

La ciudadanía participativa como práctica de Educación de adultos

Emilio Lucio-Villegas y Rocío Valderrama Hernández. Universidad de Sevilla.

Resumen

El concepto de ciudadanía, con diversos adjetivos: activa, mundial, planetaria, etc., parece ser hoy un reto y un desafío de las sociedades - gobiernos, movimientos sociales, organismos internacionales - en todo el mundo. No obstante, a veces se olvida que la ciudadanía es algo más que una idea para reconocer derechos políticos. La ciudadanía tiene que ver también con la salud, la educación, los derechos sociales y económicos. La ciudadanía es hoy un instrumento que permite y facilita la inclusión de unos y distingue por la no inclusión de otros, de la misma forma que en el Imperio Romano que describe Gibbon.

Esta aclaración nos conduce a asumir que, habitualmente, tratamos la ciudadanía desde la perspectiva de los llamados países desarrollados, dejando un amplio vacío sobre otros conceptos de ciudadanía que están presentes en diversas partes del mundo. En esta dirección, hemos optado por la noción de ciudadanía participativa ya que entendemos que la ciudadanía – al menos en los países de Europa Occidental, y puede que no sólo – se construye desde la democracia participativa frente a la representativa que nos conduce a la posición de consumidores.

De este modo, en este artículo queremos retomar escenarios de participación donde las personas implicadas han sido las verdaderas protagonistas en un proceso de gestión y toma de decisión dejando a un lado el papel clientelista que la ciudadanía parece haber asumido en el modelo del Estado del Bienestar. De hecho, la posibilidad de reconocer prácticas como las que aquí presentamos abre nuevas vías esperanzadoras de un nuevo estilo democrático, sostenible e inclusivo. Todo ello, a partir de nuestras prácticas en el experimento de los Presupuestos Participativos en Sevilla (2003-2007) presentado experiencias relacionadas con jóvenes y personas adultas. Finalmente, en las conclusiones reflexionaremos estos procesos y su aportación a la construcción de la ciudadanía.

Palabras Clave: Ciudadanía, Educación, Participación, Presupuestos Participativos

Introducción

Este artículo aspira a mostrar dos experiencias de intervención realizadas en el contexto del experimento de los Presupuestos Participativos realizado en Sevilla, España, entre 2003 y 2007. El objetivo de este trabajo es presentar unas prácticas concretas en las que metodologías como la Investigación Participativa han sido utilizadas en el esfuerzo de generar procesos participativos que sean, a su vez, procesos educativos.

Nuestra única pretensión es dar a conocer unas experiencias en las que hemos tomado parte como actores activos, sistematizarlas y derivar de las mismas unas conclusiones. Con ello, pretendemos clarificar el papel que este tipo de experiencias pueden tener en el esfuerzo de definir espacios de actuación - la ciudadanía en este caso - en el contexto de una educación de adultos y adultas que aspire a ser liberadora y emancipadora de las personas y las comunidades.

Sobre la ciudadanía y la democracia

La condición de ser ciudadano – nunca ciudadana – comienza, como la conocemos en Occidente, con la Grecia Clásica, en la Atenas de Pericles y continúa durante el Imperio Romano. La condición de ser ciudadano siempre ha estado asociada a la exclusión de otras personas que no eran ciudadanos – en el caso de la antigüedad clásica, los esclavos, los niños y niñas y las mujeres principalmente. Esta es una de las enseñanzas que podemos extraer de una moderna lectura de la *Historia de la Decadencia y Caída*

del Imperio Romano de Gibbon ([1766-1788] 2004): el Imperio creó una diversidad de situaciones de ciudadanía en la que unas personas tenían una serie de derechos y otras estaban exentas en algún grado, o en su totalidad, de estos derechos, lo cual no sólo creaba diferencias entre los que eran ciudadanos romanos y los que no lo eran, sino entre las diversas clases de ciudadanos.

Heller y Thomas Isaac (2003) plantean que la ciudadanía – junto a un derecho – es una forma de relación. De esta manera, los autores consideran la ciudadanía no sólo un derecho político, sino que asumen como necesaria una equidad en las relaciones en las que se enmarca la ciudadanía, porque el ejercicio de la misma es subvertida por las diferencias sociales. De esta forma, continúan, el pleno ejercicio de la ciudadanía y las nuevas relaciones sociales que ésta lleva aparejada, recuperan a colectivos y personas que estaban excluidos o marginalizados. En esta dirección son muy interesantes las propuestas tanto de estos autores como las de Mohanty y Tandon (2006) que se producen en el contexto de India y plantean como llevar a cabo propuestas que permitan a los sin voz tenerla y utilizarla.

Raymond Williams, al igual que antes Antonio Gramsci, o que después Freire, planteaba que un aspecto fundamental para la educación era el de las representaciones culturales: el dibujo, por así decir, que nos hacen de la realidad. Esta realidad marcada y construida para pensar de una determinada manera, se encuentra en las construcciones simbólicas que delimitan toda la realidad y las relaciones entre las mujeres y los hombres. Williams lo señalaba con claridad:

Creo que el sistema de significados y valores que la sociedad capitalista ha generado tiene que ser derrotado en general y en los detalles por una forma de trabajo educacional e intelectual sostenido. Este es el proceso cultural que he llamado ‘Larga Revolución’ y cuando lo llamo ‘Larga Revolución’ quiero significar que es una genuina lucha que forma parte de la necesaria batalla por la democracia y la victoria económica de la clase obrera organizada (en McIlroy & Westwood, 1993, p. 308).

La ciudadanía y las formas de democracia participativa se convierten, por desconocidas – o demasiado conocidas para algunos – en peligrosas ya que se construyen – según el esquema de significados hegemónico – sobre formas extrañas que no tienen relación con el *ideal* de democracia. Otras formas de democracia que, como señala Avritzer (2003), presentan modelos de gestión diferentes al tradicional de la democracia representativa, son modelos autóctonos a las comunidades y los pueblos y son vistos, en ocasiones, como modelos no democráticos.

Por ello, nos parece interesante resaltar la diferencia que Torres (2005), siguiendo a McPherson, propone entre democracia como método: representación política, separación de poderes, etc.; y democracia como contenido: participación política en los asuntos públicos, derechos para todos, etc. Lo sustantivo parece, en este caso, el contenido de la democracia.

La Investigación Participativa como metodología

Budd Hall (2001) entiende que es necesario recuperar el *ethos participativo*. Esto significa que la participación se convierte en elemento prioritario y definitorio. No puede existir Investigación Participativa (en adelante IP) sin participación. Esto puede parecer redundante pero la experiencia nos demuestra que en muchas ocasiones – y bajo el paraguas de cualquier denominación – se dice una cosa y se hace otra. Por ejemplo, el currículum para personas adultas de 1985, elaborado por la Junta de Andalucía indicaba

que la metodología a utilizar debía ser la IP, pero ni se formaba a los profesores, ni se flexibilizaba el currículum – y ese era más flexible que los posteriores – ni se abrían los caminos institucionales que permitieran a los profesores y profesoras hacer un trabajo desde una óptica diferente.

Podemos ligar la IP con el trabajo educativo en la comunidad, pero sin olvidar que, al menos desde Freinet, si no antes, sabemos que las cosas de la escuela, de la comunidad, de la vida personal y colectiva están relacionadas y que no se puede cerrar la puerta del aula y proponer el normal discurrir de los acontecimientos.

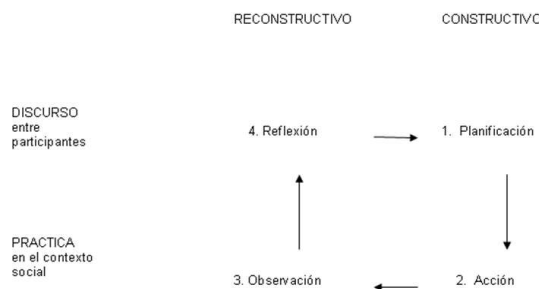
Para situarnos, convendría hacer un pequeño repaso a las grandes definiciones y caracterizaciones de la IP que ha propuesto Hall, y también las conexiones con la educación popular que realizó João Francisco de Souza (2006).

Para Hall (1981, 2001) la Investigación Participativa se puede definir por una serie de características:

- 1.- El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve.
- 2.- El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas. Los beneficiarios de la investigación son los mismos miembros de la comunidad.
- 3.- La Investigación Participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación.
- 4.- La Investigación Participativa comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.
- 5.- El proceso de Investigación Participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos en vista a un desarrollo endógeno.
- 6.- Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
- 7.- El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia.

Otros elementos a destacar tienen que ver con la creación de conocimientos. En esa dirección Souza (2006) se pregunta: ¿Qué conocimiento producir? ¿Para qué producirlo? Esta cuestión del conocimiento – olvidada a veces – es muy importante ya que nos conecta, entre otras cosas, con la Educación Popular. Nuevamente Souza (2006) nos cuestiona sobre la necesidad de que el conocimiento producido y las acciones emprendidas sirvan para cambiar las relaciones sociales en las que vivimos y que no nos permiten construir determinados tipos de relaciones cooperativas frente a las dominantes competitivas. Este planteamiento de Souza enlaza, entre otros, con los trabajos de Raymond Williams y la importancia de la batalla cultural que debe dar la educación para cambiar las relaciones sociales que encontramos, y el papel que en esta batalla tiene la educación en general y la de personas adultas en particular.

Por último, siguiendo a Carr y Kemmis (1988) podemos definir cuatro momentos en los procesos de Investigación Participativa que se resumen en el siguiente cuadro de los autores:



Carr y Kemmis (1988, p. 187)

El contexto de actuación y algunas prácticas concretas

Para situarnos en el contexto donde las prácticas que vamos a narrar se producen, debemos comenzar señalando que la ciudad de Sevilla es la cuarta ciudad del estado español en número de habitantes, capital de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sólo por aportar un dato relacionado con la educación, con informaciones del propio Ayuntamiento de la ciudad en 2007 el porcentaje de analfabetismo – absoluto y funcional – sobrepasaba el 50% de la población. Como es evidente, esto crea una situación muy complicada en el momento de implementar cualquier propuesta democrática. Aun más, teniendo en cuenta que, como ha señalado Santos (2003) para el caso de Porto Alegre, parece existir un proceso de complejización de las reglas de participación al mismo tiempo que la democracia directa se profundiza, lo que plantea graves problemas para que las personas puedan participar. En este sentido, el vínculo entre participación y educación es claro.

Dentro de este contexto que hemos definido vamos a presentar dos prácticas concretas: la primera está en relación con la reivindicación organizada de un grupo de mujeres en una escuela de educación de personas adultas; la segunda con el desarrollo de un proceso de participación con niños/as y jóvenes de diferentes barrios de la ciudad de Sevilla.

El ascensor del Centro de educación de personas adultas ‘Polígono Norte’.

En este primer ejemplo, que resumimos de Lucio-Villegas *et al* (2009) podemos ver como un grupo de mujeres reivindicaban un ascensor para poder ir a clase. Es importante hacer una aclaración. Muchas de las escuelas para personas adultas se encuentran situadas en centros escolares para los/as niños/as y jóvenes y comparten las instalaciones con ellos. No necesariamente comparten las peores instalaciones, aunque en ocasiones el proceso de compartir es bastante complicado. Por otro lado, en España existen aún importantes lagunas a la hora de adecuar los espacios y edificios a personas con algún tipo de discapacidad motora. Y, como final, las personas mayores tienen – como es lógico – unos problemas de movilidad que los/as niños/as y jóvenes no suelen tener. El Centro del que hablamos es un centro compartido, donde gran parte de las salas de clase que utilizan las personas adultas se encuentran en el primer y segundo piso.

Vamos a analizar el proceso centrándonos en los siete pasos que hemos definido con anterioridad al hablar de la IP. En este caso, los utilizamos sólo a los efectos de sistematizar la intervención realizada.

1.- El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve. En este caso el problema, la necesidad de un ascensor, es definido por mujeres que se comprometen en el proyecto. Ellas reflexionan sobre su realidad más cercana y descubren que una de las más importantes dificultades que tienen las personas para

asistir al centro, tiene que ver con la dificultad para moverse dentro de él. Las mujeres sustituyen un modelo individual de deficiencia, por un modelo social (Oliver, 1990). Esto es, no se plantean la pregunta ¿qué me ocurre a mí que me impide ir a la escuela de educación de personas adultas? Y si en cambio ¿cuáles son los elementos sociales e institucionales que me impiden ejercer mi derecho a la educación?

2.- *El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas. Los beneficiarios de la investigación son los mismos miembros de la comunidad.* El ascensor permitirá a las personas ir a la escuela. Se consigue un beneficio general para la comunidad entendida como las personas que asisten - o quieren hacerlo - a la escuela para personas adultas.

3.- *La Investigación Participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación.* En este caso, implicó el compromiso y la participación de las personas desde la construcción social de las necesidades hasta la presentación de la propuesta a las asambleas de Presupuestos Participativos de barrios y distritos, así como la lucha posterior hasta conseguir que el ascensor fuera una realidad.

4.- *La Investigación Participativa comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.* La escuela se encuentra en un conjunto de barrios en el extrarradio de la ciudad de Sevilla estereotipado como marginal. Es un medio con altos índices de paro, analfabetismo, etc. Tiene, en algunas de sus zonas, una alta presencia de inmigrantes. A todo ello, hay que sumar que las personas más comprometidas en este proceso eran mujeres, por lo general amas de casa.

5.- *El proceso de Investigación Participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos en vista a un desarrollo endógeno.* En el proceso de preparación y presentación de la propuesta, las mujeres descubrieron sus posibilidades para hablar en público, explicar a otras personas sus sueños, realidades y deseos. También la posibilidad de construir alianzas con otros colectivos para alcanzar sus fines.

6.- *Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.* De alguna forma, lo que hicieron las mujeres fue un proceso de codificación y descodificación de la realidad en orden a conseguir una mejor visión de la misma, y de los medios y recursos – entre ellos los municipales – que las ayudaran a sus logros. Su proceso investigador consiguió alcanzar lo que Crowther (2006) llama ‘conocimiento realmente útil’. Un conocimiento liberador que permite explicar las causas de los acontecimientos y que sirve para actuar y transformar la realidad en una dimensión ligada al concepto de concientización de Freire.

7.- *El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia.* En este caso concreto, la investigadora/educadora adquirió un fuerte compromiso con el grupo y lo acompañó en sus acciones. Siempre partió de la situación de vida real de las personas y creció mientras ellas crecían aportando recursos que fueran útiles para estas mujeres, pero no delimitando ni orientando las acciones de estas.

Participación y ciudadanía con la infancia y la juventud

En los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (LOE, 2006) se incorpora la ‘Competencia Social y Ciudadana’ como una de las ocho básicas que deben adquirir los alumnos. Esta competencia hace posible comprender la realidad

social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la práctica de la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos, y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, decidir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones tomadas.

Así, tratamos de avanzar hacia un concepto de ciudadanía que sea capaz de unir la racionalidad de la justicia y sus exigencias, con el sentimiento de pertenencia a una comunidad y su empeño en participar en ella. Este proyecto desarrollado en el marco del experimento de los Presupuestos Participativos de Sevilla, sirve además de pretexto para el ejercicio de la ciudadanía que implica disponer de habilidades para participar activamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar, criticar, practicar normas de convivencia, valores democráticos, ejercitar derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos propios y de los demás.

El objetivo es trabajar en la escuela, y fuera de ella, la participación como un valor fundamental en la democracia. El aprendizaje se transfiere desde la vida cotidiana al conocimiento escolar y viceversa, ya que trabajamos contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la participación, el conocimiento del medio urbano y la construcción de propuestas que puedan transformar el entorno.

El desarrollo de este proyecto educativo y de investigación es a su vez un instrumento de análisis del barrio y del entorno más cercano, desde las ideas previas, sueños e ilusiones, así como desde las dificultades e intereses que los/las jóvenes poseen en relación con el barrio, y una oportunidad para sostener un proceso educativo transformador y provocador. De modo paralelo al trabajo de los centros educativos e instituciones (educativas, de ocio y tiempo libre, culturales, deportivas) se origina un trabajo intergrupual a partir de los grupos creados en cada barrio - los denominamos grupos motores. Su nombre parte de la idea de movimiento, de arranque, y están formados por la infancia y juventud provenientes de esos centros educativos, entidades e instituciones que se unen para informar, dinamizar, organizar, a escala de barrio. Ellos son los protagonistas del proceso de participación en sus barrios, desde sus ideas, sueños, ilusiones, intereses y, también, miedos.

Una participación que involucra no sólo a las entidades educativas y asociaciones, sino que, además, ha formado parte de la vida de la administración pública, tratando - de la mano de las generaciones más jóvenes de nuestra ciudad - de hacer una acción comunitaria en el barrio. La idea de que los jóvenes tengan mayor acceso a la información y a los recursos necesita el apoyo y la intervención intencional de los agentes educativos en distintas esferas de sus vidas (Hernández Serrano, González Sánchez y Jones, 2011). Para ello, la educación facilita que se aprovechen las oportunidades que brindan los recursos y la información, de manera que hablemos de una evolución en el uso de espacios educativos y el papel de los agentes educativos. Por ello, a modo de ejemplo, podemos hablar de autogestión, concretamente en el espacio del centro cívico, como un paso adelante en el desarrollo de la democracia directa. Así, recordamos el momento del proceso en el que niñas del barrio de Los Remedios, gestionaban un aula del centro cívico para impartir clases de *batuka*, un estilo de aeróbic, para madres del barrio, haciendo la reserva del espacio y responsabilizándose durante las horas de la actividad del uso del mismo. También podemos señalar la experiencia vivida en el barrio del Polígono San Pablo, donde jóvenes realizaban la reserva del espacio del centro cívico para sus reuniones de grupo motor sin la necesidad del acompañamiento de una persona adulta a pesar de que la normativa sólo permitía reunirse a asociaciones reglamentarias. Con ello, reconocemos la aparición de nuevos espacios educativos, fuera del aula, que dan respuesta a nuevas necesidades que

emergen día a día, y que como señala Gaitán (2010), posibilitan un modelo social más inclusivo, que no excluye ningún grupo social, con estilos más horizontales. Una apuesta discursiva y práctica que muestra la viabilidad de estos escenarios en el presente y en el futuro.

Conclusiones

De las intervenciones presentadas se derivan una serie de conclusiones que exponemos a continuación. Es importante subrayar que estas conclusiones derivan de las prácticas realizadas con las vecinas y los vecinos de diferentes barrios de la ciudad de Sevilla que han participado en procesos participativos. Por tanto, lo que sigue son reflexiones abiertas que nos pueden ayudar, tal y como indicamos en la introducción, a definir espacios de acción donde la educación de adultos confluye con el desarrollo de la ciudadanía.

La importancia de la formación.

La experiencia del estado Indio de Kerala ha sido un elemento de inspiración en nuestro trabajo. Resumidamente, podemos decir que la experiencia de Kerala no puede entenderse sin los procesos de formación a ella asociados. En Kerala, la formación es un elemento estratégico en la construcción de la democracia participativa, de la democracia como contenido (Torres, 2005).

Por otro lado, la Unión Europea aporta un perfil de ciudadano ideal, recogido por Méndez Santa María (2008), donde señala la importancia de la formación del ciudadano desde edades tempranas, ya que es un largo proceso. Tal y como señala Bolívar (1998), esta comienza en la socialización primaria en la familia y en las etapas iniciales de la escolaridad, con la internacionalización de actitudes, hábitos y comportamientos propios del grupo social.

En nuestro caso, hemos efectuado propuestas de formación, pero dichas propuestas han estado acompañadas de un cierto carácter. Veamos dos ejemplos - no señalados en el texto por falta de espacio (cf. Lucio-Villegas, 2012). Primero: los materiales didácticos *Educando en Ciudadanía desde, por y para la participación*. Estos buscan ligar el trabajo cotidiano de lectoescritura con las propuestas participativas, no intentan derivar hacia una sola forma de democracia participativa – en este caso el Presupuesto Participativo – y se proponen libres de derechos de autor para que puedan ser usados por todas las personas en todos los contextos que consideren oportunos y esos materiales le sean útiles.

En segundo lugar, la *Escuela Ciudadana y Participativa*. La condición para participar en los cursos – no siempre cumplida – era formar parte de alguna asociación, pero no ser dirigente de la misma. Con ello se pretendían organizar acciones que implicaran procesos de cambio en el seno de las propias organizaciones, procesos de sustitución de unas personas por otras y una dinámica que extendiera la democracia al seno de estos Movimientos.

El papel de los agentes sociales

La potenciación de la democracia y la participación supone que los agentes sociales no pueden ser directivos. Hemos planteado un proceso de acompañamiento, donde el punto de partida estaba siempre en la situación de partida de los diferentes colectivos. El caso del ascensor es clarificador de este tipo de propuesta donde se acompañó a las personas en su camino por construir socialmente sus propias necesidades. Primero, al intentar definir cuáles eran las dificultades que enfrentaban y luego, una vez definidas, cuáles eran los caminos que permitían dar una respuesta a esas necesidades. De otras

experiencias no explicadas a lo largo del texto (e.g. Lucio-Villegas, 2012; Valderrama, 2012) podemos concluir que el elemento esencial para construir procesos participativos es la construcción de experiencias (Olesen, 1989) que sean experiencias educativas y potencien la construcción de un pensamiento emancipador y crítico que conduzca a la construcción de actuaciones transformadoras.

En resumen, para construir una auténtica democracia participativa y unas relaciones de ciudadanía más plenas es necesario que el protagonismo esté siempre en las personas y no en los agentes sociales que trabajan con ellas. De no ser así, el esfuerzo está, en nuestra opinión, condenado al fracaso.

El futuro

Definir el futuro de este tipo de experiencias es complicado. Nos parece claro que no puede existir democracia participativa si no hay una renuncia expresa al poder por parte de quien lo tiene. En esa línea creemos que otro de los elementos importantes que debe ser considerado es el poder de los técnicos que asumen y sustituyen las competencias de los ciudadanos y ciudadanas que pretenden hacer política escudados en una supuesta racionalidad técnica que respalda a los políticos profesionales que no pretenden obedecer a los sectores populares.

En un proceso de participación que sea realmente participativo, entendido como hemos comentado a lo largo del presente trabajo, existen dificultades, resistencias y contradicciones. Estas las hemos encontrado, en el proceso de dinamización, por parte del mundo adulto (familias, profesores/as, educadores/as, técnicos/as y representantes políticos) pero, también, por parte de niños/as y jóvenes que han ido acumulando experiencias que les hacen desconfiar de sus propias posibilidades, y que, además, en otras situaciones están profundamente acostumbrados a depender del adulto o a enfrentarse a él. En palabras de Tonucci “los niños aprenden a participar participando” (2002, p. 22) como personas con plenos derechos de ciudadanía.

A partir de una concepción muy clara de lo que debe ser la participación como instrumento de formación y desarrollo tanto personal como colectivo, planteamos, en el caso de la experiencia con la infancia y la juventud, que la incorporación de los grupos motores además del trabajo realizado en las escuelas, aporta el aprendizaje de habilidades sociales, de una visión crítica, de capacidades para co-responsabilizarse e implicarse con su realidad más cercana, la responsabilidad en la toma de decisiones con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita. Es importante resaltar, en el caso de la infancia y los/las jóvenes, quizás más que en el caso de las personas adultas, la *frescura* que han aportado a esta vivencia participativa, ya que son ellos/as los que tienen las ideas más atrevidas fruto de su espontaneidad, de su capacidad de imaginar y crear. Si ellos no hubieran participado con pleno derecho, se habría perdido un gran potencial de ideas de la ciudadanía; máxime cuando es una actividad en la que son los proponentes iniciales en la mayoría de los casos.

Dado que nuestras sociedades se caracterizan por ser poco participativas, persiste la cultura de la delegación y representación del poder, muy presentes en los comportamientos sociales, cívicos y ciudadanos. En determinados momentos las personas actúan o reaccionan, pero sólo en coyunturas especiales; de alguna forma se puede decir que sólo reaccionan, pero no se accionan proactivamente de forma cotidiana y sostenida. Sea como fuere, la necesidad de crear espacios de participación donde las personas incorporen sus ideas, permite que éstas no se pierdan irremediadamente.

La puesta en práctica y la experimentación de procesos participativos con metodologías que implican un territorio, desarrolla propuestas y acciones creativas que consolidan el proceso de transformación de la realidad social. En la vida cotidiana, las

personas y sus vínculos con el contexto, los recursos y las potencialidades de éste, pueden conformarse desde trayectorias de investigación. Se va desde procesos de indignación o resignación a procesos con estilos participativos para transformar la realidad (Valderrama, 2013). Como fruto último del trabajo, resaltamos la potencialidad de desarrollar una IP cuyos resultados siempre son transformadores al adecuar la investigación a cada contexto.

Bibliografía

- Bolivar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación para la ciudadanía*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Crowther, J. (2006). Social Movements, praxis and the profane side of lifelong learning. En J. Crowther & P. Sutherland (eds.), *Lifelong Learning. Context and concepts* (pp. 171-180). London: Routledge.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- Gibbon, E. ([1776-1788]2004). *Historia de la Decadencia y Caída del Imperio Romano*. Barcelona: RBA.
- Hall, B. (1981). Participatory Research, popular knowledge and power. A personal reflection. *Convergence*, XIV (3), 7-11.
- Hall, B. (2001). I wish this were a poem of practices of Participatory Research. En P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 171-178). London: Sage Publication.
- Heller, P. & Thomas Isaac, T. M., (2003). O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, India. En B. Sousa Santos (org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 497-535). Porto: Afrontamiento.
- Hernández Serrano, M.J.; González Sánchez, M. y Jones, B. (2011). La generación google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos de los sujetos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.
- Lucio-Villegas, E. et al (2009). Educating citizenship on the background of Participatory Budgets. En E. Lucio-Villegas (ed.), *Citizenship as Politics. International Perspectives from Adult Education*. (pp. 105-144). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lucio-Villegas, E. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 13-29.
- McIlroy, J & Westwood, S. (eds.) (1993). *Border County. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester: NIACE.
- Méndez Santa María, M. (2008). Ciudadanía en la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (9).
- Ministerio de Educación (2006). *Ley Orgánica de Educación*
- Mohanty, R. & Tandon, R. (eds.). *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion*. New Delhi: Sage Publications.
- Olesen, H.S. (1989). *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde: University.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Education.
- Santos, B. S. (2003). Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. En B. Sousa Santos (org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 375-465). Porto: Afrontamiento.

- Souza, J.F. (2006). La producción de conocimiento en la Educación Popular. En AAVV: *Investigación- Acción- Participativa ¿¿Qué??* (pp. 29- 47). Recife: Bagaço
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres, C.A. (2005). Democracia. En E. Lucio-Villegas & P. Aparicio (eds.), *Educación, democracia y emancipación* (pp. 31-55). Barcelona: Diálogos.
- Valderrama Hernández R. (2012). *Pedagogía social y territorio: Participar para innovar en la práctica educativa*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Sevilla.
- Valderrama Hernández, R. (2013). El diagnóstico participativo con cartografía social: avances en metodología IAP. *Anduli*, 12, 71-85.

Emilio Lucio-Villegas es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla con una Tesis Doctoral sobre Investigación Participativa. Entre los diversos premios recibidos destaca el *Phyllis M. Cunningham Award for Social Justice* en 2010. Es miembro del Steering Committee de la ‘Sociedad Europea de Investigación en Educación de Adultos’ y uno de los responsables de red: ‘Between Global and Local: Adult Learning and Development’ de la misma sociedad. Sus publicaciones se centran en la educación de adultos.

Rocío Valderrama Hernández es doctora en Pedagogía y profesora de la Universidad de Sevilla del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Miembro del grupo de investigación ‘Educación de Personas Adultas y Desarrollo’ HUM 596. Ha participado en proyectos de investigación sobre desarrollo y participación tanto a nivel nacional como internacional. Sus publicaciones se centran en los campos de la participación, cartografía social e investigación participativa.