

VINCULAR L'EDUCACIÓ D'ADULTS AL TERRITORI MITJANÇANT LA PARTICIPACIÓ CIUTADANA

Auxiliadora Sales

Universitat Jaume I

Educació d'adults des d'una ciutadania crítica

La nostra tasca com a educadors s'orienta des d'un model d'educació d'adults que concebem intercultural, inclusiva, democràtica i que es vincula al seu territori mitjançant la participació ciutadana. Així l'entendem des d'una escola inclosa, amb l'objectiu fonamental de formar ciutadania crítica (Sales, 2012).

Formació que, segons Bilbeny (1999) requereix conjugar l'universalisme dialògic amb la sensibilitat per la diversitat i retornar a cada persona el reconeixement de la seua identitat en l'esfera pública. Per a Gimeno Sacristán (2001) les noves formes d'entendre la ciutadania impliquen noves esferes de decisió que és necessari democratitzar amb la participació ciutadana, la qual cosa comporta estructurar moviments amplis imprescindibles per a intervindre en els processos de globalització (Dezuanni i Monroy-Hernández, 2012).

Es tracta d'apel·lar a la implicació activa, a la reflexió i la participació des d'un lideratge inclusiu. Per aquest motiu, formar ciutadans i ciutadanes crítics assumeix i legitima la funció globalitzadora més universal d'un projecte pedagògic que parteix del diàleg democràtic, la participació igualitària i compromesa amb la transformació social (Elliott, 2011).

Exercir una ciutadania crítica en l'àmbit educatiu significa sentir-se acompanyada i compartir el coneixement, problematitzar i renegociar significats i pràctiques, planificar accions i mesures per a transformar i millorar la realitat, observant i reflexionant sobre ella.

Així, per exemple, del moviment 15M, com a moviment social participatiu, ens queden algunes bones idees per a la formació de la ciutadania crítica: la necessitat de crear espais i temps per al diàleg igualitari i la participació; l'ús de procediments democràtics com la combinació entre assemblees plenàries i el treball en comissions; entendre el món com una complexitat on tots els temes i persones estan interconnectats (economia, política, educació, art, ecologia); el sentiment de pertinença a un grup que creu

possible canviar aquest món complex; un sentit de responsabilitat històrica, i d'ocupar-se dels assumptes públics (de la polis, en l'àgora).

Es tracta de posar en marxa processos d'indagació col·laborativa que permeten transformar la realitat social mitjançant accions socioeducatives globalitzades que emfatitzen el protagonisme dels agents socials de l'entorn amb la dinamització i compromís de la comunitat. L'objectiu és millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge com a procés dialògic, democràtic, ètic i global (Moliner, Sales i Traver, 2007).

Participació ciutadana que vincula al territori

Un dels factors clau que permeten avançar cap a un model d'educació d'adults com a ciutadania crítica és la participació ciutadana (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Essomba, 2006; Lozano, Cerezo i Angosto, 2011; Stainback i Stainback, 2011).

La participació ciutadana suposa una sèrie de principis sobre els quals sustentar aquesta educació que es vincula al territori:

Lideratge compartit: la participació ciutadana parteix del que a cadascú li interpel·la i li emociona. Implica compromís individual, un reconèixer a l'altre com a agent de canvi i tenir unes expectatives altes pròpies i dels altres. Les creences i actituds prèvies són desafiades, la teoria del dèficit es qüestiona i la reflexió sobre la pròpia pràctica és una poderosa eina per a generar noves idees i perspectives (Armstrong i Moore, 2004). S'expliciten els propis valors i les teories implícites i es pren consciència de la responsabilitat de cadascú té a desafiar l'estatus quo i crear ambients més interculturals i inclusius.

Negociar les situacions de resistència i treballar junts per al canvi escolar genera un empoderament com a agents del canvi en tots, ja que són més conscients de la seua capacitat d'intervenció, de les expectatives d'èxit i del reconeixement públic rebut per part dels altres (Gill i Chalmes, 2007). Així, doncs, eixa millora de l'autoestima, millora al mateix temps l'eficàcia i les expectatives sobre la possibilitat de transformació, per la qual cosa l'empoderament té una doble dimensió: emocional i ètica, legitimant al professorat i a la comunitat a prendre les regnes del canvi. La conseqüència d'aquests processos de participació ciutadana és la millora de la confiança, el

respecte mutu i la major sensibilitat cap a la diversitat i la complexitat de les identitats.

D'aquest empoderament emocional i ètic deriva el lideratge compartit. Parteix del que mou a l'acció, del desig d'estar i compartir. Genera un sentiment de pertinença, de sobirania i co-responsabilitat. Una no únicament ha d'aprendre a liderar la seua pròpia vida, assumint l'autonomia de les seues decisions, sinó que ha d'aprendre a participar en la vida pública, en el col·lectiu (Shields, 2004; González, 2008).

Cultura col·laborativa: El que realment converteix a cada persona en un ciutadà o ciutadana crítics no és la possibilitat de canvi individual, sinó la capacitat de ser agents d'un canvi social, d'una transformació col·lectiva. En aquest sentit, aprendre a participar com a ciutadania crítica significa generar una cultura col·laborativa.

Són necessaris espais i temps per a la reflexió col·lectiva: reunions docents, d'aula, assemblees comunitàries... Llocs i horaris per al debat, l'anàlisi, l'exploració de problemes i la resolució de conflictes mitjançant el consens (Coix i Robinson-Pant, 2008). Temps específic per a construir equip i trencar l'individualisme i les resistències, temps per a mostrar bones pràctiques i contagiar amb la implicació personal i les satisfaccions obtingudes.

Significa passar d'una cultura de formació individualista i gremialista a una altra dialògica i comunitària. Aquest canvi de cultura afecta a les relacions de poder i suposa la creació de procediments i espais per al debat, la negociació i la participació democràtica. La diversitat es valora com un factor positiu per a la transformació i el diàleg intercultural es converteix en eina d'aprenentatge i de construcció social del coneixement (Armstrong i Moore, 2004).

El pas d'una cultura individualista a una cultura col·laborativa té tres elements clau que emergeixen de l'anàlisi de les experiències d'escoles en transformació: l'assumpció col·lectiva del projecte, la pluralitat de veus des de la tolerància i l'empatia, i la transparència informativa que inclou confiança i co-responsabilitat (Traver, Sales i Moliner, 2010).

Democràcia: la concepció d'una educació d'adults al servei de la justícia social a través de mitjans democràtics parteix d'una concepció de l'ensenyament com a qüestió pública i no com un pur assumpte privat (Oliver, 1998; Larrauri, 2012), i té la participació ciutadana com a eix central en el procés dialèctic d'emancipació de les desigualtats socials (Kincheloe i Steinberg, 1999). Des dels plantejaments derivats del model moral de democràcia (Carr, 1991), la transformació educativa queda emmarcada en un procés social més ampli d'emancipació cultural i reconstrucció social. D'aquesta manera, una escola democràtica permet viure la democràcia activament (Apple i Beane, 1997) i en ella el professorat es concep com un investigador compromès que treballa de manera coordinada amb altres agents comunitaris en la identificació, anàlisi i solució dels problemes del seu entorn (Gale i Densmore, 2007).

Transformació social: la participació ciutadana apel·la al canvi, a la transformació social entesa com un procés d'implicació comunitària per a la millora de la institució escolar en relació amb el seu entorn amb l'objectiu d'aconseguir els seus ideals de justícia i equitat. Per tant, ens remet de nou a un compromís intel·lectual, ideològic i afectiu que sorgeix de l'apoderament individual i col·lectiu per a generar noves condicions d'aprenentatge i de vida més inclusives i interculturals. Condicions que parteixen de les necessitats i propostes d'acció sorgides dins de la pròpia comunitat que emprèn el canvi (Larrauri, 2012; Montero, 2004).

Seguint aquests principis, portem desenvolupant en la Universitat Jaume I el Seminari de Ciutadania Crítica fa més de quinze anys, com un grup de professionals que comparteixen les seues pràctiques i experiències mitjançant processos informals d'investigació-acció (Moliner, Sales i Traver, 2007). De la mateixa manera, els projectes que hem emprès en els últims vuit anys, seguint els pressupostos de la investigació-acció participativa (Freire, 1974; Bartolomé i Acosta, 1997; Alberich et al., 2009) pretenen desenvolupar processos d'innovació i millora en els centres educatius, des de la col·laboració i el compromís amb el propi territori i amb els seus agents educatius i comunitaris.

La proposta del grup MEICRI per a vincular l'escola, com a institució social, al seu territori mitjançant la participació ciutadana consisteix en facilitar processos d'investigació-acció participativa que permeten a la comunitat educativa desenvolupar estratègies i maneres d'actuació, espais de desenvolupament social, dinàmiques de treball participatives i tècniques d'anàlisi de la realitat. Les dinàmiques de Diagnòstic Social Participatiu que desenvolupem en diferents contextos educatius suposen eines per a la participació ciutadana i la transformació social (Martínez, 1995; Marchioni, 2001).

Aquestes estratègies generen espais de reflexió col·lectiva i potencien accions orientades a l'enfortiment de l'organització a partir de la participació dels seus membres, l'anàlisi i reflexió dels problemes i la cerca de possibles solucions, formulant estratègies o planificant accions (Aguirre, 2012). Aquesta eina permet que els que participen puguin provar la seua pròpia capacitat de produir i executar les seues idees, criteris o accions, i que aquesta capacitat pugui crear un procés col·laboratiu i organitzatiu permanent en el temps. Perquè açò siga possible han de promoure el diàleg i la discussió des de la comunicació horitzontal i l'estímul del potencial crític i creatiu dels participants (Martínez, 1995).

En una primera fase s'arregla informació per a definir un imaginari comú enfocat. A través d'una Línia del Temps s'inicia el procés de concientització dels participants i es comença a construir una idea de comunitat, de col·lectiu que comparteixen un relat, una història que explicar i potser un objectiu comú (Aguirre et al., 2015).

És en una segona fase quan es realitza una anàlisi crítica d'aquest imaginari col·lectiu, a través de la tècnica d'Espill (Deltoro, 2006), basada en la devolució de la imatge creada a partir de les dades obtingudes en la fase anterior. Permet, des d'una orientació comunicativa, realitzar una interpretació dialògica d'aquell imaginari compartit mitjançant la negociació i discussió horitzontal de les interpretacions de totes les persones participants, orientades per criteris de validesa argumentativa i no per pretensions de poder. Amb ella els participants es posicionen com amos de la seua pròpia informació, podent realitzar una reflexió crítica sobre la imatge construïda amb la informació arreglada amb anterioritat.

En la tercera fase, es detecten necessitats, en un dels moments crucials per al procés de “concientització” (Freire, 1974), en prendre consciència crítica de la pròpia realitat amb l'ànim d'emprendre accions justes per a la seua transformació i millora. Cada persona o grup reflecteix quines són les necessitats que observa en eixa realitat compartida, realitzant així una avaluació participativa de les mateixes, a través, per exemple, d'un Mapeig social (Traver, Lozano i Sales, 2015) o de la Fotoveu (Wang, 1999). D'aquesta forma, es promou la reflexió crítica i el coneixement sobre assumptes importants mitjançant el diàleg en grup.

En una quarta fase, arriba el moment de la prioritització i presa de decisions, per al que es desenvolupen tècniques com el Grup Nominal per a reflexionar sobre les necessitats, desenvolupar plans d'acció i fer propostes per a valorar i decidir de forma col·lectiva. És fonamental no perdre de vista les necessitats detectades, però també és clau generar alternatives creatives, que amplien la mirada sobre la realitat i la aprehenen en tota la seua complexitat.

En la cinquena fase aquestes accions s'engeguen, la qual cosa posa a prova el lideratge compartit i la cultura col·laborativa generades en el grup. La pluralitat de veus s'articula entorn d'un objectiu comú que té previstes unes estratègies i temporalització ja acordades. Es distribueixen tasques i responsabilitats, es delega autoritat i es generen xarxes de suport. Els xicotets canvis van tenint sentit i construeixen comunitat. La reflexió sobre l'acció genera una praxi participativa i transformadora (Freire, 1990).

Vincular-es com a comunitat: un procés de construcció

És cert que la construcció d'una visió compartida des de la idea d'escola inclosa és un procés abrupte, delicat, esmunyedís i lent, ja que sentir-se vinculat i formar part, compartir uns valors a partir del reconeixement de la diversitat, requereix un temps per a construir comunitat.

Els processos participatius i de transformació social requereixen d'una narració col·lectiva de la història del centre, que va construint una identitat compartida i un sentiment de pertinença entre el professorat i en la resta de la comunitat educativa, prèviament invisibles (López Yáñez et al., 2011).

Una visió comunitària de l'educació redefineix el vincle escola-comunitat i ho actualitza, referint-se a la comunitat com a context o escenari educatiu (Graella, Muñoz-Cadavid i Sierra, 2013).

Els escenaris que hem anat construint en diverses escoles de la Comunitat Valenciana ens mostren elements clau a tindre en compte de cara a consolidar la participació ciutadana que vincule a la ciutadania crítica al seu territori dónes de l'educació, tant formal com no formal.

- *Construcció d'espais i temps per a la participació comunitària*: cal subratllar la importància de contemplar espais i dedicar temps educatius per al debat, la col·laboració, la reflexió col·lectiva, l'engegada de projectes col·laboratius o en xarxa. Significa que hem de qüestionar els temps i espais institucionals per a generar espais híbrids, mestissos, on l'escola siga un node més i no genere pràctiques institucionalitzadores de participació (Moliner i Sales, 2015). Per açò, les dinàmiques de Diagnòstic Social Participatiu trenquen el discurs "escolaritzant" i propicien maneres i llocs de participació i diàleg més comunitaris i d'aprenentatge situat (Sagástegui, 2004).

- *Reconeixement de la diversitat*: Reconèixer diferents estils comunicatius, d'aprenentatge, diferents cosmovisions i apropaments a la idea d'educació i escola, és bàsic per a participar sabent que caldrà gestionar i transformar els conflictes. Essencial treballar des del disseny i construir el consens. La comunicació intercultural és un element clau per a aquest reconeixement de la diversitat des d'un marc comú que ens permeta prendre decisions junts i tenir projectes educatius compartits. Les formes en què es transmet la informació, es comuniquen les propostes i decisions, es demana debat o cohesió davant un projecte, es van aprenent en l'exercici democràtic de la participació, i poden generar resistències o actituds paternalistes en els uns i els altres.

- *Sentit de pertinença*: els processos d'investigació-acció participativa generen consciència de vinculació emocional, històrica i cultural de la comunitat escolar amb el seu entorn. Es produeix un reconeixement positiu i una apropiació dels llaços intra i intercomunitaris generats per la institució educativa (Ander-Egg, 2005). S'aconsegueix la sensació de que l'experiència viscuda en l'escola deixa una petjada personal que, al seu torn, és compartida per altres membres del col·lectiu i és capaç de construir una identitat col·lectiva (Carvajal, 2011).

Obrir la participació ciutadana permet explicitar actituds, valors i creences acceptats per la comunitat educativa. Constitueixen una cultura escolar que influirà, no solament en els models de relació, les formes d'associació i l'organització de l'escola sinó en el sentit mateix i la finalitat de la pròpia institució escolar (Ortiz i Lobato, 2003).

- *Vinculació amb la vida sociocultural*: la vinculació de l'escola amb el territori s'expressa en el desenvolupament de relacions sostenibles i de suport mutu, en una implicació recíproca entre la comunitat escolar i el seu entorn. Així els agents locals passen a formar part del projecte educatiu de l'escola i aquesta s'incorpora a les estratègies i programes de millora social de l'entorn. D'alguna forma, a la lògica escolar se sumisca la lògica de serveis socials i desenvolupament local, cercant aliances i sinergies que consoliden xarxes de suport i col·laboració estables (Hargreaves i Fink, 2006).

És així, en resum, com podem entendre l'educació d'adults, com a un àmbit privilegiat per a desenvolupar eixe concepte de comunitat democràtica e intercultural, convertint-se en un model educatiu inclusiu i un agent actiu de reconstrucció social. D'aquesta forma connecta l'àmbito micropolític de l'aula i l'escola amb el macropolític, de la societat complexa, mestissa i global, enmaranyant-nos en xarxes de suport i comunicatives. Partim del que som i ens sentim cadascú de nosaltres, que ens fan compartir amb altres projectes i desitjos i ens porten a explorar junts territoris desafiants i estimulants de ciutadania crítica.

Referències

- Aguirre, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Trabajo de investigación: Universitat Jaume I (material inédito).
- Aguirre, A.; Català, J; Doménech, A. i Escobedo, P. (2015). La linea del tiempo en la construcción de la escuela democrática: una herramienta para la transformación desde la participación horizontal. *Congreso Internacional*

- Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social. Comunicambio 2015.*
Castelló: Universitat Jaume I.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.
- Alberich et al. (2009). *Manual de metodologías participativas.* Red CIMAS.
- Ander-Egg, Ezequiel. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.* Buenos Aires, Lumen Hvmanitas
- Apple, M. i Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.
- Armstrong, F. i Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds.* Londres: Routledge Falmer.
- Arnáiz,P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos.* Málaga: Archidona Aljibe.
- Bartolomé, M i Acosta, A.R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 151-178.
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad.* Barcelona: Ariel.
- Carr, W. (1991). Education for Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39 (4), 373-385.
- Carvajal Burbano, Arizaldo (2011). Apuntes sobre desarrollo comunitario. Universidad de Málaga: Eumed.net.
- Cox, S., i Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 6 (4), 457-468.
- Deltoro, E. (2006). *Cómo trabajar con adolescentes en el tiempo libre.* Zaragoza: Libros Certeza.
- Dezuanni, M. i Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66.
- Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Quaderns Digitals.net n^o 69
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=824&PHPSESSID=7a9abf552f7f16fc53ffe317260e6d65]

- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación* 3. Ed. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona.
- Gale, T. i Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- Gill, H., i Chalmes, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6) 551-570.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- Hargreaves, A. i Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- Kincheloe, J. L. i Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Larrauri, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tàndem.
- López Yáñez, J., M. Sánchez Moreno i M. Altopieri. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Lozano, J.; Cerezo, M. C. i Angosto, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. (41-50). En F. Villalba y J. Villatoro (eds), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo* Vol. 3. Edición Digital: Prácticas en Educación.

- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular.
- Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- Moliner, O. i Sales, A. (2015). Reflexiones sobre la repercusión del sentido de comunidad en los procesos de cambio hacia escuelas interculturales inclusivas. *XIV Congreso Internacional y XXX Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva*. Abril, Madrid.
- Moliner, O.; Sales, A. i Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. Congreso de Orientación Educativa y Profesional. *Quaderns Digitals.Net*
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10390]
- Montero. M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Oliver, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada (34-58). En Barton, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Ortiz, C. i Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, (1), 27- 40.
- Parrilla, A.; Muñoz-Cadavid, M.A. i Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva, *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 1, 51-68
- Shields, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea (5ª Edició).
- Traver, J. A.; Lozano, M. i Sales, A. (2015). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socio-educativo. *Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social. Comunicambio 2015*. Castelló: Universitat Jaume I.

- Traver, J.A.; Sales, A. i Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96-119.
- Wang, C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Womens Health*. 8 (II).
<http://www.appalshop.com/assets/files/campaigns/culturalorganizingky/photovoice-strategy-womens-health.pdf>