y debe nutrirse de los conocimientos antropológicos, que la acercan a la realidad donde se desarrolla. No obstante, la educación institucionalizada (la hegemónica, creada históricamente desde la élite), no suele tener en cuenta principios de la Antropología como la relatividad cultural o el valor de la diversidad. Encontrando de esta manera, al analizar el sistema educativo actual (en el contexto español), fallos estructurales que invisibilizan necesidades y carencias, que crean rencores y efectos contraproducentes, o que se reflejan en alarmantes cifras de abandono y fracaso escolar, las cuales se diferencian por cuestiones interseccionales como la etnia, la clase o el género. En este contexto, el papel del antropólogo se vuelve crucial, al poder aportar al estudio de la realidad social y educativa un carácter holístico, diacrónico y complejo, donde estas particularidades pasen de ser marginales a centrales.

De esta manera, si partimos del reconocimiento de la estructuralidad de esos fallos del sistema, y queriendo darles voz desde la propia institución, nace la educación crítica y la comunitaria, en las que ahondamos más adelante. La que nos concierne en este trabajo es la rama comunitaria, que trata de desglobalizar la educación, basando su funcionamiento y sus principios en el entorno más local donde se realiza: el pueblo o el barrio. Según la educación comunitaria, la responsabilidad de educar “habita entre nosotros” (Escudero, 2006: 16), desde la familia, hasta los vecinos como las entidades locales, no solo en el colegio. La comunidad educativa se relaciona entonces como un grupo de interesados en un bien común, pudiendo atender a sus especificidades y necesidades, entendiendo que la educación que reciben las generaciones más jóvenes debe ser un sistema flexible y adaptable a los continuos cambios, útil a cada época. Desde la educación institucionalizada, estas carencias no pueden esconderse más, pero como todo sistema vertical, burocrático y hegemónico, el cambio tarda en llegar. En palabras de Escudero: “aunque ese es un horizonte ampliamente declarado, la realidad

de los hechos se resiste a hacerle un hueco a la posibilidad” (2006: 15), es decir, la institución educativa parece indiferente ante la demanda del entorno, que precisa que los colegios e institutos se adapten al contexto en todos sus ámbitos, desde el currículum, a las expectativas del éxito educativo en el centro, así como el nivel más básico de infraestructura de los centros.

El sistema educativo falla, y los datos son claros, por ejemplo, en lo que respecta a abandono escolar temprano, entendido como la no consecución de un título educativo más allá de los estudios obligatorios. España se sitúa por encima de la media europea (10,6%), según datos del INE (2018), con una media nacional del 17,9%. Dentro del país, Canarias es una de las comunidades autónomas con cifras alarmantes (20,9%). Es un hecho que, aun conociendo las limitaciones de basarnos sólo en métodos cuantitativos, los datos reflejan claramente que algo está pasando con el sistema educativo español y, en particular, canario.

En el imaginario colectivo actual, el éxito educativo se entiende como un logro individual, que se refleja únicamente en los resultados académicos formales (las notas y evaluaciones). Como explicamos más adelante, esta concepción nace en la Segunda Guerra Mundial, con la lucha del capitalismo contra el socialismo por ser el mejor sistema político del mundo, que provoca que las estructuras y superestructuras sociales se modifiquen en favor de justificar el sistema de su país. En los países aliados, desde la figura y acción del Estado hasta la demografía se articula en torno a la lógica capitalista, lo que no deja indiferente al sistema educativo. Este pasa a percibirse como uno de los principales clasificadores socioeconómicos del individuo, en un sistema regido por la meritocracia y la creencia en la igualdad de oportunidades: del éxito educativo depende el éxito laboral y vital, y la responsabilidad cae únicamente sobre el estudiante. Sin embargo, esta percepción ignora completamente las múltiples interseccionalidades que atraviesan la agencia de los individuos, condicionando fenómenos sociales como la promoción social. El sistema educativo, basado en estos valores, se convierte en la justificación perfecta del sistema para explicar sus grupos abyectos, subalternos o residuales. Es decir, las personas que subsisten en los márgenes de las sociedades asimilan que la responsabilidad de estar y salir de ahí es únicamente suya, y el resto de la población encuentra la justificación para no implicarse. De nuevo, como Julio César o Napoleón, el capitalismo hace un uso sistemático del “divide y vencerás” como estrategia de legitimación y perpetuación, provocando una lectura atómica de las

sociedades, que parecen funcionar como agregados de acciones individuales, en ausencia de fenómenos grupales o sociales. En lo que respecta a la educación, “la expansión del sistema educativo ha distorsionado la percepción de la desigualdad de oportunidades [...], reforzando la percepción de que el logro educativo es un destino individual y no social.” (Martínez García, 2005: 5).

Pensar que el fracaso escolar se debe solo al fallo del sistema educativo, es quedarnos con una visión tremendamente sesgada, pues se debe a un fenómeno multicausal y tremendamente particularizado en cada contexto. En el rendimiento de los alumnos, influye desde la falta de motivación por un contenido obsoleto, a los altos ratios de alumnos por aula, las diferencias étnicas o socioeconómicas de los escolares y sus familias, como la implicación de estas últimas en la actividad del centro y en las tareas de sus hijos.

Aquí es donde comienza la acción de la educación comunitaria, aunque nunca viene sola, pues suele aparecer de la mano de proyectos comunitarios más amplios, “que fomentan la interacción y la convivencia en zonas con una diversidad cultural significativa para construir una sociedad más cohesionada e integradora” (Fundación “La Caixa”, s.f.). De esta manera, aterrizamos en nuestro caso de estudio: el Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo (en adelante, el Programa o el PSAFEE), situado dentro de la acción de los proyectos de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI), que se desarrollan en casi 36 territorios en todo el territorio nacional y que tratan de mejorar las condiciones de vida de los barrios a través de los métodos comunitarios. El PSAFEE, en concreto, es un programa de intervención en los colegios públicos, que trata de fomentar la implicación de las familias en la actividad escolar y en el rendimiento de sus hijos, para mejorar el éxito educativo de estos, entendiendo la educación, la actividad escolar y los resultados de los estudiantes como fruto de un proceso y un trabajo conjunto, de continua comunicación y refuerzo entre los dos agentes.

No obstante, no son pocos los retos a los que los proyectos como el PSAFEE se enfrentan, pues se encuentran con la normatividad burocrática, conductual y política del entorno. Además de un obstáculo actual sin precedentes, que ha interrumpido el desarrollo normal del Programa: la crisis pandémica del virus SARS – CoV – 2 (en adelante, COVID-19).



Tras el cierre de las escuelas y el confinamiento general de la población, millones de familias se descubrieron en un contexto desconocido, el colegio, usualmente separado del mundo familiar, entraba en las casas y pasaba a formar parte de nuestro día a día. Todo esto en un contexto cotidiano donde la relación entre centro educativo y familia se ha transformado radicalmente, provocando que la educación sea vista como un producto y no como un proceso a construir: “si antes estaba clara la división de funciones («la escuela enseña, la familia educa») hoy la escuela está acumulando ambas funciones y – en determinados contextos– está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria” (Bolívar, 2006: 3). Además, hay que añadir la brecha digital y cultural a la que muchas casas tienen que hacer frente, y que condiciona radicalmente la resolución del actual curso escolar, dado que muchos niños y niñas no podrán acceder con tanta facilidad a los recursos digitales, así como muchos padres y madres no podrán apoyar a sus hijos e hijas, por no contar con el suficiente conocimiento académico y digital.

Volviendo a la Antropología, esta situación excepcional puede suponer un análisis interesante. En los proyectos de educación comunitaria, encontramos situaciones donde el "choque cultural" se supera la para pasar al acuerdo, como “personas y entidades *que* se visibilizan de cara al resto y se ubican en un territorio, que es, también, el suyo” (V Encuentro Comunitario de Taco, 2018: 11). En los procesos comunitarios, desglobalizamos las teorías antropológicas más abstractas para reconocerlas en un nombre o una cara. Procesos de empoderamiento de grupo subalterno, conflictos con el resto de la población que no participa, o la diversidad patente en cada uno de los pasos, son espacios excepcionales para la observación y el análisis antropológico. La educación es uno de los pilares básicos de formación, transmisión y modificación de la cultura, y su carácter local importa en tanto que afecta e interacciona directamente con las subjetividades personales de grupos e individuos, creando redes de relaciones de diferentes naturalezas, provocando, a su vez, consecuencias en el entorno social, político y económico. Desglobalizar la Antropología, traerla al barrio, puede suponer abrir definitivamente las puertas a un campo donde los antropólogos tenemos la oportunidad de explorarnos como profesionales, y de colaborar en el nivel más primordial de la creación de cultura. Además, en situaciones excepcionales como la que se vive en la actualidad, la Antropología puede ser una herramienta no solo académica,

sino pública, para la prevención y el desarrollo de estrategias frente a las múltiples problemáticas que han ido surgiendo.

A un nivel personal, el interés por lo comunitario se despierta en las prácticas del curso, donde me sorprende encontrándome constantemente con valores, teorías y conceptos antropológicos en todas las metodologías, bibliografías y justificaciones. Sin embargo, me asombro igualmente al comprobar que no hay ningún antropólogo, sino que nuestro conocimiento se ha extendido al uso de otras disciplinas, siendo asimilado por personas que carecen de formación específica en nuestro campo. Es por ello que la originalidad del trabajo reside en poner el foco antropológico en una acción concreta dentro de la educación comunitaria, el Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo, analizando la multitud de sinergias que se crean en su desarrollo, donde entran en contacto dos mundos relacionalmente enfrentados: la institución educativa y la educación informal (las familias y el entorno). Poner en marcha un programa que abogue por la responsabilidad compartida y la colaboración entre estos agentes es activar el reconocimiento de la diversidad del otro, el choque de intereses y la jerarquía que se impone en las comunidades educativas. Los resultados de la interacción entre estos agentes, se ven interpelados directamente por las interseccionalidades que un sistema educativo globalizador y homogeneizador pasa por alto: la educación comunitaria da voz a quienes se educan sin tener derecho a resistirse. ¿No deberían estar los antropólogos dispuestos a escuchar, y a visibilizar el mensaje de estos grupos?

Procesos como el Programa, hacen de la educación una materia compartida. Desde la Antropología me pregunto qué efectos tiene para la cultura o los procesos locales de interacción democratizar la educación, y cómo se desarrollan realmente las fases del Programa respecto a la diversidad real de los barrios. Sin embargo, este planteamiento se interrumpe cuando la crisis pandémica cierra los colegios y nos encierra en nuestras casas. Pese a tener que renunciar a un trabajo de campo completo y exhaustivo, puedo presenciar de primera mano la resiliencia de los protagonistas del Programa, que logran mantenerlo en funcionamiento. Como antropóloga, mis dudas se multiplican, y el trabajo cobra aún más interés, pues se trata de unir la educación como elemento de interés antropológico en una situación excepcional, donde los sujetos deben adaptarse con métodos y herramientas que aún no han desarrollado.

En definitiva, pese a las dificultades por la situación sanitaria actual, el presente trabajo aporta un punto de vista novedoso y actual, que pone en duda la institución

educativa hegemónica a través del ejemplo de un Programa que defiende el cambio y la visibilidad, todo ello en un contexto donde cualquier cosa es posible. Las reflexiones finales, basadas en la experiencia con el PSAFEE, cobran relevancia en tanto que sienta las bases de futuras investigaciones donde la Antropología y lo comunitario vayan de la mano. A través de un trabajo de observación participante exhaustivo, observaremos si los resultados son iguales a las anteriores ediciones, si hay cambios o dificultades notables, y, en definitiva, cómo afecta la COVID-19 a su desarrollo, para poder responder a la siguiente pregunta, ¿es posible hablar de educación comunitaria en tiempos de la COVID-19?

## **Marco teórico y estado de la cuestión**

### **1. Antropología de la Educación**

Una de las características únicas de la Antropología como disciplina es su amplio abanico de subdisciplinas. Con nuestras "gafas" podemos analizar casi cualquier fenómeno social que nos interese, aportando siempre una visión particular y diferente. En lo que respecta a la educación, entendida no como disciplina, sino como un ámbito de toda sociedad, parece inevitable que se convierta en un factor sociocultural clave en el estudio antropológico de cualquier grupo. Pero, ¿cuáles son los entresijos de este interés?

La educación, desde la Antropología, se puede entender como los procesos de adquisición y transmisión de la cultura (Díaz de Rada, 2013: 8), es decir, más allá de sus manifestaciones superestructurales particulares, toda cultura construye procesos educativos a través de los cuales apoya la socialización de los nuevos miembros. Esto marca la diferencia entre educación y escolarización, pues, la primera se refiere a la socialización por medio de cualquier agente (familia, colegio, medios, religión, etc.) y la segunda se refiere a un medio concreto de socialización occidental: el colegio. Por lo tanto, entendemos que la educación es un constructo cultural subjetivo, por lo que puede no haber escolarización, y eso no quita la presencia de procesos educativos.

No obstante, a principios del siglo XX, esto se ve a través de una lente etnocentrista, que centra el interés en sociedades no escolarizadas (Díaz de Rada, 2013: 17). Ya a lo largo de siglo, encontramos estudios de autores como Jules Henry (1960), Margaret Mead (1985) o Gearing (1979) (en Robins, 2003: 16), que se organizan en torno a dos fenómenos, los "procesos formativos de sociedad" (la socialización) y los "procesos

formativos de cultura” (escolarización u otros procesos de creación cultural), “tomados conjuntamente, esos procesos constituyeron la noción universal de educación, tal y como fue enfocada en esas investigaciones” (Díaz de Rada, 2013: 16). Esto se da a la vez que un fenómeno occidental imperialista, donde la conquista de territorios en continentes como África, Asia y América del Sur (en diferentes épocas), expande y asienta la concepción europea de educación, lo cual apoya y justifica la imposición del orden político invasor, pues socializa a las generaciones más jóvenes según sus preceptos culturales (Díaz de Rada, 2013: 17).

Ahora bien, más allá de la concepción epistemológica de la educación, los orígenes de la relación entre Antropología y Pedagogía (como la disciplina especializada en educación), se materializan en tres ramas o subdisciplinas, una propia de los pedagogos, la Pedagogía Antropológica, y otras dos de los antropólogos, la Antropología Pedagógica y la Antropología Social de la Educación (Bouché *et al.*, 1995: 97–98). Esta última nace en una convención de reconocidos antropólogos como Mead o Kroeber, reunidos para discutir sobre el proceso educativo americano. Aun así, es en los trabajos pioneros de George Spindler donde se sitúa el foco definitivo de la puesta en marcha de esta subdisciplina. En obras como *Education and culture: anthropological approaches*” (1963), encontramos una visión etnográfica que trata de desgranar los procesos culturales que se esconden detrás de la institución educativa americana. En la actualidad, entendemos que la Antropología de la Educación, “*es la única manera de pensar antropológicamente en educación*” (Bouché *et al.*, 1995: 106), en tanto que el conjunto de saberes relativos a la educación analizados y creados desde la perspectiva y las herramientas de la Antropología.

Por tanto, se puede entender que, la Antropología de la Educación pese a ser formalmente una subdisciplina joven, se corresponde con un interés antropológico clásico. Pues trata de responder a una de las cuestiones principales de la Antropología, es cómo se puede entender y clasificar la influencia recíproca de lo individual y lo colectivo. Dónde empieza lo individual y dónde acaba lo colectivo, es una duda heredada por la Antropología de la Educación, pues atiende a las primeras etapas de socialización en los escolares, a “cómo una sociedad induce conocimientos colectivos en los actores sociales y cómo estos los alteran” (Comitas y Dolgin, 1978: 170 -171).

Dentro de la Antropología de la Educación, se pueden clasificar dos grandes bloques de estudio:

1. El primero y más general, es el que entiende la educación como un método de transmisión cultural, es decir, “las formas a través de las cuales los valores y los patrones conductuales se enseñan en un contexto social y cultural específico” (Comitas y Dolgin, 1978: 171). En otras palabras, este bloque hace referencia al aspecto más estructural de la educación, en tanto que un mecanismo propio de la cultura, que trasciende la acción educativa formal.

2. El segundo, se refiere a la Antropología Simbólica, en tanto que la manera en la que los códigos propios de un grupo se construyen, que a la vez crean las estructuras sociales propias de los centros:

“este enfoque es un potencialmente productivo para demarcar y entender las estructuras de los sistemas simbólicos usados por los actores sociales (profesores, estudiantes, familias) para definirse y actuar en los ambientes educativos. La manera en la que estos sistemas pueden ser manipulados por los individuos o grupos, es crucial para comprender los mecanismos de control social en las comunidades educativas” (1978: 172).

Asimismo, en un plano más práctico la Antropología de la Educación sienta las bases para que, en los centros educativos se desarrollen herramientas que combinando la objetividad y la subjetividad, se puedan resolver conflictos cuyo trasfondo va más allá de lo educativo (Comitas y Dolgin, 1978: 175). Según El Consejo de Antropología de la Educación, la misión de esta es “facilitar soluciones para problemas educativos con un carácter anti – opresoras, socialmente equitativas y racialmente justas, a través de la perspectiva, métodos e investigación antropológica” (Demerath y Mattheis, 2012: 3). Un punto en común de la Antropología de la Educación y de los proyectos de educación comunitaria intercultural, es el compromiso por paliar las carencias que la educación institucionalizada ha ido ignorando en minorías de las comunidades educativas, que han estado históricamente en una posición de desventaja (Demerath y Mattheis, 2012: 3).

Por otro lado, la Antropología de la Educación también tiene un carácter normativo, en tanto que puede encargarse de analizar, y compensar la carga ideológica y

etnocéntrica que existe en las políticas y proyectos educativos. De esta manera, una visión antropológica podría exponer los supuestos culturales, sobrevenidos de las dinámicas de poder y de asimilación cultural, presentes en el desarrollo y la implantación de los proyectos y legislaciones educativas. (Demerath y Mattheis, 2012: 13)

En resumen, Antropología y Educación tienen un potencial que, por su corta tradición histórica, aún está lejos de explotarse del todo. Proyectos como los que estudia este trabajo, son buenas oportunidades en la que la Antropología de la Educación puede aportar una visión diferente dentro de una investigación o proyecto multidisciplinar, atendiendo y demostrando la complejidad cultural en los contextos educativos.

## **2. La educación comunitaria intercultural**

Entender la educación es entender el contexto cultural y político de las sociedades, en el caso occidental, el sistema educativo actual viene fraguándose después de la Segunda Guerra Mundial, momento a partir del cual, la educación ejerce un papel catalizador, incluso legitimador, de una desigualdad no solo educativa, sino como un factor sistémico inherente. No obstante, se suele obviar en los análisis este factor estructural, juzgando el éxito educativo como una responsabilidad individual.

Como nombramos en la introducción, la superestructura capitalista se basa en un mecanismo meritocrático que se apoya en la ilusión de la igualdad de oportunidades; la educación se encarga de que “cada uno vaya a su sitio, pero, además, y muy importante, que se sientan en su sitio”. (Cabrera B. *et al.* 2011: 2) Es decir, la desigualdad se convierte en una consecuencia individual, en un bien social que necesita el sistema para sobrevivir, pero del que no tiene culpa. Además, esto sirve para asegurar el modelo de Estado de bienestar, como la figura protectora y paternalista, que se encarga de redistribuir la riqueza para aquellos que “no han sido capaces” de ascender socialmente a través de las posibilidades del sistema educativo. Esto provoca que, en el paisaje de la igualdad de oportunidades, la competencia individual se ve ya no como un problema, sino como el mecanismo necesario para que todos puedan progresar: “sólo así, la sociedad podrá considerar a la desigualdad social justa y legítima.” (*ibid.*, 1). Este tipo de educación se denomina institucionalizada, donde la premisa es clara “las instituciones generan un currículum escolar, con una serie de contenidos que los alumnos deben demostrar que entienden y asimilan, a través de un sistema de

evaluación, generalmente el método de examen parcial o final” (Bolívar, 2006: 5). Sin embargo, han surgido alternativas que se han dado cuenta de que “la reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo explica más parte de la realidad que lo contrario y, más aun, que pese a ello la educación contribuye decididamente a dotar de legitimidad a la desigualdad social misma” (Cabrera B. *et al.* 2011: 3). Así aparecen la educación crítica y la comunitaria, basadas en acciones educativas integradas (Obra Social “La Caixa”, 2015: 27), que entiende la educación como un sistema intercultural, que va más allá de lo formal. Para entender, a qué nos referimos con “sistema intercultural”, debemos conocer unos conceptos básicos:

En primer lugar, hay que definir el concepto de pluralismo cultural, entendido como “la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social” (Giménez, 2003 :6), puesto que está compuesto por dos vertientes: la multiculturalidad, y la interculturalidad (la cual es la que nos concierne en este trabajo). Ambas se diferencian entre ellas, y en sí mismas, se matizan en lo que Giménez (2003 :5), denomina plano fáctico (“lo que es”) y plano normativo (“propuestas sociopolíticas y éticas”).

La multiculturalidad, en el plano fáctico, se trata del reconocimiento y coexistencia de la diversidad cultural en un territorio; lo que se completa, normativamente, en el Principio de Igualdad y en el de Diferencia, es decir, todos debemos tener acceso a los mismos derechos y oportunidades, pudiendo salvaguardar nuestra identidad cultural propia.

La interculturalidad, se refiere a la convivencia que se da en un entorno pluricultural, es decir, las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos; por lo que añade al plano normativo el Principio de Interacción Positiva, basado en el derecho a relacionarnos sin importar la diferencia étnica existente, y que aboga por la construcción de un espacio único, donde las culturas se integren, respetándose mutuamente, a través de la cooperación y el aprendizaje.

Tanto el pluralismo, como sus dos vertientes parten de una visión positiva de la diversidad, entendiéndose como “una propuesta contra la exclusión” (Giménez, 2003: 11). Por tanto, si queremos aplicar alguna de sus vertientes al ámbito educativo, la base empieza en una comunidad educativa comprometida con mecanismos efectivos de inclusión. Aun así, hay que tener un igual cuidado con las herramientas de inclusión,



que disfrazan prácticas asimilacionistas, dadas por la fuerza del etnocentrismo en los centros educativos, las relaciones de poder interétnico, o concepciones evolucionistas del desarrollo social.

Volviendo al concepto de interculturalidad, se prefiere hablar de una escuela intercultural que multicultural, pues la primera subsana las carencias que la última no es capaz de resolver. La escuela multicultural, si bien enfatiza y trata de equiparar la identidad cultural de las minorías étnicas desde el reconocimiento de la diferencia, la escuela intercultural acentúa la necesidad de las relaciones interétnicas, para poder construir un espacio conjunto, de aceptación y convivencia. En la práctica, estamos hablando, no sólo de respetar la diversidad cultural de un centro educativo, sino de fomentar en los escolares y sus familias, “la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio, aprendizaje, etc., y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática” (Giménez, 2003 :14).

En definitiva, la educación comunitaria añade el adjetivo de intercultural, y se conforma como una respuesta a una sociedad cada vez más compleja, que se construye y reconstruye constantemente con los flujos migratorios, la interconexión telemática, los cambios en las estructuras sociales, o con situaciones excepcionales como la pandemia del año 2020. Por tanto, hay que entender a la educación comunitaria intercultural como “un escenario de responsabilidades compartidas” (Escudero, 2006: 17). Asimismo, cuenta con diferentes supuestos básicos que se nutren de las teorías comunitarias (Cieza, 2006: 791): una educación como una oportunidad creada por y para los protagonistas comunitarios, para crecer partiendo de lo existente, comprendiendo su contexto histórico, social y cultural, acorde a sus propios criterios normativos, para así lograr la creación de una conciencia común, donde el trabajo conjunto se une el compromiso individual, facilitando la creación de redes sociales positivas entre los protagonistas (Romero, 2003: 2). En estas acciones educativas, las personas se unen reconociéndose, en barrios cada vez más multiculturales. Cabe destacar el Informe UNESCO *La educación encierra un tesoro* (1996), donde explica cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser.

En este sentido, aprender a conocer y aprender a vivir juntos, se relacionan en tanto que ambos van más allá de conocimientos. Así, se trata de aprender a desarrollar las herramientas necesarias para desenvolvernó en nuestro entorno, para la convivencia en



igualdad y diversidad. La educación y la cultura tienen un vínculo ineludible, se crean y recrean mutuamente, la educación transmite los valores y estructuras socioculturales, y forma una parte clave en el proceso de socialización, por lo que, pese a que reproduce lo que impera en la cultura, tiene también un rol activo en su constante transformación. He ahí la necesidad de que sea inclusiva y consciente. Aquí, en el proceso educativo de cada individuo, se debe poner en valor su identidad personal y cultural, en equidad respecto al resto, “la educación es, pues, el centro vital, la nueva savia que debe ayudar a las personas a adquirir un mayor conocimiento propio, del mundo y de sus habitantes” (Sáez, 2006: 9).

En otras palabras, la educación tradicional trata de asimilar la identidad propia de sus protagonistas, generando la homogeneización cultural, donde se ignora el valor de la diferencia, y la tendencia natural de la cultura a fundirse con otras constantemente. La educación comunitaria intercultural entiende que no tiene el control sobre estos procesos, pero pueden ayudar al desarrollo de habilidades individuales y colectivas, para afrontar de manera positiva y resiliente, los cambios culturales. Esta educación “acepta y promueve la diversidad, superando el etnocentrismo, la segregación o la asimilación culturales, promoviendo tanto el conocimiento y el intercambio cultural como la tolerancia intelectual y cultural” (Sáez, 2006: 14). No obstante, pese a que, con este tipo de educación, dejamos de lado el individualismo, entendido como un patrón socio-conductual que olvida la importancia de lo comunitario y que no se implica en los procesos y consecuencias de su entorno, no se descuida la parte personal del desarrollo individual, en la cual, las etapas educativas adquieren un rol fundamental. En palabras de Sáez (2006: 16): “la educación intercultural pretende, de esta manera, conciliar el principio de desarrollo de la identidad personal y cultural y el principio de la diversidad de individuos y grupos.”

### **3. La educación comunitaria intercultural en los procesos comunitarios**

Cabe destacar que las acciones de educación comunitaria no suelen venir solas, siempre los acompañan proyectos mayores, de desarrollo e intervención comunitaria. Para entender qué es desarrollo comunitario, primero hay que comprender a qué nos referimos cuando hablamos de comunidad. Cieza (2006: 768) la describe acertadamente como un *ecosistema social*, es decir, un grupo humano localizado en un área geográfica específica, que produce y comparte un mecanismo dinámico de producción, reproducción y supervivencia; es decir, entendemos por comunidad al grupo que,

viviendo en un pueblo, barrio, o localidad, comparte una vida económica (los negocios locales, los supermercados, los alquileres, etc.), política (se ven afectados por las mismas instituciones y poderes públicos), pública (en tanto que los colegios donde estudian los niños y niñas, creando redes, los centros sanitarios, parques, aparcamientos y calles, donde coinciden día a día, etc.), y normativa (se rigen por, al menos, unas bases de comportamiento social – cívico común, que facilita la estabilidad, ya sea como coexistencia o convivencia).

Debemos comprender que la idea de desarrollo, trae consigo una serie de connotaciones históricas de un marcado carácter etnocéntrico. No obstante, en estos proyectos la palabra se ha resignificado, y más con su matiz comunitario, como una toma de consciencia por parte de los miembros de un grupo, que deciden activamente recuperar su agencia para con su comunidad, entendida como territorio, población, necesidad y aspiraciones, y recursos (Cieza, 2006: 769). Es una voluntad conjunta de mejora, que puede encajar en cualquier tipo de comunidad, no importa el tamaño, o su nivel de “avance” (entendido como avance tecnológico y de capital social), pues parte de las aspiraciones reales de un conjunto de personas, las cuales han quedado al margen de las acciones gubernamentales, que muchas veces en su tendencia generalizadora, descuidan las necesidades concretas de las comunidades. Para entender mejor qué es el desarrollo comunitario, se puede enumerar sus cinco principios:

1. Coordinación y globalización (Cieza, 2006: 770), es decir, intentar que el proyecto abarque a la comunidad en su completo, comprendiendo la interconexión entre los diferentes sectores.

2. Coordinación y creación de redes entre los tres actores de todo proyecto comunitario: las instituciones, el sector privado, y la ciudadanía. Convirtiendo una relación habitualmente vertical en una situación de cooperación, reconocimiento mutuo y negociación continua (Grupo Claves, 1991: 114-116, [en Cieza, 2006: 771]).

3. Orientación a la satisfacción de una necesidad comunitaria desde el trabajo conjunto, no desde el consumo o el asistencialismo.

4. Incorporación de una visión profesional, o “el agente de desarrollo comunitario”, que asesore a la comunidad en un proceso de planificación e intervención, basado en el análisis crítico, el diagnóstico comunitario y las metodologías participativas y horizontales.

5. Composición de un *grupo de acción local*, que debe prevalecer más allá de la intervención pública o privada, y de la guía del agente de desarrollo comunitario. Para esto, Cieza destaca la necesidad de implicar a los protagonistas en la educación comunitaria, entendida como el medio para que todas las personas de la comunidad puedan asumir “libremente un nivel de participación, compromiso y responsabilidad en la organización social diseñada para alcanzar el interés común” (2006: 775).

Partiendo de su proyección histórica, como un agente del colonialismo paternalista occidental; el término *Community Development* se populariza a partir de 1960, cuando, siguiendo las cinco premisas anteriores, se ponía el foco en la implicación de las comunidades donde se interviene (Marchioni, 2001: 8).

Aquí aparece la figura que, para la antropología, significa el puente entre la teoría y la práctica: el *mediador intercultural* (Giménez, 1997). Este responde a una necesidad constante en todos los proyectos de intervención comunitaria, y que no puede ser suplida por ninguno de los actores implicados. Se necesita la intervención de un tercer agente, en este caso, el mediador, que se convierte en un agente activo en el paso de la coexistencia a la convivencia, ayudando a visibilizar todas las realidades de una comunidad marcada por la “multiculturalidad significativa”, donde los grupos reaccionan e interactúan desde la diferenciación con el Otro (Giménez, 1997: 133) y donde el posible conflicto sea una situación productiva para ambas partes, que pueda provocar la mejora de las condiciones previas al encuentro, y, además, promocionen la autonomía de los implicados en futuros encuentros. En definitiva, siguiendo a Giménez, podemos definir la mediación intercultural:

“[...] como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados” (1997: 142)

De esta forma, el mediador intercultural debe integrar una serie de características que aseguren la eficacia de su intervención (Valle y Baelo, 2013: 99 – 100):

- Conocimiento técnico y metodológico en mediación intercultural.
- Capacidad de resolución de conflictos en los diferentes ámbitos de intervención.
- Experiencia y preferencia por la participación social.
- Habilidades de interpretación lingüísticas y socioculturales.
- Flexibilidad y actitud abierta, además de rasgos personales como la capacidad de integrarse o de equilibrio emocional ante situaciones de tensión.
- Capacidad social para relacionarse con diferentes culturas, superando el choque inicial.
- Capacidad de encontrar puntos de acuerdo entre diferentes grupos, donde todas las partes resulten representadas y satisfechas.

Un mediador intercultural, asimismo, debe poder subsanar la necesidad de comunicación entre los grupos que se presentan, por lo que “resulta crucial la superación de prejuicios y estereotipos favoreciendo el conocimiento y reconocimiento mutuo” (Valle y Baelo, 2013: 92). Su acción puede darse de diferentes formas o modalidades de mediación (Dabaj, 2007 [en Valle y Baelo, 2013: 94]):

1. Mediación Preventiva: basada en la comunicación y el acercamiento, como método para evitar posibles conflictos en contextos pluriculturales.
2. Mediación rehabilitadora: más tradicional, se aplica después de del conflicto, como medio de reconciliación de las partes.
3. Mediación creativa: más a largo plazo, se parte de un contexto donde se puede trabajar por la transformación de los mecanismos de coexistencia, para asegurar la interculturalidad.

Por último, cabe destacar una modalidad específica de este tipo de mediación: la mediación intercultural escolar (Valle y Baelo, 2013: 103):

“un recurso que facilitará la integración del alumnado en el sistema educativo escolar desde una perspectiva intercultural y que va más allá

de la mera resolución de conflictos, pretendiendo establecer la comunicación, conocimiento e interacción entre los miembros de las distintas culturas presentes en el ámbito educativo”

Los objetivos de este tipo de intervención, por tanto, se enciernen en la atención al alumnado que desconoce el entorno educativo, apoyando su integración, mientras se salvaguarda su identidad cultural propia, tratando de establecer redes y canales de comunicación dentro de la comunidad educativa (Valle y Baelo, 2013: 105).

Por último, cabe destacar igualmente, a los tres participantes en los procesos comunitarios: la población implicada y protagonista, la administración local (ayuntamiento) con un papel activo, pero no paternalista ni asistencialista, y la colaboración de los recursos existentes y profesionales, en equilibrio con el resto de agentes. De esta manera, consolidamos el *ciclo virtuoso* del proceso comunitario intercultural, a partir del cual, el conflicto, es abordado desde ambas metodologías (mediación e intervención) a partir de la propia comunidad, convertida en un espacio de interrelación y capital social adecuado para poder ser abordado en su integridad (Vecina Merchante *et al*, 2016: 123). En resumen:

“la intervención comunitaria intercultural es un proceso general de emancipación individual y colectiva. Como tal, requiere de procesos específicos que, de manera sistémica y articulada, faciliten dicha emancipación [...] y donde “la educación es uno de los motores principales de construcción de cohesión social y equidad de las sociedades” (Obra Social “la Caixa”, 2015: 23–24).

#### 4. Éxito educativo y familia

Como explicamos anteriormente, la educación comunitaria intercultural defiende que la acción educativa va más allá del colegio, y, por ende, que el entorno próximo a los centros influye en su desarrollo. Retomando la idea del éxito educativo como logro individual, desde esta perspectiva se deconstruye como una consecuencia social, de la suma entre la individualidad, la educación formal e informal, donde entran entonces

condiciones materiales, políticas, económicas o familiares, siendo estas últimas donde nos detendremos más adelante.

Según Grané (2017: 52), el éxito educativo lo conforma cinco dimensiones, que engloban los aspectos más importantes en el proceso educativo individual:

1. La equidad, en tanto que la posibilidad de acceder a las oportunidades atendiendo a las limitaciones estructurales que algunos grupos sufren por diferentes interseccionalidades.

2. El rendimiento, como el aspecto más escolar/formal pero donde influyen variables informales, además de individuales.

3. La adhesión educativa, como la actitud individual frente a la acción educativa, en la que de nuevo influyen cuestiones como el habitus de clase y el origen familiar.

4. La transición educativa, en tanto que la promoción escolar.

5. El retorno de la inversión en educación, como el culmen del proceso donde el éxito educativo facilita el acceso al mundo laboral.

Teniendo esto en cuenta, “la familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias” (Bolívar, 2006: 15). En las acciones de educación comunitaria intercultural, se aboga por el *family involvement*, donde las familias y el profesorado definen límites y responsabilidades, compartiendo el mismo “capital social comunitario”, entendido como “el compromiso de un colectivo de personas que desean generar procesos de relación y cooperación” (Bolívar, 2006: 22). En lo que a esto respecta, podemos observar dos modelos teóricos:

1. El realizado por Coleman (2000), referido al capital social, en tanto que las familias con buena relación de aprovechamiento con las instituciones, posibilitarán mejor el éxito de sus hijos, en otras palabras, atendemos a una concepción más instrumentalista, donde se enfatiza “el valor de los aspectos de la estructura social y los recursos que pueden ser usados por los actores para conseguir sus objetivos” (Pérez Sánchez et al. 2013: 172).

2. El de Bourdieu (1977), que habla de la influencia del entorno de cada estudiante en el éxito educativo, y, entendiendo el concepto de capital cultural como “cualquier forma de competencia cultural distribuida desigualmente” (Pérez Sánchez et al. 2013: 172), relacionando el poder adquisitivo con aspectos simbólicos y de prestigio. En el sentido educativo, hace referencia a la diferencia que se crea entre las familias que pueden transformar su “capital económico” en “capital cultural”, que determina las posibilidades (*ibid.*, 173).

Ambas posturas coinciden en que el éxito educativo es un fenómeno complejo, donde el capital económico familiar influye, aunque no es mucho más determinante que otras posibles variables. Por ejemplo, para Bourdieu, la educación de los padres es central en el éxito educativo, si atendemos a su propia definición de capital cultural, sin embargo, para Coleman, no lo es tanto, pues él se basa en una visión más instrumentalista; asimismo, otra variable que se baraja, es el tamaño y la estructura de la familia, las cuales no son relevantes para Bourdieu, pero sí para Coleman. Sin embargo, ambos defienden que las expectativas de los padres sobre la educación tienen mucho impacto, acorde a su papel de agente socializador principal.

## Objetivos e hipótesis

El presente trabajo pivota sobre el objetivo central de realizar un análisis exhaustivo de los procesos relacionados con la educación comunitaria intercultural en el contexto de la COVID-19<sup>1</sup>, a través de un estudio de caso: el Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo, enmarcado en el proceso comunitario del barrio de Taco. Este objetivo permite a la vez poder teorizar sobre la educación comunitaria intercultural en tiempos del COVID-19, y aportar conocimiento útil para los protagonistas del Programa. Para ello, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los resultados de la primera edición del Programa en los centros.
- Identificar los elementos esenciales en el desarrollo de la primera edición.
- Realizar una comparación con la edición actual.
- Analizar la adaptación de las fases a las medidas de distanciamiento.
- Evaluar los cambios en la relación colegio-familia
- Identificar el grado de apertura de los centros.

Acorde a esto, planteo las siguientes hipótesis:

1. Las medidas socio-sanitarias de distanciamiento personal y confinamiento, han supuesto una carga extra en la comunidad educativa, siendo un obstáculo diferencial respecto a la primera edición del Programa.
2. El Programa ha demostrado una gran capacidad resiliente al adaptarse a la situación actual, modificando los objetivos y las fases para obtener un resultado factible.
3. La educación comunitaria intercultural tiene un papel importante en tiempos de la COVID-19, pero requiere un repensamiento de muchas de sus bases para adecuarse a las nuevas necesidades de la comunidad educativa.

## Metodología

En un principio, la naturaleza de este trabajo requería una metodología enfocada desde la Investigación Acción Participativa, combinada con la observación participante, y el uso de metodologías cualitativas clásicas. Sin embargo, la clausura de los centros y el confinamiento establecido por la crisis pandémica en el mes de marzo de 2020, supuso abandonar la metodología y la estructura no solo de este trabajo, sino también del Programa. Por tanto, con el fin de no suspender el trabajo de campo al completo, se realizó de manera telemática, como una observación participante digital, intentando no recurrir a técnicas que supusieran una carga extra para el equipo técnico o la comunidad educativa de los centros.

De esta manera, la actual metodología prioriza un carácter flexible, acorde a los principios básicos, claves de la etnografía escolar en Antropología (Díaz de Rada, 2013: 18–22):

- Holismo, entendido no como un resultado, sino una actitud a mantener durante todo el proceso, como “una búsqueda inagotable de relaciones muy diversas y concretas entre agentes, instituciones y prácticas sociales.” (*ibid.*, 18)
- Intersubjetividad, gracias a la que se puede comprender la complejidad de las conexiones entre los agentes, marcadas por las interseccionalidades y los sentidos subjetivos de los participantes.
- Flexibilidad metodológica, la cual en este trabajo cobra mayor sentido, dada la incertidumbre que rodea el caso de estudio y su desarrollo. La



metodología y el trabajo de campo no puede entorpecer el desarrollo propio de lo que se estudia, sino acompañarlo, pasar desapercibido o, en el mejor caso, colaborar.

→ Diversidad sociocultural, desde la Antropología se ha de estar atento a la diversidad del campo, siempre multicultural, siendo necesario reconocer “la diversidad sociocultural existente en nuestro campo de indagación, y, en la medida de lo posible, las diversas formas de reproducir, producir y tratar esa diversidad.” (*ibid.*, 22).

Asimismo, se tendrá en cuenta “las cuatro grandes dimensiones presentes cuando se aborda el contexto educativo” (Obra Social “la Caixa”, 2015: 31–32):

1. Dimensión intrapsicológica, en tanto que los participantes sean afines ideológicamente al proyecto, al menos en un mínimo que permita implicarse y reproducir los avances.
2. Dimensión interpsicológica, en lo que se refiere al grado de apertura de las instituciones y agentes educativos más formales. Para esto es necesario que la relación con el proyecto se establezca de forma clara, para ayudar al carácter mediador de los técnicos del proyecto.
3. Dimensión intrasistémica, basada en las dinámicas y relaciones formales entre la institución educativa y la comunidad educativa, las cuales hay que tener en cuenta para conocer las posibilidades reales de las que se parte.
4. Dimensión intersistémica, la cual habla del desarrollo comunitario del territorio, así como conocer el marco referencial educativo del que se parte (políticas educativas, acciones en desarrollo, etc.).

Teniendo todo esto en cuenta, los métodos a destacar del trabajo de campo son: la observación participante presencial y telemática, la colaboración con el desarrollo del Programa durante y después del confinamiento, así como la búsqueda y el análisis de bibliografía.

En un principio la investigación se dividía en tres fases, y aunque se vieron afectadas por el confinamiento, he mantenido los objetivos y acciones de las mismas:

### **1. Fase de búsqueda y análisis bibliográfico**

El tema del trabajo requiere una búsqueda bibliográfica intensa, pues no solo se trata de una comparativa de las dos ediciones del Programa, sino de tantear cómo afecta al mismo la situación pandémica actual. Por tanto, es importante dotar al trabajo de una estructura abstracta y conceptual consistente, que nos permita elaborar las conclusiones. Asimismo, hay que analizar las experiencias de la primera edición, a través de la bibliografía y datos existentes, y, si fuera necesario, de la obtención de nuevos datos. De esta manera, se asegura partir de las investigaciones realizadas sobre la cuestión y la fiabilidad de la comparación con las experiencias anteriores.

## **2. Fase de trabajo de campo**

Extendida desde el comienzo del Programa, lo cual facilita la consecución de su objetivo: conseguir la información necesaria, así como vivir de cerca el Programa para poder concluir resultados fiables.

Una vez el Programa se reanudó durante la etapa de confinamiento, mi trabajo de campo fue exclusivamente de observación participante digital, caracterizada por el acompañamiento en las reuniones con familias, colegios, u otros equipos técnicos, así como por la implicación en la puesta en marcha de la formación *online*, desde se adaptación digital, a la corrección y supervisión de las familias y profesores que lo realizaron, teniendo acceso a sus tareas escritas, donde reflejaban opiniones e ideas que bien podrían haber sido fruto de una entrevista.

En resumen, la segunda fase está marcada por la flexibilidad metodológica y el respeto a la realidad de la situación que estudio. Me centré en involucrarme y ayudar a aliviar la situación de incertidumbre y estrés que supuso la interrupción por la COVID-19, adaptando los métodos clásicos a lo que el momento permitía realizar.

## **3. Fase de evaluación y redacción final**

Esta fase cumple con el objetivo de asegurar que la metodología sigue una estructura coherente y eficaz, en tanto que el marco teórico va acorde a la información obtenida en el trabajo de campo.

Para ello, se revisan y sistematizan todos los testimonios que se extraen de las tareas del aula virtual, para poder compararlos con la teoría y las hipótesis del trabajo. De esta manera, se realiza un análisis desde la visión crítica antropológica, con la que se organizan unos resultados factibles. La redacción de los mismo, se estructura de manera

ordenada, para poder transmitir la información sistematizada de manera concisa y lógica.

Con la redacción de los resultados, y la información revisada, se procede a contrastarla y fusionarla con las hipótesis de trabajo, reformulándolas si hiciese falta, para proceder a la redacción de las conclusiones definitivas.

## **Caso de estudio**

### **1. Antecedentes**

El interés en repensar la educación de los colegios ha sido una constante en muchos momentos y lugares. Podemos encontrar una variedad inmensa de proyectos que abordan múltiples problemáticas y realidades, dentro y fuera de los centros escolares. Pese a la hegemonía de la educación institucionalizada, la condición local de los centros genera un espacio de expresión de disconformidades respecto a las premisas del sistema educativo, esclareciendo las carencias que cada comunidad desarrolla.

Los ejemplos son innumerables, como podemos observar en la larga lista de finalistas al Premio Acción Magistral, organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y el banco BBVA. Aproximadamente, noventa proyectos fueron presentados en los ámbitos de participación infantil (centros de primaria), juvenil (institutos, ciclos y FP), ideas del alumnado y el profesorado, o proyectos de las AMPAs. Las temáticas difieren las unas de las otras, pues responden a las ideas de cada entorno, desde proyectos de promoción del lenguaje y las prácticas inclusivas (*“EusebioLAB, Laboratorio de Artes Inclusivo”*, CPEE Eusebio Martínez, Murcia), la educación sensorial y emocional (*“Estimulación sensorial en aula–teatro multidisciplinar. Educar desde los sentidos”*, CEIP Lola Herrera, Valladolid), o la relación colegio–comunidad (*“Construimos Barrio”*, IES Mariano Baquero Goyanes, Murcia).

Otro ejemplo cercano a los preceptos de los proyectos que estamos conociendo son los proyectos de Comunidades de Aprendizaje (en adelante, CdA). Estas se basan en proyectos que tratan de transformar las dinámicas socio–educativas de los centros escolares y su entorno, a través de la implicación de la comunidad en el desarrollo de la actividad en los centros. En el año 2009 (Mingorance y Esteban, 2009: 190), se contó con 54 proyectos de CdA, encabezados por Cataluña y el País Vasco. Tales proyectos

comparten unas premisas básicas, pudiendo destacar la apertura del colegio a la comunidad, sobre todo a las familias, potenciando un ambiente equitativo, diverso y positivo, que reduzca el abandono escolar, a la vez que se entiende el éxito educativo más allá de su carácter formal.

Con una orientación más económica, pero igualmente innovadora, se crean programas como los “*Talleres de Emprender en la Escuela*”, en la comunidad de Aragón, donde se trata de partir de la creatividad y la implicación de la comunidad educativa para adquirir habilidades en estrategias laborales, financieras y empresariales. Esta labor destaca por su practicidad, trabajando por enseñar a los alumnos y alumnas ~~más de cerea~~ el mundo laboral y las diversas posibilidades de emprender en lo que puedan imaginar. Además, pasado el curso escolar, las propuestas que cumplan los requisitos pueden optar al premio Emprender en la Escuela, que busca divulgar el conocimiento y el valor del esfuerzo de sus participantes. Enraizado en otro sector diferente, encontramos el Proyecto Educativo en el CEIP Isabel la Católica de Madrid, trabajando en la Educación para la Salud, entendida como la promoción de los hábitos saludables necesarios para una buena calidad de vida. Para esto, se consideró primordial la implicación de las familias, demostrando, una vez más, que el centro escolar no puede ser un entorno cerrado para la comunidad (López, 2014: 60),

Por otro lado, en lo que se refiere a la implicación de las familias en la acción escolar en sí, podemos encontrar más iniciativas, como la Red de Talleres de Familias y la Red TIC de Familias (Obra Social “La Caixa, 2015: 68). La primera enfocaba su desarrollo en la formación de padres y madres para facilitar su participación en el marco educativo de cuatro centros de la ciudad catalana de Salt. A través de la participación de voluntarios con el apoyo del equipo técnico, se logró expandir la acción de las familias no solo al marco escolar, sino también a la comunidad. Por otro lado, la Red TIC de Familias puso el foco en las relaciones interculturales, creando mesas donde se trabaja por el bien común de la educación de los escolares, dentro de un espacio de expresión seguro y equitativo. Asimismo, se trabajó la mejora de la convivencia y el abrazo de la diversidad en las aulas, a través de actividades conjuntas. Por último, destacamos las experiencias realizadas en 14 centros de la Comunidad Valenciana, Canarias, Madrid y Cataluña, dentro del marco del Modelo de Educación Comunitaria para Familias, Escuelas y Comunidades (MECFEC). Aunque estas acciones se concretaban en cada localidad (abarcando desde la crianza positiva, a los hábitos saludables, entre otros),

compartían premisas de “corresponsabilidad para con los agentes de la comunidad, de cooperación y proximidad, equidad, y sostenibilidad” (Grané y Argelagués, 2017: 8).

Así podemos comprobar que la educación es un foco de interés para equipos diversos, pues se puede enfocar de múltiples maneras. La salud, la empresa, la música, etc., son muchos los temas encontrados dentro del abanico educativo. Sin embargo, si algo podemos apreciar como elemento común en estos proyectos es la presencia y el reclamo de las familias y el entorno cercano del centro, como elemento clave para el éxito de las diferentes acciones. Cada uno de los programas y proyectos, dentro de su particularidad, entiende el rol que la familia y la comunidad pueden tener en su desarrollo y la gran diferencia que se encuentra cuando están ausentes. Se podría afirmar que, abrir las puertas del centro y convertir la actividad docente en un interés clave de la comunidad, es el primer filtro de todo proyecto educativo que aspire al éxito real.

## **2. Los proyectos de educación comunitaria intercultural y la COVID – 19**

La crisis pandémica del COVID–19 nos ha pillado a todos por sorpresa y no deja a nadie indiferente, pues, en apariencia es un fenómeno que afecta a todos y a todas por igual. Sin embargo, los datos relativos a la educación parecen indicar lo contrario.

El paso a la educación telemática, obligado por el confinamiento, no está al alcance de todas las familias, de acuerdo con la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Canarias, el alumnado afectado por la brecha digital en Canarias, llega a un 31% (Diario de Avisos, 2020 en [Cabrera L., 2020: 127]), por lo que la realización del derecho a la educación y la consecución de éxito en el curso escolar, se ve afectada claramente por las condiciones socioeconómicas de muchas familias. Además, además de la brecha cultural, no enfrentamos a padres y madres que puedan tener menos capital cultural que sus hijos e hijas, y que, sin embargo, se vean obligados a ayudarlos más que nunca, y a ejercer la labor de los profesores. Y en este punto también vemos claras diferencias, pues “en general, los padres y las madres que actúan en este período de cierre escolar, como profesores-as paralelos, no son los mismos en el Sur que en el Norte, ni en los centros públicos y privados” (Cabrera L. *et al.*, 2020: 35). Asimismo, el apoyo de la comunidad se dificulta cuando las redes sociales se ven fragmentadas por el aislamiento, el temor y la preocupación de cada familia por resolver su situación frente a la incertidumbre que nos deja la COVID–19.

Frente a esta situación, puede parecer que proyectos como el PSAFEE suponen una carga o una dificultad mayor para los padres, madres y colegios. Sin embargo, han de entenderse como una herramienta para subsanar las necesidades que van a surgir ante un contexto donde la desigualdad aumentará de manera diferencial, “en función de la clase social de pertenencia, tipo de centro, zona de residencia, región y territorio” (Cabrera L. *et al.*, 2020: 43). Hace falta, más que nunca, visibilizar la diversidad local, que la globalización y la mercantilización educativa han ignorado sistemáticamente, pues en el momento actual, es, junto con la Sanidad, uno de los ámbitos que más preocupan a las sociedades afectadas por la COVID – 19 (Cabrera L. 2020: 129). En este momento, la responsabilidad compartida (Bolívar, 2006: 3) cobra más sentido que nunca, pues los padres y los profesores deben trabajar en conjunto y en plena comunicación para tratar de solventar los problemas de los escolares. Acciones como El Programa facilitan esta comunicación y la creación de redes de apoyo, que pueden pasar desapercibidas por las administraciones públicas. Sin embargo, la situación se presenta compleja, llena de matices y donde ahora cuenta, más que nunca, la situación individual de cada casa: ¿hasta qué punto puede llegar la acción del Programa? ¿cómo puede ser el éxito educativo una meta a conseguir si muchos niños ni siquiera pueden acceder a las clases telemáticas? ¿Dónde queda la educación comunitaria cuando la situación social nos aísla? Para resolver estas dudas, seguiremos a uno de los programas de educación comunitaria intercultural, el PSAFEE, interrumpido por el confinamiento, para tratar de arrojar luz sobre su resolución, sus dificultades y esperanzas.

### 3. Taco

Localizamos el caso de estudio del trabajo en el distrito de Taco, uno de los núcleos poblacionales más importantes del municipio de San Cristóbal de La Laguna (Isla de Tenerife), pues después de La Cuesta (27.598), reúne el mayor número de habitantes (24.774), según datos del Ayuntamiento de La Laguna. Más concretamente, Taco se subdivide en trece barrios, entre los municipios de Santa Cruz y La Laguna, cada uno con su identidad propia, pero que se funden los unos con los otros, pues muchas veces solo los separan unas pocas calles. Estando en Taco, podemos pasear por Las Chumberas-Los Majuelos, El Pilar-Las Torres, San Jerónimo, Tíncer, San Matías, Los Andenes, El Cardonal-Finca Pacho, San Luis Gonzaga, Las Moraditas, El Rosarito y San Miguel de Chimisay.

Históricamente, Taco cuenta con un pasado agrario, relacionado con el pastoreo y el cultivo de la cochinilla. Sin embargo, al encontrarse en medio de los dos núcleos poblacionales más importantes de la isla (Santa Cruz y La Laguna), ha supuesto un enclave importante para la población que emigró al área metropolitana a principios del siglo XX, así como para la instalación de polígonos industriales.

En unas 450 hectáreas de terreno, la densidad demográfica de Taco no ha parado de crecer. Esto se debe a varios factores como el bajo precio del suelo; la presencia de la fábrica de ladrillos en 1948, y de la Unión Azufrera, un año más tarde; la construcción en 1950 de la barriada del San Luis Gonzaga. Asimismo, debido a la oferta de empleo no cualificado, y el bajo precio de la vivienda, cabe destacar la diversidad étnica del distrito, donde el porcentaje de población extranjera ha evolucionado de un 5% a un 15,94% entre 2001 y 2014. De esta manera, Taco construye una fuerte identidad obrera y multicultural, de bajo poder adquisitivo, situada en el nudo de las comunicaciones entre las dos ciudades del área metropolitana (ICI, 2016: 14 – 20).

Respecto a los grupos de edad, la demografía del territorio de Taco se caracteriza por una pirámide poblacional en forma de bulbo, donde los grupos de edad de 30 a 39 (3.766), y 40 a 49 (4.285), concentran la mayoría de la población, seguidos de los grupos más jóvenes: 0–9 (1.953), 10–19 (2.525), y 20–29 (2.917)<sup>1</sup>. La población de Taco se caracteriza por ser un grupo mayoritariamente joven, de ahí que las principales preocupaciones del distrito giren en torno al empleo y a la educación.

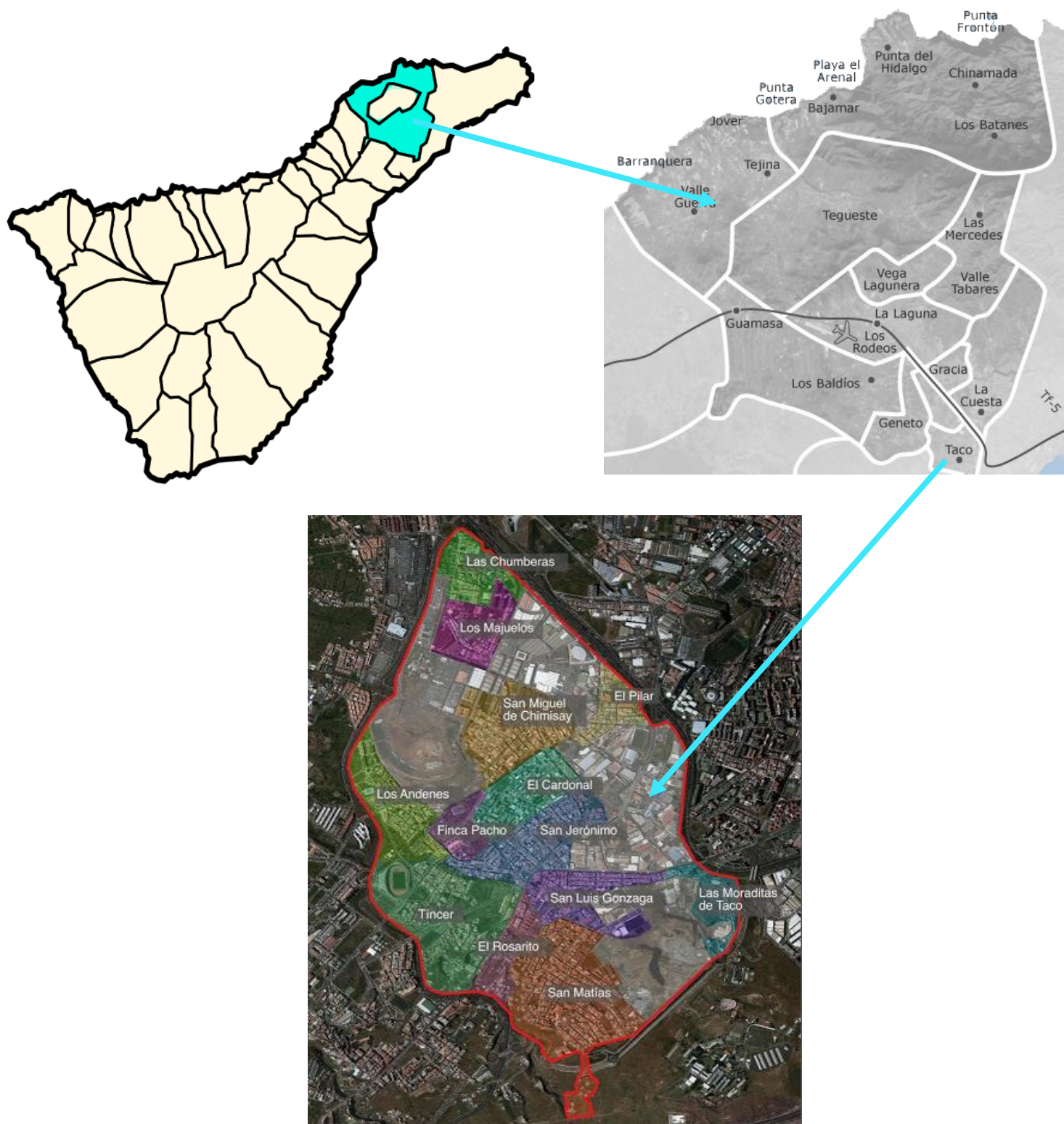
Respecto al primero, Taco ha supuesto un foco de empleo para trabajos no cualificados, sobre todo en lo relacionado con el sector secundario. Sin embargo, el detrimento del sector primario y secundario, en favor del terciario, ha aumentado el tejido comercial y privado del distrito. De esta manera, encontramos con que el sector primario no llega a un 3% del empleo, seguido por un 40% en lo que se refiere al secundario, y por último, casi un 70% en el terciario (Cabildo de Tenerife, p. 312). No obstante, la tasa de paro llega a cifras alarmantes, con 12.000 demandantes de empleo en 2020<sup>2</sup>.

La tasa de paro se relaciona directamente con el nivel de estudios del distrito, pues del total, aproximadamente 6000 personas han terminado los estudios obligatorios, y 4000, la educación secundaria. Taco cuenta con un total de 14 centros públicos de educación formal, sin embargo, el absentismo y el fracaso escolar parecen ser una de las



principales preocupaciones del distrito, en el curso 2018/19, los casos de absentismo del municipio de La Laguna sumaron 296, de los cuales aproximadamente 115 se corresponden a centros del distrito (EULEN, 2018: 15). En definitiva, nos encontramos con un grupo poblacional heterogéneo, marcado por la tradición migratoria y obrera, en una zona periférica, pero a la vez central de la zona metropolitana de la isla.

### Localización Tenerife – San Cristóbal de La Laguna – Taco





#### 4. El proyecto ICI

Enmarcado en este contexto, el proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural se comienza a impulsar desde 2014, a través de la Fundación General de la Universidad de La Laguna, en colaboración con los Ayuntamientos de San Cristóbal de La Laguna y Santa Cruz. La sede del proyecto se encuentra en el barrio de San Luis Gonzaga, pero la acción se extiende a los trece territorios del distrito. A nivel nacional, se gestiona por la Fundación “La Caixa”, sumándose, desde 2010, cada vez más lugares a la acción comunitaria, hasta llegar en la actualidad a un total de 36 territorios implicados en los proyectos.

En estos barrios, el proyecto comienza cuando se discuten en asamblea las mayores preocupaciones de la comunidad, constituyéndose, a partir de ello, cinco mesas sectoriales, en torno a las cuales se realizarán las distintas iniciativas: (1) salud, (2) servicios sociales, (3) empleo, (4) educación y (5) seguridad ciudadana. Dentro de cada una, se desarrollan proyectos concretos siguiendo una serie de objetivos específicos, que se van logrando a través de diferentes acciones. Concretando en el proceso comunitario de Taco, se destacan dos acciones: el CONviveTACO, un plan de embellecimiento urbano, y la Escuela Abierta de Verano (EAV), un campamento de carácter educativo y gratuito. En todas sus acciones, el ICI cuenta con un fuerte carácter intersectorial, persiguiendo unos objetivos comunes a través del liderazgo horizontal, la planificación compartida y la promoción de la autonomía de los grupos implicados.

Además, podemos encontrar otras acciones, como la Red de Escuelas Abiertas (REA) o el Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo (PSAFEE), ambas centradas en ampliar los horizontes de la educación en los centros de Taco, hacia una visión multidisciplinar. El presente trabajo, analizará una de estas acciones, el Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo.

#### 5. El PSAFEE

El PSAFEE, diseñado por el equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas (en adelante, ERDISC) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), es un programa que trata de dar un giro a la dinámica tradicional familia–escuela, para fomentar la implicación de las familias en el colegio, así como

fortalecer las relaciones de la comunidad educativa en general y, de este modo, poder mejorar el éxito educativo de las niñas y niños. En otras palabras, el objetivo del programa se basa en mejorar las relaciones entre familia, escuela y comunidad, pues son los actores identificados como fundamentales en el desarrollo educativo de los niños y niñas.

En el Programa, la educación es entendida más allá del concepto formal y académico, pues se contempla como un proceso que sucede a diario, tanto dentro como fuera de la escuela, y que implica competencias intelectuales, personales y sociales. Como indica el Equipo de Investigación antes citado:

“[...] se considera que el éxito educativo no sólo está relacionado con los resultados académicos, sino también con otros factores como, por ejemplo, la motivación, el interés por el aprendizaje, la actitud ante la escuela y los estudios, la calidad de las relaciones que mantiene con los compañeros o profesores del centro o la percepción que tiene de sí mismo como estudiante y como persona.” (ERDISC, 2018: 3).

Por tanto, aunque su objetivo general es mejorar el éxito educativo de los niños y niñas escolarizados, cuenta con otros más específicos, pero claves para la consecución de la meta final, y que se relacionan, sobre todo, con la dimensión familiar (ERDISC, 2018: 3).

Cabe señalar el agente activo en el desarrollo del Programa, el *grupo motor*, formado por un grupo de familias y profesores, de diferentes cursos y edades. Este grupo es el encargado de implantar el Programa en su centro escolar, a través del trabajo conjunto y la colaboración.

En el caso de Taco, el PSAFEE en el proceso comunitario de Taco, comienza en el año 2015, a raíz de un “miércoles con café”, un espacio donde los vecinos se reúnen a compartir aspectos de interés comunitario. En ese momento, sale a la luz una preocupación y necesidad colectiva: la desconexión entre familias y profesorado y la ausencia de espacios de encuentro y trabajo conjunto, que estaban repercutiendo en los resultados de los escolares (Zamora Castro *et al.*, 2016: 3). Las familias que toman parte

en esta conversación forman parte de la comunidad educativa de los centros donde se implantará, en 2016, la primera edición del Programa: el CEIP Tíncer, el CEIP San Matías y el IES San Matías. Esta acción se incorpora a la mesa sectorial de Educación, aunque las problemáticas que se trabajan desde el proceso comunitario son multifactoriales e interseccionales, por lo que ninguna acción se acoge exclusivamente a una sola línea de acción.

## Resultados

### 1. El PSAFEE en 2016

Para comprender el desarrollo y el impacto de los resultados del Programa en el curso 2019/2020, debemos conocer cómo se desarrolla la primera edición del PSAFEE en Tenerife para así poder realizar una comparativa válida que nos permita sacar conclusiones a partir de la realidad de los centros.

Como nombramos anteriormente, el Programa comienza en tres centros de Taco: CEIP Tíncer, CEIP San Matías y el IES San Matías. En esta primera edición, el Programa sigue su ritmo normal, en el que el objetivo de implicar a las familias en los centros para mejorar el éxito educativo se hace a través de la realización de una o más actividades que el mismo Programa propone. Estas deben ser ejecutadas por las familias, pero los profesores pueden orientar en las cuestiones más pedagógicas (ERDISC, 2017). Para esto, se siguen las siguientes fases (Zamora *et al.* 2016: 4–7):

La primera fase trata de generar las condiciones formales e informales que permitan la realización del Programa. Se debe encontrar a personas comprometidas del ámbito familiar y del docente para firmar un acuerdo en cada centro, donde se formalice el compromiso por intentar lograr el objetivo del Programa.

La segunda fase tiene como objetivo establecer las redes dentro de cada centro, con la ayuda del equipo técnico si hace falta, para intentar incluir más familias y docentes en el trabajo y así constituir el grupo motor que se encargará de llevarlo a cabo, todo ello enfocado siempre desde valores como la autonomía, la colaboración y el liderazgo horizontal que pudieran persistir en el tiempo más allá de la supervisión del equipo comunitario. En la edición de 2016, los grupos motores de cada centro resultaron de la siguiente manera (tabla 1).

**Tabla 1: Personas integrantes de los grupos motores, edición 2016.**

<b>Centro educativo</b>	<b>Familias</b>	<b>Profesorado</b>	<b>Miembros total</b>
<b>CEIP San Matías</b>	5	2	7
<b>CEIP Tíncer</b>	5	2	7
<b>IES San Matías</b>	6	5	11

*Fuente: Zamora et al (2016: 5).*

Cabe destacar que el Programa no aspira a grupos motores numerosos, sino más bien a agrupaciones pequeñas pero cohesionadas, que sean capaces de sacar adelante cada fase y que puedan atraer a otras personas, priorizando primero la aceptación y asimilación de los objetivos del Programa en el centro.

La tercera y cuarta fase, una vez formado el grupo motor, se basan en la formación necesaria para que tanto el equipo docente y las familias comprendan qué es la educación comunitaria, y por qué es necesaria, así como para entender en profundidad al Programa y su contexto. En la tercera fase se cuenta con una formación presencial, donde coinciden todas las personas protagonistas que toman parte en esta edición, con el fin de formarse en la elaboración de un Plan de Trabajo, para el mejor funcionamiento de los grupos motores, así como para afianzar aún más la cohesión de grupo y las redes sociales que se están formando.

La cuarta fase tiene lugar en cada centro, donde realizan la última formación de manera online e individual, en sesiones de un total de ocho horas, con las que aprenden de las experiencias de otros territorios, así como conocimientos más específicos, contando con la característica peculiar y necesaria de que lo hace cada grupo motor al mismo tiempo, en la misma sala.

Una vez terminada la formación, el grupo motor pasa a la siguiente fase, donde definen el Plan de Trabajo. En él se identifican las necesidades de cada centro y con ellas las actividades que pueden ayudar a subsanarlas. En esta edición, coincidió que los grupos motores realizaron actividades relativas a la participación y la inclusión en el Programa, lo cual responde a la necesidad de afianzar la presencia familiar en el colegio, de concienciar al resto de agentes de la importancia de actuar en conjunto (Zamora et al. 2016: 7). Así pasan a la sexta fase, que corresponde a la realización de la actividad elegida por el grupo motor, entre los meses de mayo y junio, con una participación de 125 personas en los tres centros.

De esta edición, se sistematizaron los resultados y aprendizajes, que permiten conocer el grado de consecución del objetivo principal y que, a su vez, nos permite comparar con la edición actual. Los logros se diferencian en tres bloques (Zamora *et al.*, 2016: 8):

El primero se corresponde al objetivo principal del programa PSAFEE, la mejora de la relación colegio – familia, donde se demuestra la compatibilidad de opiniones y roles entre profesores y familia, así como se propicia una acción conjunta que se presentaba en muchos casos como inviable.

El segundo bloque se corresponde al papel de las AMPAS en el curso escolar. En principio se cuenta solamente con el AMPA ACHIG del CEIP San Matías, pero, al finalizar el curso, surgen dos AMPAS nuevas, en los otros dos centros, consecuencia directa de la profundización en las relaciones entre familias y del aumento de la conciencia sobre la importancia de implicarse en la actividad educativa.

Y el último logro del programa es el aprendizaje para resolver de manera más eficiente y asertiva los conflictos que puedan surgir, gracias a las herramientas adquiridas en las dos formaciones.

En resumen, la primera edición del PSAFEE cumplió con el objetivo definido: implicar a las familias en la acción educativa. Cabe señalar que, aunque la meta oficial y principal del Programa es la de mejorar el éxito educativo de los escolares, se entiende que sólo se puede lograr a largo plazo, si se establecen los factores y el ambiente propicio para ello. Es en estos factores donde reside el segundo objetivo: la implicación de las familias como una puerta para el éxito educativo. Se podría afirmar que la realización de estas premisas se facilita por el desarrollo presencial de las fases, donde familias y equipo docente están en constante contacto, compartiendo espacios y diálogos. El PSAFEE de este año, no ha tenido esa suerte, ¿podrá cumplir su objetivo igualmente?

## **2. El PSAFEE actual**

A principios de curso, la edición 2019/2020 promete ser ambiciosa, pues cuatro nuevos centros se incorporan al Programa: CEIP Las Chumberas, CEIP San Luis Gonzaga, CEIP el Draguillo y CEIP El Cardonal, con el apoyo de los tres "veteranos" (de la edición de 2016). Antes del confinamiento, el Programa está en plena fase uno,

generando las condiciones para el acuerdo en cada centro, así como intentando conseguir grupos motores factibles en cada uno. Sin embargo, cuando la COVID-19 obliga a la población a encerrarse en sus casas, el Programa se paraliza durante algunas semanas, pues ni el equipo técnico ni los centros educativos están preparados para una situación parecida.

Así, las fases, objetivos y expectativas del Programa cambian a una total adaptación de la situación. La meta no era ya realizar una de las actividades del catálogo, sino completar la formación *online* y llevar a cabo la primera *telereunión* del grupo motor. Es decir, aun atendiendo al contexto del confinamiento, se trata de implicar a las familias en el centro educativo a través de fomentar el interés en el Programa (mediante la formación) y en la viabilidad de crear un grupo motor, que el curso 2020-2021, sopesase realizar una de las actividades. Esto, se lleva a cabo a partir de las siguientes fases:

La primera fase, ya descrita anteriormente, comienza tras el periodo de adaptación al confinamiento y las medidas sociosanitarias establecidas. Con el equipo técnico nos reunimos varias veces telemáticamente, así como también lo hacemos con representantes de ERDISC, para idear la manera en la que el Programa puede continuar. Una vez hecho esto, el equipo técnico se pone en contacto con personas de los centros que en un principio se habían sumado al PSAFEE, para tantear el estado y la capacidad de carga de los mismos. Cabe destacar que, en las videollamadas con directivos, familias o docentes, las preocupaciones giran en torno a lo mismo: no aumentar el estrés de los docentes o la carga de las familias. Sin embargo, fueron cinco los centros que deciden comprometerse a intentar seguir con el programa: CEIP Tíncer, CEIP Las Chumberas, CEIP El Draguillo, CEIP san Luis Gonzaga, CEIP San Matías, y IES San Matías.

Una vez definidos los centros que se suman a la propuesta, se pasa a la constitución de los posibles grupos motores, a través de la gestión directa del equipo técnico, y del “boca a boca” de las personas ya implicadas. Se parte de unas expectativas bajas, puesto que se comprende que la situación puede provocar que el contacto, la constancia y el compromiso no sean tan eficaces como de manera presencial. Los grupos motores resultaron de la siguiente forma (tabla 2).

**Tabla 2: Personas integrantes de los grupos motores, edición 2020.**

<b>Centro educativo</b>	<b>Familias</b>	<b>Profesorado</b>	<b>Miembros total</b>
<b>CEIP Las Chumberas</b>	2	1	3
<b>CEIP El Draguillo</b>	5	2	7
<b>CEIP San Luis Gonzaga</b>	4	5	9
<b>CEIP San Matías</b>	2	3	5
<b>IES San Matías</b>	2	1	3
<b>CEIP Tíncer</b>	4	2	6

*Fuente: elaboración propia.*

La tercera fase pone en marcha el contacto directo de los grupos motores, en dos series de videollamadas: la primera, una videoconferencia con Miquel Essomba (representante de ERDISC), “*La educación en tiempos de pandemia*” (2020), donde se pone de manifiesto las preocupaciones y esperanzas de la educación comunitaria y del Programa en este contexto y donde las familias y los equipos docentes tienen la oportunidad de intervenir directamente; y la segunda serie, ya con cada centro, donde se explican en detalle las nuevas metas y expectativas de la alternativa al Programa. Así, familias y profesorado entran en contacto directo, y aunque no sea de forma presencial, surgen diálogos sobre los escolares, el colegio o, simplemente, conversaciones casuales que retoman los vínculos que el confinamiento había pausado.

La cuarta fase, más organizativa, en la que llevamos a cabo la adaptación de la formación online pre-COVID, a un aula virtual de la Fundación de la Universidad de La Laguna, para que resultase lo más intuitiva y liviana posible, dado que las familias y docentes la harían de forma individual. Una vez creada el aula, son inscritas las personas de los diferentes grupos motores, así como otras del Proyecto Comunidad interesadas en realizar la formación también. Aquí quiero señalar que, bajo el consentimiento del equipo técnico, recopiló de forma anónima para el trabajo, testimonios de participantes, extraídos de las tareas que entregan (las cito como *comunicación escrita*).

La quinta fase se basa en la realización del curso por parte de las personas implicadas y una reunión previa, donde se debate sobre la formación y se establece una fecha para la reunión del grupo motor, que constituye la sexta y última fase del Programa, donde se

realiza un diálogo de evaluación del grupo motor y se plantean las posibilidades de continuar el curso siguiente.

Cabe destacar cómo pese a no seguir la estructura normal del PSAFEE, la alternativa de este año logra poner en contacto a familias y profesorado, así como fomentar el interés y la motivación por el Programa, creyendo factible realizar una actividad el curso que viene. Como nos decía una técnica del Proyecto:

“[...] durante estos meses de alarma sanitaria y sus consecuencias hemos visto cómo las relaciones vecinales y de barrio han supuesto un salvavidas para muchas familias. En ese sentido, las relaciones personales que nacen y se desarrollan en estos programas, así como la vinculación, en este caso, del centro educativo con otros recursos socio comunitarios presentes en el territorio facilitarán, en mi opinión, la generación de redes de ayuda mutua, el fortalecimiento y ampliación del asociacionismo” (comunicación escrita).

### 3. Resultados

En la primera edición del PSAFEE, la sistematización de los resultados fue posible gracias a una metodología concreta, basada en la participación y el asamblearismo: la sistematización de experiencias. Esta metodología permite recopilar los saberes e intereses comunes que el Programa suscita en las personas protagonistas. Por su parte, la edición actual termina en el mes de agosto, cuando muchos docentes y familias deciden descansar hasta septiembre, por lo que no se han podido realizar técnicas concretas de obtención de datos, por la falta de tiempo y el esfuerzo que supone en una situación así.

Sin embargo, podemos encontrar la opinión de las personas participantes en las tareas escritas que deben cumplimentar en el curso online del PSAFEE. En ellas deben responder preguntas como: “*Después de haber tenido un primer contacto con el Programa, ¿por qué crees que es necesario ponerlo en marcha en tu centro o barrio?*”, “*¿qué cambios esperas que provoque el Programa en tu centro o barrio?*”, o bien “*¿Qué personas crees que deberían formar parte del grupo motor de tu centro o barrio?*” (Aula



virtual PSAFEE). A raíz de las respuestas, podemos conocer la opinión de las personas que han participado sobre el Programa, su papel en el éxito educativo, así como su consciencia sobre la influencia de la relación entre familia–centro en los escolares.

No obstante, para poder analizar esta edición del PSAFEE hay que entender que su objetivo inmediato no es ya el de realizar una actividad con la que implicar a las familias en favor del éxito educativo, sino el de lograr que los diferentes grupos motores realicen la formación y puedan llevar a cabo la primera reunión. La realización de la actividad queda como una aspiración para el curso que viene, no como un compromiso, pues el futuro es incierto para todas las personas implicadas. Cabe señalar igualmente, que, aunque las dos ediciones difieren en su objetivo inmediato, ambas coinciden en el principal: implicar a las familias en favor del éxito educativo (ya sea a través de realizar una actividad o una formación *online*).

De este modo, podemos sintetizar los aprendizajes y la percepción sobre el Programa en los bloques siguientes:

→ **Percepción sobre la necesidad del Programa**

Cuando los centros educativos cierran, el equipo técnico se pregunta hasta qué punto sigue siendo viable realizar el Programa y si las diferentes comunidades educativas comprometidas en un principio tienen la energía y la predisposición para intentarlo. Los colegios priorizan adaptar con la mayor eficacia posible el currículum escolar a la vía *online*, mientras se enfrentan a fenómenos como la brecha cultural o digital, que impide a muchos niños y niñas continuar su aprendizaje de manera normal. Y aunque, por un lado, comprometerse a seguir adelante con el Programa requiere bastante esfuerzo y tiempo, los propios preceptos del Programa parecen cobrar más sentido que nunca, pudiendo crear redes de apoyo telemáticas, en un momento donde “saltó a la luz también la falta de formación u olvido por parte de los/as responsables de los/as menores, asociada a las temáticas y deberes asignados a los estudiantes” (comunicación escrita, técnico del Proyecto Comunidad).

La necesidad que manifiesta el Programa de implicar a las familias en la actividad educativa se convierte en una problemática cuando la actividad educativa pasa a ser parte de la vida familiar. Aquí nos encontramos no solo con la falta de recursos culturales y económicos, sino también con la ausencia de vías de comunicación efectivas entre los dos "mundos". La educación formal ha trasgredido las fronteras del

colegio, ahora más que nunca, no podemos olvidarnos que “el centro pertenece a un entorno que lo envuelve, lo enriquece” (comunicación escrita, profesora del IES San Matías), en el que la familia y el profesorado deben “formar un equipo que avance empujando en la misma dirección” (*idem*).

En resumen, las personas participantes parecen coincidir en dos puntos clave: (1) la importancia de la implicación familiar en la actividad lectiva, “la principal dificultad gira en torno a la competencia lingüística, derivada de las carencias que posee nuestro alumnado por parte del primer agente educativo: la familia” (comunicación escrita, profesora CEIP Tíncer); (2) el Programa como una solución factible a este fenómeno, como afirmaba una madre del CEIP Las Chumberas:

“[...] la necesidad de llevar a cabo este Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo en el CEIP Las Chumberas pone el acento en la cohesión social como garante de la integración de las nuevas generaciones en la sociedad. En definitiva, se pretende impulsar la equidad de la educación para garantizar el éxito escolar.” (comunicación escrita).

#### → **Percepción sobre la importancia de la familia en la acción educativa**

Se puede concluir que los grupos motores se han concienciado, a través de la formación, de la importancia de implementar el Programa en sus centros como herramienta para solventar problemáticas que actualmente se han agravado. Recordemos que la vía fundamental que propone el Programa es la implicación de las familias. Y al contrario de lo que se podría pensar,

“[...] el periodo no presencial que hemos llevado a cabo como consecuencia del estado de emergencia provocado por el COVID19, ha permitido reflexionar, tanto a familias como docentes, de la necesidad de trabajar codo con codo hacia una misma meta común: el éxito educativo del alumnado del CEIP TÍNCER.” (comunicación escrita, profesora CEIP Tíncer).

Es decir, más que distanciar al colegio de la familia, las nuevas circunstancias han obligado a repensar el porqué de su separación y las consecuencias que esto conlleva.

Muchas personas que han completado el curso, tanto familias como docentes, coinciden en que el entorno familiar influye en la educación de los niños y niñas, sobre todo por la ausencia de apoyo de padres y madres a la hora de hacer tareas o desarrollarse en los conocimientos del colegio. Desde una visión mercantilista de la educación, muchas familias perciben que el colegio solo es *“el lugar donde soltar a los niños por la mañana”* (padre del CEIP San Luis Gonzaga), por lo que toda la responsabilidad del crecimiento personal de los escolares recae en los docentes. Defino crecimiento personal, puesto que hay que tener en cuenta que, en los centros, los niños no solo aprenden de la educación formal, sino que socializan, adquieren y asimilan normas socio conductuales y aprenden a reproducirlas. Sin embargo, hay que evitar el discurso que demoniza a las familias como agentes pasivos de la educación, pues muchas veces son sujetos interpelados por múltiples procesos que anulan su capacidad de agencia en lo que a sus hijos e hijas respecta. Por ejemplo, el deficiente capital cultural de algunas familias y su baja autoestima les llevan a pensar que no son capaces de apoyar a sus hijos e hijas y, por lo tanto, los dejan donde creen que sí podrán: el colegio; o bien, sus reducidos recursos económicos las conducen a situaciones de pluriempleo, donde no existe el tiempo que requiere dedicarle al desarrollo escolar. En la cuarentena, estas situaciones incluso se agravan, puesto que las familias que creen que no pueden apoyarlos se ven con una responsabilidad ineludible aun mayor y otras se ven ahogadas por el teletrabajo, sin energía para ayudar con las tareas del colegio. Por tanto, es necesario que, *“en primer lugar, exista una adaptación a las necesidades e intereses de la familia, pues sin esto sería imposible conseguir su colaboración ni conoceríamos sus realidades y preocupaciones con respecto a sus hijos/as.”* (comunicación escrita, madre del CEIP San Matías). Una profesora del CEIP El Draguillo nos decía que solo conociendo las necesidades de nuestro entorno,

“las familias y la escuela podrán trabajar conjuntamente por el mismo fin, el éxito educativo, entendiendo este como la motivación, el interés por el aprendizaje, la actitud ante la escuela y los estudios, la calidad

de las relaciones que mantiene con los compañeros/as o profesores/as del centro, la percepción que se tiene de sí mismo como estudiante y como persona y por último sus calificaciones académicas.”  
(comunicación escrita)

→ **Expectativas de continuar el Programa el curso que viene**

Está claro que el objetivo inmediato de este año, se cumplió: los diferentes grupos motores terminaron la formación y realizaron la primera *telereunión*. Asimismo, los bloques anteriores parecen no dejar dudas de que los objetivos principales del Programa, están encaminados a cumplirse: las familias y equipos docentes, demuestran conciencia de la importancia de crear vínculos fuertes entre los dos, al igual que parece inevitable admitir que el entorno familiar influye al rendimiento académico. Esto, además de por los conocimientos adquiridos en la formación, parece nacer de la situación que enfrentamos con la COVID. Se podría pensar que esta pandemia, más que un punto y final al avance comunitario en la educación, es la puesta en marcha de la toma de conciencia y de acción que se necesitaba. Como sostenía una madre del CEIP Tíncer, “nuestras expectativas son muchas, ya que estamos actualmente incorporándonos a esta nueva vida” (comunicación escrita).

Tanto así que en las actas de las reuniones de los grupos motores podemos encontrar actitudes positivas que abogan por la

“creación de un clima de relación y de confianza entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa que permita favorecer el aprendizaje de competencias personales como la autorregulación emocional, la autoconfianza y motivación, la empatía, la resolución positiva de conflictos y la asertividad” (comunicación escrita, madre del CEIP Las Chumberas).

La idea de que la COVID-19 puede reforzar el Programa (las herramientas y conocimientos que quiere transmitir) se refleja también en cómo los grupos motores asimilan la importancia del liderazgo horizontal, donde cada uno tiene algo que aportar.

Asimismo, defienden la necesidad de comprometerse a largo plazo con el Programa, haciendo incluso proyecciones a futuro, como expresa una madre del CEIP Las Chumberas:

“cuando haya un ambiente de grupo, de comunicación y de participación, sería el momento adecuado para incidir en los aspectos de la crianza positiva y el aprendizaje a nivel individual, que me parecen muy interesante, de cara a conocer mejor a tu hijo y de servirle de apoyo y de guía para que nunca pierda las ganas de aprender y que decida seguir estudiando en lo que sea que le guste.”  
(comunicación escrita).

Asimismo, una profesora del CEIP San Luis Gonzaga, destaca las oportunidades que surgen para el colegio y la familia, cuando el centro se integra en lo comunitario: “Además, para garantizar la apertura a la comunidad, sería interesante que pudiésemos contar con dinamizadores del proyecto que pertenezcan al barrio, a centros ciudadanos... y con representantes del Ayuntamiento.” (comunicación escrita).

## **Conclusiones**

De acuerdo con los resultados de este trabajo, podemos concluir que el Programa, en la actual edición, aun pudiendo suponer una carga extra, no parece tener resultados más negativos que la primera edición, sino que han sido logrados de forma diferente. Y es que, en principio, y pese a la incertidumbre sobre cómo se desarrollará el siguiente curso escolar, los preceptos del Programa parecen haber calado en sus participantes, los cuales demuestran una capacidad de resiliencia y de creación de vínculos incluso en momentos de aislamiento total, pues como defiende una profesora del CEIP Tíncer “cambiar el YO por el NOSOTROS nos ayudará a construir nuevas y mejores relaciones” (comunicación escrita).

Por tanto, si nos remitimos a las hipótesis que planteamos en un principio, solo la primera debe ser modificada (la que defiende que la situación COVID-19 influirá notablemente en los resultados respecto a la primera edición), pues como se define en la

segunda hipótesis, la resiliencia del Programa ha permitido que la situación pandémica no afecte a los resultados.

En lo que respecta a la última hipótesis, los testimonios de las familias y docentes dejan claro el papel crucial que tiene la educación comunitaria intercultural en situaciones de urgencia. La educación institucionalizada no podrá acceder a todas las necesidades que surgen en el entorno local, pero las desigualdades patentes no se olvidan de los más desfavorecidos. Es por ello que fomentar la creación de redes de apoyo y comunicación es más importante que nunca, para que la propia comunidad pueda subsanar las carencias a las que el sistema no hace frente, puesto que “las profundas desigualdades socioeducativas y de acceso a los recursos educativos no son un reto propiamente escolar y sí, una responsabilidad educativa colectiva” (Iglesias, 2017: 126). En suma, como definimos en la hipótesis, debemos repensar algunas bases de la educación comunitaria intercultural, para poder atender mejor a la nueva realidad. Miquel Essomba, en su videoconferencia “*La educación en tiempos de pandemia*”, enumera cinco aprendizajes que la educación comunitaria intercultural debe tener en cuenta con la situación de la COVID-19:

1. Fortalecer el uso de las herramientas TIC como elemento de comunicación.
2. Acompañar la autonomía que se exige con la libertad de elegir.
3. Reivindicar los pequeños grupos heterogéneos como espacios de baja transmisión y fácil rastreo, pero a la vez una mejor atención a la diversidad
4. La educación adaptada a la realidad actual: no debe preparar para la vida, sino ser vida.
5. Frente a las desigualdades, la comunidad como empoderamiento del tutelaje institucional para poder superar los obstáculos locales.

La educación comunitaria debe adaptarse y conocer la realidad que se avecina, “para transformarla, supone un axioma básico, tanto para generar procesos educativos comunitarios, como para que estos seas propuestas educativas coherentes a la complejidad educativa del territorio de intervención” (Iglesias, 2017: 125). De esta manera, no sólo supondría un apoyo para los escolares, sino una oportunidad de cambiar

el mecanismo comunitario para que la educación sea un derecho que disfrutamos como grupo, no solo los niños y niñas.

No obstante, no hay que perder de vista la volubilidad de los compromisos, en tanto que, pese a que la formación ha sido un éxito y las personas participantes parecen haber integrado los conocimientos, no hay ningún acuerdo formal firmado, así como ninguna responsabilidad frente a un futuro cuyo devenir es inseguro para todos.

Sin embargo, no podemos anular la inesperada recepción del Programa en tiempos de la COVID-19, en función de si las personas serán o no consecuentes con lo aprendido en el futuro, pues solo se podrá saber con el paso del tiempo. Es por ello que considero de suma importancia líneas de investigación como las de este trabajo, que plantan la semilla de posibles investigaciones futuras. Aun retomando las clases e implantando el Programa en los centros, la realidad que nos espera no se parecerá en nada a la que dejamos atrás en marzo.

En las investigaciones y proyectos que puedan surgir, la Antropología tiene un papel crucial, debido a su repertorio epistémico y metodológico.

Respecto al primero, nos enfrentamos a una realidad donde los diferentes grupos marginales, con necesidades usualmente invisibilizadas, aparecen con más fuerza, frente a una situación donde la problemática social se vuelve insostenible. Cuando la diversidad sociocultural de los grupos se escapa de los engranajes del sistema, una visión que comprenda el funcionamiento del todo, es esencial para poder subsanar las carencias que se ponen de manifiesto. Desde la Antropología, no solo entendemos los factores étnicos o raciales, sino que podemos ponerlos en relación con lo económico, lo político, o lo mediático.

Por otro lado, la metodología antropológica se caracteriza por ser variada, desde lo cualitativo a lo cuantitativo, pasando por técnicas creativas y participativas. Para comprender las múltiples realidades que convergen en lo local, no se puede hacer uso únicamente de datos estadísticos, o de entrevistas grupales. Se tiene que disponer de un abanico flexible y completo, que cuente con las herramientas necesarias, y que puedan ser complementarias a otras, en contextos multidisciplinares. Incluso más allá de las técnicas, la metodología antropológica se basa en un particular “saber hacer”, que resulta útil en cualquier intervención, proyecto o investigación social.



En resumen, una visión antropológica ayudará a que nadie se quede atrás en “la nueva realidad”, pues, en palabras de Leopoldo Cabrera (2020: 115), “los efectos trascienden, en cualquier caso, al sistema educativo formal”, y se convierten en fenómenos socioculturales que afectan a la sociedad en su conjunto. Igual que el Programa, la Antropología, más que suponer una carga en situaciones de urgencia, debe encontrar su lugar como garante de que las soluciones lleguen a todos los rincones, para así transformar títulos como “*eduCOVID*, los impactos de la crisis pandémica en los programas de educación comunitaria intercultural”, en “*educomunidad*, los logros de los programas de educación comunitaria intercultural en la crisis pandémica.”

## Bibliografía

- Bolívar, A. (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación* (339): 119–146.
- Bouché H., Feroso P., Larrosa J., Sacristán D. (1995) “La antropología de la educación como disciplina: proyecto de diseño” *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7: 95–114.
- Cabildo de Tenerife (s.f.). *Socioeconomía*. Plan territorial especial de ordenación del sistema viario del área metropolitana de Tenerife. Documento nº1, capítulo 2, pp. 296 – 340.
- Cabrera B., Cabrera L., Pérez C. y Zamora B. (2011) “La desigualdad legítima de la escuela justa”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 4 (1): 307–335.
- Cabrera L., Nieves Pérez C., Santana F. (2020) “¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus?”. *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities, pp. 29-52.
- Cabrera, L. (2020). “Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial COVID-19, pp. 114-139.
- Cieza García J.A. (2006). “Educación comunitaria”. *Revista de Educación* (339): 765–799.
- Comitas L., Dolgin J. (1978) On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect. *Practicing Anthropology* (9), 3, pp. 165 – 180. Universidad de Columbia, New York.
- D. Barbuzano. (2012). “Taco, 85 años de evolución social y urbanística”. *El Día*.
- Demerath P., Mattheis A. (2012) Toward Common Ground: The Uses of Educational Anthropology in Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), pp. 1 – 21. Universidad de Minnesota, Minnesota.

- Díaz de Rada Brun, A. (2013). “Etnografía de la escuela y más allá de la etnografía y de la escuela.” *Educación y futuro, revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29: 13–39.
- Equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociades Complejas (ERDISC) “Guía básica del Programa: claves para conocer el Programa Social para el Apoyo Familiar al Éxito Educativo” (2018). Cátedra de educación comunitaria, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- Escudero Muñoz J.M. (2006) “Presentación”. *Revista de Educación* (339): 15–18.
- ERDISC (2017) “Catálogo de actividades”  
[https://pagines.uab.cat/exitoeducativo/sites/pagines.uab.cat.exitoeducativo/files/catalogo\\_actividades\\_2017.pdf](https://pagines.uab.cat/exitoeducativo/sites/pagines.uab.cat.exitoeducativo/files/catalogo_actividades_2017.pdf)
- Essomba M. [Proyecto ICI: Ciclos de videoconferencias]. (2020, julio 20). "La educación comunitaria en tiempos de pandemia". Proyecto ICI, Ciclos de Videoconferencias, 20 de julio de 2020. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=j\\_KLQzSLkms](https://www.youtube.com/watch?v=j_KLQzSLkms)
- Eulen, Servicios Sociosanitarios (2018). Informe del servicio municipal de detección, prevención y atención del absentismo escolar. Santa Cruz de Tenerife.
- Fundación “La Caixa” (s.f.) Proyecto de intervención comunitaria intercultural: qué hacemos. Recuperado de: <https://obrasociallacaixa.org/es/pobreza-accionesocial/interculturalidad-y-cohesion-social/proyecto-de-intervencion-comunitariaintercultural/que-hacemos>
- George Spindler (1963) *Education and culture: anthropological approaches*”. Stanford University, California, EE.UU.
- Giménez C. (1997). “La naturaleza de la mediación intercultural” *Revista Migraciones* (2): 125–159.
- Giménez, C. (2003) Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: propuestas de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, nº8, pp. 11 – 20. Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”, España.
- Grané, P. i Argelagués, M. (2017). "Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de

las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valencia y Canarias". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), pp. 51 – 70.

Iglesias Vidal. E., (2017). *Claves teórico-prácticas para el desarrollo de estrategias educativas de base comunitaria*. Granada: Editorial Comares.

Instituto Aragonés de Fomento (s.f.). *Emprender en la Escuela*. Aragón. Recuperado de: <https://www.emprenderenaragon.es//paginas/emprender-en-la-escuela>

Instituto Nacional de Estadística (2018). *Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA y periodo. Encuesta de Población Activa [Educación]*.

Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) (2016): *Monografía Taco Conocimiento para convivir*, Tenerife: Fundación Obra Social La Caixa.

López Bertomeo E. (2014). "Proyecto Educativo: relación familia – escuela. Desarrollo de hábitos de vida saludable." Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia.

Marchioni M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo: teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid, España, Editorial Popular, S.A.

Mingorance P., Estebaranz A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes* (9): 179–199.

Obra Social "la Caixa" (2015). "Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural". *Educación* (3).

Padrón Municipal de Habitantes (2001 – 2019), Instituto Nacional de Estadística (INE).

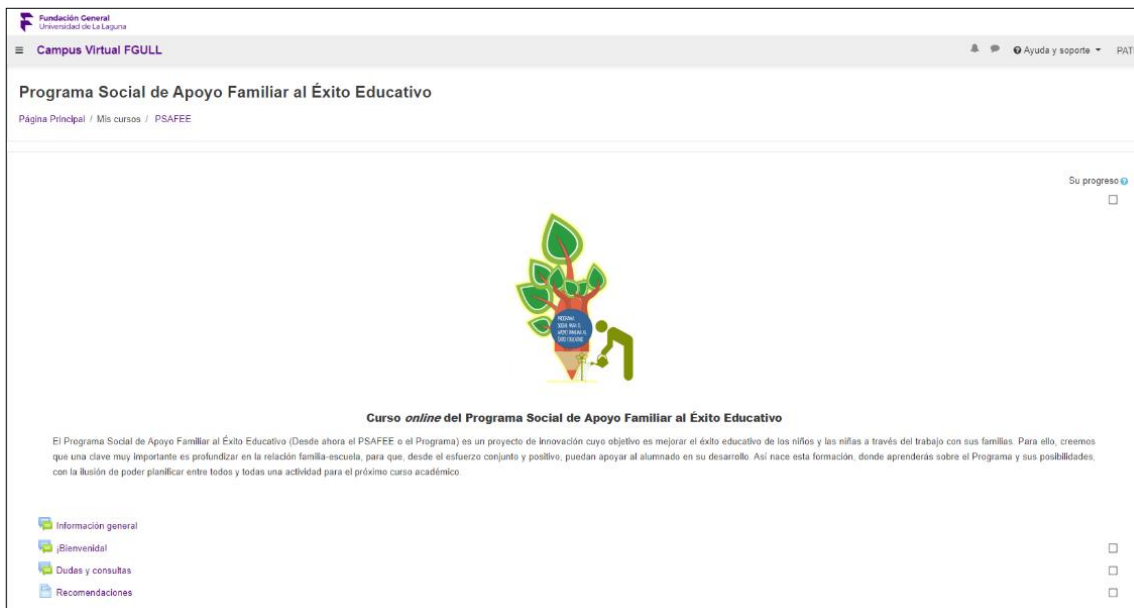
Pérez Sánchez C. N., Betancort Montesinos M., Cabrera Rodríguez L. (2013). "Influencias de la familia en el rendimiento académico: un estudio en Canarias". *Revista Internacional de Sociología*, vol. 71(1): 169–187.

Proceso comunitario intercultural de Taco, proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (2018). *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural: Interculturalidad y cohesión social*. El Cardonal.

- Robins, W.J. (2003). “Un paseo por la antropología educativa”. *Nueva antropología*, 19 (62), pp. 11 – 28.
- Romero Ochoa, C. (2003). “Reflexiones sobre Educación Comunitaria”. *Revista EduSol*, vol. 3 (5): 1–8.
- Sáez Alonso, R. (2006). “La educación intercultural”. *Revista de Educación* (339): 859–881.
- Saturnino Martínez García, J. (2005). “Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no cae, y las clases sociales sí existen.”. *Viejo Topo*, núm. 213: 66 –73.
- V Encuentro comunitario de Taco. (2018) *Síntesis de resultados de la Evaluación Comunitaria de Taco (2014 – 2018)*.
- Valle R.E., Baelo R. (2013) La mediación intercultural en el ámbito educativo. En R. Baelo. (Ed.), *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural* (pp. 85 – 113). Universidad de León.
- Vecina Merchante C., Alomar Marí P., Segura Rotger a., Efedaque Aguilar J. (2016). “Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad”. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 6 (11): 121–142.
- Zamora Castro L.F., Noda Álvarez L.M., Casanova Gáspar M.C. (2016). “Aprendizajes del proceso comunitario en Taco: la implicación de las familias en la promoción del éxito educativo en Taco”. Trabajo de sistematización del Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo.

## Anexos

### Captura 1: página principal, aula virtual del PSAFEE



Fundación General  
Universidad de La Laguna

Campus Virtual FGULL

Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo

Página Principal / Mis cursos / PSAFEE

Su progreso

**Curso *online* del Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo**

El Programa Social de Apoyo Familiar al Éxito Educativo (Desde ahora el PSAFEE o el Programa) es un proyecto de innovación cuyo objetivo es mejorar el éxito educativo de los niños y las niñas a través del trabajo con sus familias. Para ello, creemos que una clave muy importante es profundizar en la relación familia-escuela, para que, desde el esfuerzo conjunto y positivo, puedan apoyar al alumnado en su desarrollo. Así nace esta formación, donde aprenderás sobre el Programa y sus posibilidades, con la ilusión de poder planificar entre todos y todas una actividad para el próximo curso académico.

- Información general
- ¡Bienvenida!
- Dudas y consultas
- Recomendaciones

Fuente: FGULL.

### Captura 2: Ejemplo de tarea, aula virtual del PSAFEE

#### Tarea

**Objetivo:** Identificar y contextualizar la necesidad del programa

Tras haber consultado el **contenido** del primer tema, y accedido a los diferentes **recursos**, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué crees que es necesario ponerlo en marcha en tu centro o barrio?
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que propone?

Fuente: FGULL.