

# LA ESCUELA INCLUIDA. DINAMIZANDO LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN LA COMUNIDAD MEDIANTE DIAGNÓSTICO SOCIAL PARTICIPATIVO

---

---

*Arecia Aguirre García-Carpintero, Joan Andrés Traver Martí y Lidón Moliner Miravet*  
Universitat Jaume I

Fechas de recepción y aceptación: 20 de enero de 2012, 16 de febrero de 2012

*Resumen:* El presente trabajo pretende sumergirse en la importancia de la participación de la escuela en el ámbito comunitario para dinamizar el desarrollo cultural y la transformación social con la voz de todas las personas del entorno. El objetivo es analizar las necesidades de la escuela para conseguir su inclusión en el territorio a través de metodologías que fomenten la participación democrática. Para llevarlo a cabo realizaremos un análisis de la realidad en la que se implica a toda la comunidad escolar del territorio para conocer qué está ocurriendo y de qué forma podemos trabajar todos juntos para transformarlo. Este análisis se realiza a través del árbol de los sueños, donde los participantes comparten sus necesidades y marcan un plan de actuación.

*Palabras clave:* inclusión, participación, comunidad, diagnóstico social participativo, cultura, transformación, dinámicas participativas, desarrollo, escuela.

*Abstract:* This article aims to dive into the importance of school participation at the community level to boost cultural development and social transformation with the voice of everyone in the environment. The aim is to analyze the needs of the school for inclusion in the territory through the methodologies that promote democratic participation. To do so will make an analysis of reality in which involves the whole school community of the territory to find out what is happening and how we can work together to transform it. This analysis is performed through the tree of dreams where participants share their needs and make a plan of action.

*Keywords:* inclusion, participation, community, participatory social diagnosis, culture, transformation, dynamic participatory development.



## 1. INTRODUCCIÓN

Investigaciones recientes (Ainscow, 2002) plantean la educación inclusiva como la mejor opción educativa y la más completa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, el profesorado y las familias. Es importante que, desde las escuelas, se dinamice a toda la comunidad para conseguir una educación igualitaria que permita el enriquecimiento mutuo de todas las personas que forman parte de ella. Pero la comunidad puede ser algo más amplio que las entidades y las familias que están en contacto diario con los centros. Cualquier escuela se halla inmersa en un entorno humano específico conformado territorial, cultural, social y políticamente. Por este motivo, el proyecto de inclusión ha de extenderse no solo a la comunidad educativa, sino a la ciudadanía en general. Las escuelas inclusivas parten de unos valores democráticos en los que todas las personas tenemos derecho a la igualdad sin perder nuestra diferencia (Traver, 2009). Se trabaja para que esa ciudadanía sea mucho más democrática y solidaria. Dichos valores han de hacerse extensibles a la sociedad. Pero ¿puede conseguirse todo esto si la escuela no está incluida en su territorio, sino cuenta entre esa ciudadanía? Contamos con experiencias de escuelas inclusivas, pero ¿son escuelas incluidas?

Desde el barrio, la ciudad o el territorio se debería dar una continuidad a estos valores que la escuela inclusiva promueve, y convertirla en un agente activo más de las cuestiones que afectan a la ciudadanía. Extrapolar los principios de la escuela inclusiva a la comunidad y conseguir comunidades inclusivas.

En este artículo, desvelaremos algunas opciones para convertir la escuela en un agente activo de la comunidad y hacerla partícipe de la transformación cultural y mejora del territorio. Teniendo presente, tal y como apunta Gentile (1997), que no es necesario producir recetas que sirvan de forma universal, si no queremos desligarnos de la historia, los conflictos y las necesidades y demandas locales. La sociedad es movimiento y debemos procurar tener en cuenta ese movimiento para no estancarnos en procedimientos cerrados que no valoren las peculiaridades de cada momento. La escuela debe derribar sus muros y buscar su lugar y orientar su proyecto de transformación y mejora, junto con todo el tejido social, dentro de la sociedad.

Se trata, pues, de construir proyectos de participación comunitaria que contemplen el desarrollo de todos los agentes involucrados en el cambio. Y que lo hagan de una forma horizontal e igualitaria. La sociedad ha cambiado y necesitamos espacios que posibiliten impulsar la construcción de una nueva sociedad más participativa (Zubero, 2008). Para ello es necesario entender la participación como un derecho fundamental, un diálogo horizontal que garantice la igualdad de oportunidades y una cooperación, ya que aprender a cooperar es aprender a compartir, a convivir y a darle una dimensión socialmente justa a nuestra existencia (Fundación Kaleidos, 2008; Pallares, 2001; Traver



y Rodríguez, 2011). De este modo, podemos formar espacios en los que sea posible levantar redes solidarias para la transformación social, en los que conseguir que la escuela forme parte del proceso de transformación y desarrollo del territorio.

En todo este proceso se utiliza una metodología mucho más participativa y colaborativa en consonancia con el concepto de democracia radical, entendida como una forma de pensar y construir vínculos entre seres humanos que dialogan y comparten sus proyectos sociales con el fin de satisfacer mejor y con mayor estabilidad sus necesidades materiales, expresivas y afectivas (Calle, 2007). Esto se realizará mediante investigación participativa para contar con las reflexiones y la acción de todas las personas que participen y analizar la realidad junto a ellas a través de un diagnóstico social participativo que nos ayude a encontrar las necesidades que tiene la escuela para conseguir sumergirse en la transformación cultural del territorio. Y así dinamizar otro tipo de participación más acorde con la sociedad que nos rodea.

En definitiva, se pretende crear espacios que nos sirvan para construir redes solidarias para la transformación social, espacios dónde aprender a soñar juntos (Aguirre *et al.*, 2011).

## 2. LA CULTURA COMO PUNTO DE PARTIDA

Tal y como apuntábamos anteriormente, no se trata de crear una receta que pueda abordar la problemática de la participación de forma general. Más bien se trata de abrir una ventana hacia nuevas formas de participación mucho más democráticas e inclusivas. Para ello, todo proyecto ha de partir de unas necesidades y unas peculiaridades de las que no hay que prescindir. Además, debemos tener en cuenta el área en la que nos movemos, en cuanto a participación ciudadana se refiere. Podemos utilizar esta para sumergirnos en decisiones ecológicas, sociales, económicas o culturales. En nuestro caso, vamos a optar por la inclusión de la escuela en el camino hacia el desarrollo cultural del territorio.

Entendemos la cultura como herramienta de transformación social y como un proceso dinámico que crea libertad (Pascual, 2007). De ahí que este proceso se sumerja dentro del “desarrollo cultural comunitario” que, como nos explica Casacuberta (2011), responde a una necesidad y demanda social que pide cambios ante situaciones de opresión, desigualdad, marginalidad, violencia y transformaciones que afectan a determinados grupos sociales o comunidades. Este tipo de proyectos nacen en el contexto nacional, en Granollers en el año 2003 (Casacuberta, 2011), donde se llevaron a cabo un conjunto de iniciativas a partir de la colaboración entre artistas y comunidades locales. El objetivo de esta experiencia fue manifestar mediante lenguajes expresivos del arte y de la cultura, identidades, preocupaciones e ideas, mientras se construyen capacidades culturales y se



contribuye al cambio social. Este ejemplo da cuenta de cómo puede el territorio dibujar proyectos ciudadanos con un cariz completamente participativo, fomentando participación en la ciudadanía para caminar unidos hacia una transformación social que nos implique a todos y todas.

La opción de incluir a los ciudadanos y ciudadanas, y concretamente a la escuela, en este tipo de proyectos es para que no sean agentes externos a la comunidad, una parte no representativa de ella o agentes profesionales los que optan por descifrar las necesidades. En ese caso se convertirán en unas no reales de lo que realmente necesita la comunidad, y lo único que se consigue es que el desarrollo y la transformación no se hagan efectivos. Como plantea Casacuberta (2011), se ha de actuar en función de las necesidades manifestadas por la comunidad. Además, debemos construir nuevas y más justas realidades sociales a partir de las aportaciones de cada persona mediante procesos de igualdad, reflexión y diálogo, pues, recordemos la “lógica de la abundancia” de Urrutia (2011), todos tenemos algo que aportar y unas voces no pueden mermar las de los demás.

Por otro lado, entendemos la participación comunitaria como una toma de conciencia colectiva de la comunidad sobre la realidad que la rodea, por medio de la reflexión crítica y la promoción de formas asociativas y organizativas que faciliten la transformación del entorno común (Gallego, Traver y Moliner, 2010). De este modo, se potencian los aprendizajes de toda la comunidad para posibilitar el empoderamiento de la población y la autonomía como camino hacia la reflexión crítica. Así, se posibilita la participación real de la comunidad en la toma de decisiones sobre la vida cultural del municipio. La dimensión educativa es la que contempla todo aquello relacionado con las formas de aprendizaje, con la transformación y búsqueda de un mayor bienestar, con el desarrollo como individuos y también como sociedades (Casacuberta, 2011). Por ello no podemos evitar la envoltura educativa de toda la propuesta y observar la importancia tanto del proceso como del producto.

Durante dicho proceso cabe destacar lo que Casacuberta y Mestres (2011) afirmaban sobre la filosofía de la democracia cultural: el hecho de no imponer programas, evitar distinciones entre la alta y baja cultura y abrirse a las necesidades e intereses específicos de su público como algo fundamental. Así, vemos al ciudadano no como un mero consumidor de cultura sino con una función de creador y difusor de esta. Siguiendo estas características llevamos a cabo este proyecto, en el que el deseo compartido entre la ciudadanía es lo que nos mueve a realizarlo. Para poder implicar a la comunidad en una transformación social deben estar explícitas sus necesidades y motivaciones para que el proyecto se convierta en uno de todos y para todos, y no solo de un gestor cultural aislado en su territorio.



### 3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD: ENCONTRANDO LA ACCIÓN CONJUNTA

Es evidente que la participación es fundamental para el desarrollo comunitario. Así lo hemos corroborado en otros trabajos de participación de la comunidad en la construcción de la escuela intercultural-inclusiva (Moliner *et al.*, 2008; Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Traver y García, 2011; Moliner, Sales y Traver, 2011). Pero una de las mayores barreras es hacerla efectiva y saber por donde comenzar. Nuestro objetivo es hacer que la escuela no sea únicamente un lugar de inclusión sino que ella misma esté incluida en el territorio. Para ello, lo primero que nos debemos plantear es de qué manera puede participar la escuela en su entorno. Necesitamos conocer qué es capaz de hacerla mover, siendo así indispensable explicitar cuáles son sus necesidades y quiénes van a participar como protagonistas.

Esta participación tiene como objetivo el desarrollo cultural del territorio. Como leemos en Furió (2011: 55), “el plan de acción sobre políticas culturales para el desarrollo, de la UNESCO, entiende como imprescindible la participación en la vida cultural de la ciudadanía para conseguir una sociedad más democrática”. Si el ciudadano se sumerge en la cultura, se estarán sumergiendo en procesos de cambio y transformación. Así, leemos en la web de la UNESCO que para “acceder a una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria: el desarrollo como tal es inseparable de la cultura”, lo que nos indica la importancia de la participación de la escuela en el desarrollo cultural. La cultura se convierte en el cuarto pilar de desarrollo sostenible de la sociedad, un elemento fundamental para el avance, siendo así imposible su separación de la educación.

Al mismo tiempo, resaltamos el papel de la escuela con respecto a lo que significa la cultura y los mecanismos de desarrollo cultural. Esta se convierte en uno de los lugares principales guiados por la educación, mediante la cual acabamos tejiendo lo que algunos autores han venido a llamar la segunda piel de lo humano, que no es otra que la cultura, que ciertamente nos humaniza.

Todas estas son las causas por las que en el proyecto se concreta la participación de la escuela en facilitar la diagnosis social participativa, de todos los participantes de esta, con respecto al hecho cultural del territorio. Se pretende conocer qué temáticas los mueve, qué proyectos los vinculan y qué sueños los hacen luchar y vivir. Todo ello para acercarnos a la inclusión de la escuela en el territorio, conocer sus necesidades para poder adecuar y crear dinámicas de transformación cultural que realmente sean llamativas y motivantes para los que allí viven y sueñan. Conformar un entorno democrático en el que se contagien las ilusiones de transformación en planes de acción elaborados por la ciudadanía. Donde se compartan metas y acciones que hagan que la escuela se sienta parte del grupo. Sin duda, de este modo aumentará la participación de la comunidad escolar, y con ello la ilusión hacia una transformación de todos y todas.



### 3.1 *Protagonistas*

Analizando así a los personajes de toda esta historia, nos encontramos en un ámbito de desarrollo cultural en el que el gestor cultural cubre un rol importante. Este es un mediador entre la cultura y la comunidad que asume un papel en voz diferenciada debido a sus conocimientos expertos, pero que se sitúa en planos de igualdad y horizontalidad con el resto de ciudadanos para favorecer la construcción conjunta. Por otro lado, realizaremos un diagnóstico específico de una comunidad, en este caso la escolar, con lo que es necesario que dentro de la participación entren agentes como profesorado, alumnado y familias. Si la escuela trabaja con agentes de la comunidad externos a ella, también deberán participar en todo el proceso. Es importante contar con las voces de todos los agentes que estén implicados en la comunidad escolar, para dar sentido al proyecto común que se forme a partir de todos ellos.

### 3.2 *La caja de herramientas*

¿De qué modo podemos conocer las necesidades de una comunidad específica para que de esta forma se pueda hablar de inclusión comunitaria? Así, introducimos el diagnóstico social participativo (DSP) (Cerda, 1997) como una herramienta para trabajar la participación comunitaria y ahondar en las necesidades que tiene la comunidad escolar en especial. De este modo, conseguiremos descubrir el camino por el que vale la pena continuar para que la comunidad escolar se sumerja en el desarrollo cultural del territorio, además de mejorar desde principios de igualdad, horizontalidad, democracia y respeto mutuo.

El DSP<sup>1</sup> es el proceso que permite identificar los problemas que afectan a una población con la participación de todos los ciudadanos. La comunidad comparte conocimientos y experiencias desde el inicio hasta el final del proceso, participando en la recolección y el análisis de la información, en la identificación del problema y en la priorización de la toma de decisiones sobre cuál es la mejor forma de abordar los temas. Su finalidad reside en crear diálogo con la comunidad para identificar y analizar sus problemas y necesidades, sus prácticas y conocimientos, sus sentimientos y actitudes y sus percepciones de diferentes temáticas, y construir así conjuntamente todo el proceso.

Como dice Lobillo (2002: 20), “cuando un grupo de personas encuentra un espacio para hacerse preguntas y reflexionar de forma colectiva, nace una oportunidad única

<sup>1</sup> Información obtenida de las actas del Seminari Garbell. [Consulta en <<http://seminarigarbell.wordpress.com/category/seminari-garbell/>>].



para compartir objetivos, motivando al grupo a participar y a transformar sus ideas y deseos en acciones concretas”. Este autor escoge la siguiente definición para el diagnóstico rural participativo, una forma más concreta del diagnóstico social participativo, por la cual optamos para definir el DSP. “Es una herramienta que se marca el objetivo de facilitar espacios de reflexión colectiva que conduzcan a compartir objetivos e iniciar procesos crecientes de participación-acción” (Lobillo, 2002: 22).

Por ello, este instrumento será fundamental para conseguir que entre el gestor cultural y las escuelas mejore la participación de la comunidad educativa en el desarrollo local. Podremos ver que la escuela es incluida por la comunidad y se convierte en una más en la toma de decisiones.

Para conseguirlo, dentro del trabajo que se ha de desempeñar con el DSP contamos con el establecimiento de canales comunicativos que permitan una comunicación dialógica; promover la reflexión conjunta (escuela y territorio) sobre la situación actual y las necesidades que presenta su realidad; evaluar los problemas, necesidades y oportunidades que se dan en la comunidad escolar; recoger e intercambiar información sobre dichas necesidades para hacer de este proceso un momento de concientización (Freire, 1974); analizar los recursos disponibles, y realizar una búsqueda de soluciones conjunta.

### 3.3 *Formándose con espirales de acción y reflexión*

Pero el diagnóstico social participativo no es una herramienta que se queda aislada en este proceso, en realidad forma parte de una de las etapas de la investigación acción participativa (IAP). La IAP es un método de estudio y acción, se organiza en una serie de fases, que buscan obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar (Salazar, 1992; López de Caballos, 1989; etc.). De esta forma, “pasan de ser objeto de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad que se va a estudiar” (Alberich, 2008: 139). En definitiva, el método de la IAP se diseña como un proceso en espiral autoreflexiva, donde el hilo conductor es la reflexión-acción-reflexión constante (Gallego, 2010).

Se suceden diferentes etapas en la IAP, y siguiendo las propuestas de Martí (2004) desarrollamos este proyecto:

1. Etapa de preinvestigación: síntomas, demanda y elaboración del proyecto.
2. Diagnóstico, en nuestro caso basándose en uno social y participativo.
3. Programación.



4. Conclusiones y propuestas.
5. Etapa postinvestigación: puesta en práctica del plan de acción y evaluación. Nuevos síntomas.

La transformación social a la que se quiere llegar, desde este tipo de metodología, es una que sea sana y real, en la que se pueda aumentar la capacidad de autogestión de la ciudadanía y se llegue al empoderamiento de esta. Así, el diálogo recoge un papel fundamental en todo el proceso, un diálogo igualitario que según Aubert *et al.* (2004) es posible cuando se tiene en cuenta la validez de los argumentos en lugar de la posición de poder o privilegio de las personas. Todas las personas somos igual de importantes y tenemos que ofrecer nuestra voz en esta transformación, con el objetivo de conseguir la implicación de los diferentes agentes de la comunidad y construir nuevos espacios y comprensiones en las que seamos necesarias para realizar las transformaciones deseadas.

Para la realización de este diagnóstico se disponen de multitud de herramientas que pueden encontrarse en lecturas tales como Frans Geilfus (“80 herramientas para el desarrollo participativo”, 2009) y Grundmann y Stahl (“Como la sal en la sopa. Conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones del desarrollo”), entre otras. En esta experiencia trabajaremos sobre un “árbol de los sueños”.

### 3.4 *El Árbol de los sueños*<sup>2</sup>

Una de las dinámicas que forma parte del DSP y que fomenta la participación de la ciudadanía es el *Árbol de los sueños* (AS). El AS es una propuesta que permite el autodiagnóstico de las necesidades de la comunidad de una forma artística, emotiva y reflexiva. Esta consiste en crear un árbol en el que se cuelgan todos los sueños que tiene la comunidad, en este caso la escolar, respecto al territorio y su desarrollo cultural.

La dinámica puede llevarse a cabo en diferentes fases. Durante la primera sesión se plasman todos estos sueños en papel, en el formato en el que cada uno le resulte más cómodo y agradable: dibujos, narraciones, palabras, etc. Una vez confeccionados se dejan, por ejemplo, alrededor de 15 días para reflexionar sobre ellos y dejarlos “madurar”. Para

<sup>2</sup> Trabajada a partir del material de Víctor Escóin (miembro del Seminario Garbell). Utilizado en las reuniones del seminario con el objetivo de acercar las herramientas participativas a los gestores culturales. Esta técnica también ha sido utilizada por algunos centros escolares en su transformación como comunidad de aprendizaje, como es el caso del ceip Andalucía de Sevilla. [Consulta en <[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip\\_andalucia\\_caa/](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip_andalucia_caa/)>].





ello se realiza un panel visible en el que se plantean dos cuestiones clave: ¿por qué merece la pena ese sueño? y ¿qué dificultades puede presentar?

Tras este proceso, el gestor cultural (en nuestro caso) elabora un informe que sintetiza y hace una propuesta de ordenación de la información recogida en el panel. Una vez confeccionado, este profesional lo devuelve a los participantes para que pueda ser debatido y matizado por todos. Para finalizar, se pone en común toda esta información en una asamblea, dónde se decidirán los sueños que acabarán colgándose en el árbol y las acciones específicas por las que optar para conseguir esos sueños.

El último paso es la construcción de un árbol, en cualquiera de las formas artísticas que se le pueda ocurrir al grupo, para que esté presente siempre y de él se puedan descolgar los sueños conforme se van cumpliendo. Siguiendo alguna otra técnica de participación social para la toma de decisiones democrática, como la “bola de nieve”<sup>3</sup>, estos sueños se priorizan argumentativa y consensuadamente. A continuación se establecen comisiones mixtas de trabajo cuya misión es lograr que estos sueños acaben siendo una realidad que posibilita la transformación y mejora social deseada por la comunidad y su territorio.

#### 4. CONCLUSIONES. ESPACIOS DONDE APRENDER A SOÑAR Y TRANSFORMAR

Como algunos autores apuntan, necesitamos espacios que nos sirvan para construir redes solidarias de transformación social, *Espacios donde aprender a soñar juntos* (Aguirre, 2011). Con estas piezas comenzamos a construir este proyecto, un proyecto que valora la participación como una toma de conciencia y sensibilización alrededor de la realidad social. Este trabajo ha de ofrecer elementos de análisis, holísticos y profundos, que permitan al individuo, al grupo y a la comunidad hacer frente a la realidad social con argumentos sólidamente contruidos, a través de un proceso de reflexión que provoque la elaboración de alternativas generadoras de acciones transformadoras (Marchini, 1994).

La participación no es solo una manera de organizar decisiones sino también una fuente de aprendizaje social, de cohesión y de convivencia (Alari *et al.*, 2004). De ahí que esta se fomente a partir de un análisis de la realidad conjunta para poder enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos ingredientes hacen que la ciudadanía se acerque al desarrollo y la transformación para entrar en un proceso de democratización,

<sup>3</sup> La bola de nieve es una técnica que utilizamos para tomar decisiones en gran grupo. Está basada en el consenso argumentativo y combina la participación de forma individual con el trabajo en grupo para priorizar las decisiones.



dejando un espacio para que todos los miembros de la sociedad participen de la vida cultural (Alberich, 2006) y así actuar como principales protagonistas.

La cultura se erige como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo local, entendida esta como un proceso dinámico que crea libertad (Pascual, 2007). Todo esto supone que la ciudadanía se embarque en el proceso de cambio y transformación que se pide, siguiendo unos principios en los que esta se transforma en un empoderamiento democrático con la consiguiente finalidad de su libertad. Por lo tanto, el papel de la escuela en estos procesos de transformación cultural es fundamental. La educación no ha de quedar prisionera de las cuatro paredes que forman la escuela, sino que ha de ir mucho más allá. Inmersa en el día a día, intercambiando valores y creencias y nutriéndose de la cultura que nos rodea. En la línea de Sen (1977), la educación no solo es fundamental por la contribución que hace al crecimiento económico, sino que es una parte esencial del desarrollo cultural. En definitiva, si existe una característica central del desarrollo, esta es la expansión de la capacidad humana que fundamenta el desarrollo de la libertad real. Así, se concede la importancia a la voz de la ciudadanía, al aprendizaje conjunto y a la unión de la educación en los procesos de transformación cultural. Porque de acuerdo con Geertz (1987) todo es cultura. Crecemos con ella y nos formamos junto a ella. Y es inevitable que la cultura se separe de la educación y la ciudadanía, porque solo así contribuirá al desarrollo. En la forma en que lo define Amartya Sen (2000), como la construcción de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud.

Los procesos de transformación cultural que se dan en el proyecto tratan de compartir y dialogar con proyectos comunes y sociales que cubran nuestras necesidades porque así aprendemos a pensar y a construir vínculos entre las personas. El objetivo es trabajar para la transformación y la consecución de ciudadanos capaces de construir y crear una sociedad de todos y de todas (Furió, 2011). Uno de los caminos puede ser el proyecto que hemos presentado, donde en el territorio se hace partícipe a toda la ciudadanía: observando, preguntando, reflexionando o dialogando. Sobre las necesidades de cada persona de forma individual. Donde todas las voces son igual de importantes, y donde entre todos podemos empezar a construir esa transformación social tan necesaria.

En todo este proceso se utiliza una metodología mucho más participativa y colaborativa, en consonancia con el concepto de democracia radical y con principios de horizontalidad, diálogo, compromiso y construcción compartida. Con esta iniciativa se pretende crear espacios que nos sirvan para construir redes solidarias para la transformación social.

Como aporta Furió (2011) en su trabajo, es este tipo de dinámica la que provoca el proceso de transformación. Porque nos centramos en que la educación vaya más lejos que únicamente lo académico, que luce por valores democráticos y se sumerja en el aprendizaje como un proceso continuo. Todas las técnicas están cargadas de ideología



(Ramonet, 2001). Nos movemos por valores y creencias, y en este proceso no puede ser menos, aunque se piense que así podría ser. Existen diferencias, en este caso lo hacemos desde ideas no totalizadoras que promueven que la diversidad y el disenso sean acogidos como una oportunidad, donde no hayan unas personas que estén por encima de otras, partiendo así de dinámicas horizontales, donde todos y todas podamos sentir la transformación cultural como una meta común y compartida, y donde a partir de la reflexión sintamos la libertad de poder cambiar las cosas. Porque, como decía Freire (1997), “la afirmación de que las cosas son así porque no pueden ser de otra forma es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tiene el poder”, y nos deja a las personas como insignificantes en el desarrollo, el crecimiento y la transformación que nos rodean. De ahí la necesidad de intentar activar dinámicas participativas que promuevan procesos de concientización (Freire, 1974), en los cuales todas las personas podamos analizar la realidad, concienciarnos de lo que nos rodea y enriquecernos de la diversidad para conseguir la transformación que necesitamos. Así conseguiremos una escuela incluida, una comunidad inclusiva.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, A. - TRAVER, J. - MOLINER, L. (2011) “Ingredientes educativos en la Agenda 21 de la cultura” en *I Congreso internacional sobre ciudadanía crítica y mejora educativa: recursos, estrategias y experiencias*, Castelló, 13 d’octubre de 2011. Internacional (científic). Quaderns digitals.net.
- AINSCOW, M. (2002) “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos” en *Revista de educación*, 327: 69- 82.
- ALBERICH, T. ( 2008) “IAP. Redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social” *Portularia*, vol. VIII, 1: 131-151.
- ALBERICH, T. - LÓPEZ, A. - MARTÍN, M. A. (2006) *Un instrument per al desenvolupament. Principis, metodologies i estratègies per a la implantació de l’agenda 21 de la cultura en el territori*. Castelló de la plana: Servei de Comunicació i Publicacions. Universitat Jaume I. [Consulta en <<http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferrim/inter/dos05.pdf>>].
- ANDER-EGG, E. (2003) *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Lumen
- AUBERT, A. - DUQUE, E. - FISAS, M. - VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó, Barcelona.
- CALLE, A. (2007) “Democracia radical. La construcción de un ciclo de movilización global” en *Revista de estudios de juventud*, 76: 55-69.



- CASACUBERTA, D. (2011) “Aproximación histórica y conceptual al desarrollo cultural comunitario” en D. Casacuberta - N. Rubio - L. Serra *Acción cultural y desarrollo comunitario. Colección acción comunitaria y socioeducativa*. Graó, Barcelona.
- CASACUBERTA, D. - MESTRES, A. (2011) “Comunidad y territorio. ¿Dos enfoques diferentes?” en D. Casacuberta - N. Rubio - L. Serra *Acción cultural y desarrollo comunitario. Colección acción comunitaria y socioeducativa*. Graó, Barcelona.
- CERDA, H. (1997) *Cómo elaborar proyectos*. Cooperativa editorial de magisterio, Santa Fé de Bogotá.
- FREIRE (1997) *A la sombra de este árbol*. El Roure, Esplugues de Llobregat.
- FREIRE, P. (1974) *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá.
- FUNDACIÓN KALEIDOS (2008) *Equipamientos municipales de proximidad. Metodologías para la participación ciudadana*. Fundación Kaleidos.red, Trea.
- FURIÓ, E. (2011) *L'empoderament en el marc del desenvolupament local: un relat de vida*. Facultad de ciencias humanas y sociales, Departamento de educación (Inédito).
- GALLEGO, M. - TRAVER, J. A. - MOLINER, L. (2010) “La Agenda 21 de la cultura como herramienta de potenciación de los aprendizajes a lo largo de la vida” en *Actas del I Congreso Internacional de Aprendizajes a lo largo de la vida*. Universitat Jaume I, Castelló.
- GEILFUS, F. (1997) “80 herramientas para el desarrollo participativo” en IICA/Holanda, El Salvador.
- GENTILE, P. (1997) “El consenso de Washington y la crisis en América Latina” en *Archipiélago*, 29.
- GRUNDMANN, G. - STAHL, J. (2002) *Como la sal en la sopa o conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones de desarrollo*. Ediciones bya-yala, Quito-Ecuador.
- LOBILLO, J. (2002) “Experiencias, diagnóstico rural participativo (DRP)”, *Dossiers d'extensió universitària*, 2. Universitat Jaume I.
- LÓPEZ DE CABALLOS, P. (1989) *Un método de Investigación-Acción Participativa*. Ed. Popular, Madrid.
- MARCHIONI, M. (1994) *La utopía posible*. Bencho, Canarias.
- MARTÍ, J. - RODRÍGUEZ-VILLASANTE, T. - MONTAÑÉS, M. (coords.) (2002) “La investigación: acción participativa, estructura y fases” en *La investigación social participativa*, 79-123.
- MOLINER, L. - MOLINER, O. - SALES, A. - TRAVER, J. A. - GARCÍA, R. - OLIVER, R. - NOGALES, T. - RÍOS, I. - FERNÁNDEZ, R. - GÁMEZ, M. J. - MARCO, F. - BERNABÉ, I. - PUIG, M. - RUÍZ, P. (2008) “Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva” en *Quaderns Digitals. Net*, 53: 1-12. Centre d'Estudis Vall de Segó, Faura, Valencia.



- MOLINER, O. - SALES, A. - TRAVER, J. A. (2011) "Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo" en O. Moliner (ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón: 29- 40.
- PALLARÉS, P. *et al.* (2007) "Construyendo Puentes con Periódicos y Celo: una Propuesta de Formación de Habilidades Cooperativas en Alumnado Universitario" en *Actas de la Séptima Jornada de Aprendizaje Cooperativo*. Universidad de Valladolid.
- PASCUAL, J. - DRAGOJEVIC, S. (2007) *Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas*. Barcelona, Fundació Interats.
- RAMONET, I. (2001) *La glosina virtual*. Editorial Debate, Madrid.
- SALAZAR, M. C. (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Edit. Popular-OEI, Madrid.
- SALES, A. - MOLINER, O. - TRAVER, J. A. (ed.) (2010) *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Publicacions de la Universidad Jaume I, Castelló.
- SALES, M. A. - TRAVER, J. A. - GARCÍA, R. (2011) "Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers" en *Teaching and Teacher Education*, 27 (5): 911-919.
- SEN, A. (1977) "La cultura como base del desarrollo contemporáneo" en *Diálogo, Revista de la oficina de atención al público para América Latina y el Caribe de la UNESCO*, 22, septiembre.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- TRAVER, J. A. (2009) "Igualtat i diferència en educació. El difícil equilibri de la inclusió" en AA. VV. *Escola inclusiva. Una escola per a saber i viure sense exclusions*. Ajuntament de Cullera, Valencia: 77-93.
- TRAVER, J. A. - SALES, A. - MOLINER, O. (2010) "Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa" en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3): 96-119.
- TRAVER, J. A. - RODRIGUEZ, M. (2011) *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*. Novadors-LaXara Edicions, Valencia.
- URRUTIA, J. (2011) "La lógica de la abundancia" en *Ekonomiaz*, 46 (revista cuatrimestral editada por el Gobierno vasco para el fomento del análisis y el debate económico).
- ZUBERO, I. (2008) "La participación de los jóvenes en una sociedad en transformación" en X. Albizu - J. Fernández - J. Bernat *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la Universidad: Asamblea de Ciencias Sociales por una Universidad crítica*: 29-40.



