



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 113-126
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Aprendiendo Democracia. Reflexiones sobre la participación y la ciudadanía

Learning Democracy. Reflections on Participation and Citizenship

Emilio LUCIO-VILLEGAS

<https://orcid.org/0000-0002-8749-7296>

elucio@us.es

Universidad de Sevilla, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3464047>

RESUMEN

En este artículo el autor pretende reflexionar sobre la participación, la democracia y la construcción de la ciudadanía enmarcadas en la educación de personas adultas y partiendo de la experiencia del experimento de los Presupuestos Participativos de la ciudad de Sevilla (España). Partiendo de la situación social actual, se hace referencia a los movimientos sociales, se entienden la Investigación Participativa, junto a las propuestas de Paulo Freire, como metodologías relevantes, y se considera, en las conclusiones, que la ciudadanía es un proceso que se construye con prácticas cotidianas.

Palabras clave: Ciudadanía; Democracia; Educación de personas adultas; Participación.

ABSTRACT

In this article, the author tries to reflect about participation, democracy and the building of citizenship in the framework of adult education and deriving from the experience of the Participatory Budget experiment at the city of Seville (Spain). Starting from the current social situation, the author refers about the role of Social Movements, considers both Participatory Research and an approach based on Paulo Freire as a relevant methodologies. In the conclusions, citizenship is considered as a process built in people's daily practices.

Keywords: Adult Education; Citizenship; Democracy; Participation.

Recibido: 11-05-2019 • Aceptado: 07-08-2019



Utopia y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la ciudadanía? ¿Quién es ciudadano? En un momento en que parece que nos enfrentamos a serias amenazas contra la democracia y la participación - la primera ministra del Reino Unido, Sra. May ha dicho, mientras este texto era escrito, que si hay que recortar derechos para luchar contra el terrorismo se recortarán¹- la respuesta a estas cuestiones es crucial. Sin embargo no todo el mundo – y suponemos que la primera ministra británica entre ellas – considera que estas preocupaciones sean esenciales y necesarias para el desarrollo de las personas. De hecho, si observamos los documentos generados por la Unión Europea en relación al Aprendizaje a lo largo de la vida en los últimos años podemos ver como hay un desplazamiento desde las preocupaciones por la ciudadanía activa hacia enfocarse sólo en las preocupaciones de la economía y el mercado².

Mi propia experiencia sugiere que cuando las personas son empujadas a tomar parte en los asuntos públicos, participan. En este artículo me gustaría reflexionar sobre como potenciar la participación puede animar a las personas a superar sus dificultades para tomar parte en los asuntos públicos y como esto puede ayudar a las personas – desde una perspectiva educativa – a construir sociedades democráticas e igualitarias.

El principal acercamiento metodológico está relacionado con los trabajos de Paulo Freire y la Investigación Participativa como elementos para construir una propuesta educativa democrática como aquella que intentamos realizar en el programa dirigido a personas adultos que, dentro del experimento de los Presupuestos Participativos de la ciudad de Sevilla (2003-2007), fue llevado a cabo entre 2005 y 2007.

Las conclusiones son un intento de presentar algunos elementos que pueden ser útiles para los educadores y las educadoras que trabajan en la lucha por la democracia.

Por último, es importante destacar que no se trata de un texto 'original'. He unido aquí aportaciones de diversos textos – unos publicados y otros no – en un intento de reflexionar sobre mi trabajo docente – el asunto de la democracia debería estar muy presente en nuestras aulas, entiendo yo – e investigador ligado, en gran medida, a la experiencia citada más arriba. Lo que presento es una especie de 'remix', pero creativo³ espero.

UNA PEQUEÑA ACLARACIÓN SOBRE EL EXPERIMENTO DE LOS PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS

Tras la llegada al poder municipal de una coalición compuesta por el Partido Socialista Obrero Español e Izquierda Unida (IU), se comenzó, desde el Área de Participación Ciudadana – cuya concejala era miembro de IU – a trabajar en el desarrollo de los Presupuestos Participativos en la ciudad, siguiendo el modelo de Porto Alegre en Brasil. No me extenderé demasiado sobre este asunto, ya que los lectores y lectoras pueden encontrar un texto explicativo sobre este asunto⁴.

Lo que me interesa destacar es que en un determinado momento se solicita por parte de la propia concejala la construcción de un programa que atienda a las personas adultas - los vecinos y vecinas de los barrios que asistían a las asambleas – ya que se había detectado que existían problemas de comprensión de las reglas para participar. Este elemento es novedoso y liga esta experiencia con otras algo menos

¹ http://www.eldiario.es/internacional/May-plantea-derechos-combatir-terrorismo_0_651635936.html (Accedido el 12 de Junio de 2017).

² LUCIO-VILLEGAS, E. (2014). "Basic skills for becoming a citizen", en: G.K. ZARIFIS, y M.N. GRAVANI (EDS.). *Challenging the 'European area of Lifelong Learning' A critical response*. Springer, Dordrecht. pp. 41-50.

³ LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2010). "Remix Digital: la nueva escritura global como hibridación sin límites", en: E. LUCIO-VILLEGAS, y P. APARICIO (EDS.). *El Valor de la Palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanía planetarias*. Instituto Paulo Freire de España, Xàtiva. pp. 19-43.

⁴ LUCIO-VILLEGAS, E. (2012). "A construção da cidadania participativa através da educação". *Revista Lusófona de Educação*, vol. 20, pp 13-29.

famosas que la de Porto Alegre, como la del estado indio de Kerala donde la formación es un elemento estratégico y definitorio de los procesos de participación popular. La democracia se ejerce a partir de prácticas democráticas, pero es necesario trabajar determinadas herramientas para poder ejercer la democracia.

El proyecto educativo fue desarrollado entre 2005 y 2007 y supuso la organización de un material didáctico, el diseño e implementación de un Escuela Participativa y Ciudadana y el trabajo colaborativo con determinados grupos de personas en diversas Escuelas de educación de personas adultas en la ciudad y otros colectivos.

Cuando el 2007 cambió la persona a cargo de los Presupuestos Participativos – no la coalición de gobierno municipal – se comenzó a desmontar todo el proceso para llevarlo a la muerte por inanición. Y lo primero fue no renovar los trabajos que se estaban haciendo con personas adultas o con niños y niñas y jóvenes como colectivos sociales y etarios que requerían una atención específica. Al mismo tiempo se eliminaron determinados elementos simbólicos – los carteles que indicaban que determinado trabajo era una decisión de las vecinas y los vecinos – y, por último se reescribió la historia para afirmar que determinados elementos – el más singular e importante de ellos los casi 90 kilómetros de carril para bicicletas que atraviesan la ciudad – eran una decisión de los políticos y no una decisión de las vecinas y vecinos que habían obligado a los políticos y políticas a obedecerles. La conclusión fue la desaparición de los Presupuestos Participativos para que, incluso antes de que las elecciones fueran ganadas en 2011 por el Partido Popular, todo se convirtiera en historia y recuerdo.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRACIA

El primer asunto que puede sorprendernos es la constatación de que la realidad es impredecible. Los procesos de participación y ejercicio de la democracia son absolutamente impredecibles y por eso son objeto de un control exhaustivo y cada vez más asfixiante por parte de los poderes económicos que se encuentran representados, sobre todo, en los medios de comunicación, pero no sólo. Esta impredecibilidad no tiene porque ser positiva – la elección del Sr. Donald Trump como Presidente de Estados Unidos me parece un ejemplo de impredecibilidad negativa – simplemente no se encuentra prevista: son los desbordes de los habla cierta izquierda intelectual que, en ocasiones, parece obsesionada con controlar esos propios desbordes para que continúen en el marco institucional del que sólo deberían de haber salido en términos de lenguaje y retórica. Algo así fue lo que sucedió con el experimento de los Presupuestos Participativos de la ciudad de Sevilla, enterrado por la misma izquierda supuestamente transformadora que años antes había puesto en marcha un experimento de participación y educación popular ejemplar, siguiendo el modelo de Porto Alegre en Brasil. Ya he hecho algún comentario sobre esto y volveré nuevamente en las conclusiones.

Antes de ello, me gustaría situar el marco en el que se produce la educación para la ciudadanía, aunque para ello me voy a referir y centrar en un espacio básicamente europeo.

Las políticas y prácticas del Aprendizaje a lo largo de la vida comenzaron enmarcando dos grandes objetivos⁵: por un lado la preparación para la ciudadanía activa y por el otro la formación para acceder al mercado de trabajo. En este momento los documentos de la Unión Europea en materia educativa han abandonado las referencias a la ciudadanía activa y se centran, principalmente, en hablar de competencias que permitan a las personas ser empleables⁶, lo que no es lo mismo que tener un trabajo, sino estar preparadas por si surge un trabajo. Este discurso ha permeado todo el sistema educativo - incluyendo la universidad – incluso las metodologías docentes centradas ahora en la búsqueda del éxito y no en la

⁵ COMUNIDAD EUROPEA (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Unión Europea, Bruselas.

⁶ COMUNIDAD EUROPEA (2007). It is always good time to learn. Unión Europea, Bruselas

construcción del conocimiento. Como señalan Levin y Greenwood⁷ detrás de todo este mensaje lo que encontramos, de alguna forma, en una deriva autoritaria en la gestión de las instituciones públicas.

Hay algunas cuestiones sobre las políticas y prácticas del Aprendizaje a lo largo de la vida que me gustaría comentar al hilo de esta preocupación sobre la educación para la ciudadanía.

En primer lugar, podría decirse que existe una gran diferencia entre los discursos y las prácticas. La búsqueda de la cohesión social que se pregona desde los documentos relativos al Aprendizaje a lo largo de la vida no es sino la búsqueda de una sociedad donde no existan conflictos sociales y se cree la ficción de una cierta igualdad que la propia crisis financiera de 2008 ha venido a romper. El sesgo más claro en esta diferencia entre discursos y prácticas tiene que ver con el abandono de cualquier discurso sobre la ciudadanía – o de otro tipo – que rompa la arenga economicista dominante basada en la prima de riesgo, los datos macroeconómicos y el mercado de trabajo – no mundo del trabajo⁸.

Esto nos lleva a pensar en la mercantilización de las personas. Tras el escape tóxico de Bhopal, fue necesario pagar las indemnizaciones, lo que implicaba asignar un valor a las vidas de las personas⁹. Si este es un ejemplo claro de mercantilización, lo que nos encontramos a nuestro alrededor con el predominio del mercado y la economía, es la educación sólo concebida para tener un trabajo, cuando se tiene, y reducida a una formación que contempla competencias para el trabajo, pero no para la vida¹⁰.

Otro elemento que conviene no olvidar en esta mercantilización de la persona y de la sociedad es la aparición de nuevos autócratas bajo el disfraz de la eficacia. La democracia no debe ser eficaz – en el sentido en que se pretende transmitir de rapidez de respuesta y éxito – sino que, simplemente, debe ser democracia. Oscar Wilde¹¹ decía que el gran problema de la democracia es que ocupa muchas tardes. Junto a la impredecibilidad, el ‘problema’ de la democracia y de la participación es que hay que construir ritmos diferentes donde el asunto principal sea la inclusión del mayor número de personas, como explican Thomas Isaacs y Franke¹² o Mohanty y Tandon¹³. Frente a ello, nos encontramos con esos nuevos autócratas que deben presentar resultados y que no tienen en consideración que lo importante de la democracia y la participación son los procesos.

Conectado con ello, nos debemos plantear el asunto de la ética. Al menos desde Aristóteles sabemos que las decisiones humanas son decisiones éticas que deberían regirse por una cierta coherencia entre los medios y los fines. Si los fines de la democracia son la participación y el derecho a una vida digna, no podemos usar medios que impidan la construcción de esos procesos.

A partir de este punto voy a plantear una serie de elementos que sustentan mi argumentación sobre la ciudadanía, la participación y la democracia. Son argumentos que he venido utilizando con cierta profusión en los últimos años. Incluyen cuatro temas principales. i) Primero, voy a hablar del sentido de la hegemonía en las formaciones sociales. ii) Segundo, los movimientos sociales debido a su fundamental importancia en la estructuración y reforzamiento del tejido social. También son importantes los Movimientos Sociales porque los espacios de participación existen en dinámicas relacionadas con otros espacios y territorios de participación, y esto crea tensiones y resistencias¹⁴. Además, los Movimientos Sociales son espacios

⁷ LEVIN, M. y GREENWOOD, D. (2017). *Creating a new public university and reviving democracy*. Berghahn, Nueva York.

⁸ Pueden consultarse, por ejemplo, los trabajos de Gelpi citados en la bibliografía.

⁹ https://elpais.com/diario/2010/06/08/sociedad/1275948004_850215.html (Accedido el 4 de Agosto de 2017)

¹⁰ HAMLIN, D. (1986). “Habilidades para la vida en una época de creciente paro estructural”, en: M.GALTON y b. MOON (EDS.). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Editorial Martínez Roca, Barcelona. pp. 120-132.

¹¹ En BIESTA, G., DE BIE, M y WILDEMEERSCH, D. (EDS.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Springer, Dordrecht. p. XIII

¹² THOMAS ISAACS, T.M. y FRANKE, R.W. (2005). *Democracia Local y desarrollo*. Diálogos, Barcelona.

¹³ MOHANTY, R. y TANDON, R. (EDS.). *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion*. Sage Publications, New Delhi.

¹⁴ GAVENTA, J. (2006). “Perspectives on Participation and Citizenship”, en: R. MOHANTY y R. TANDON (EDS.), *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion*. Sage Publications, New Delhi. pp 51-67.

privilegiados para la educación de personas adultas. iii) En tercer lugar, la Investigación Participativa (en adelante IP) como una metodología apropiada que puede promover y ayudar a profundizar en una idea de democracia que, además, se encuentra ligada a la investigación sobre el propio territorio, a la colaboración con otras personas o colectivos y a la construcción de dinámicas educativas transformadoras de la realidad, y iv) y para finalizar, algunas notas sobre la filosofía y metodología de Paulo Freire.

HEGEMONÍA, IMPERIO Y FORMACIONES SOCIALES

El concepto de hegemonía es central en el pensamiento del teórico marxista italiano Antonio Gramsci. Con este concepto intenta explicar las formas de dominación y dirección social y política, y la manera en que se organizan. También intenta dar forma a políticas de alianzas que construyen lo que denominó el bloque histórico: grupos sociales que intentan la construcción e implantación de determinadas relaciones sociales que se convierten en dominantes en una sociedad. Un elemento original en el planteamiento gramsciano es que la noción de hegemonía es, de alguna forma, independiente de la consolidación de determinados poderes en la esfera exclusivamente política o partidaria y se amplía a conceptos como la cultura, las costumbres, la educación, etc. Un determinado grupo social puede ser hegemónico en un determinado espacio sociocultural y/o económico y no en otros, o en determinados espacios territoriales y no en otros. A partir de ahora, voy a centrarme en las aportaciones de Raymond Williams sobre el concepto de hegemonía,

Williams¹⁵ mantiene que el concepto de hegemonía incluye dentro del mismo dos potentes ideas. En primer lugar, las culturas como proceso social que permite a la gente entender su vida social de forma completa y, en segundo lugar, la ideología concebida como un sistema de significados y valores que organiza también la vida social. Así, la hegemonía tiene influencia tanto sobre las relaciones como sobre las identidades personales y colectivas.

La hegemonía es entonces no sólo la expresión de un nivel superior de "ideología", ni únicamente aquellas formas de control generalmente vistas como "manipulación" y "adocctrinamiento". Es un conjunto de prácticas y expectativas sobre toda la vida: nuestro sentido y asignaciones de energía, la conformación de nuestras percepciones sobre nosotros y nuestro mundo¹⁶.

A partir de este concepto, los tipos de lucha para alcanzar formas alternativas de sociedad no son sólo de naturaleza política ni económica, sino también una lucha que tiene que ver con la cultura¹⁷. Williams dice:

Si es cierto que la creación de significados es una actividad que compete a todos los hombres [sic], entonces uno está obligado a sentirse indignado ante cualquier sociedad cuya cultura explícitamente suprime los significados y los valores de grupos enteros, o que impide ampliar a estos grupos la posibilidad de articular y comunicar estos significados.

Según Hardt y Negri¹⁸, el Imperio representa la forma hegemónica de dominación hoy. Se pueden destacar tres ideas principales. En primer lugar, el Imperio es una respuesta a las tentativas de la clase obrera de cambiar el mundo. El Imperio trata de acabar con el trabajo cooperativo de grupos y movimientos populares, porque el esfuerzo por conservar esta tarea cooperativa puede dar lugar a una vida social diferente. En segundo lugar, la noción de la no localización geográfica de la explotación. El Imperio trata de dominar la vida por completo. El lugar de explotación es un no lugar, porque la explotación actúa sobre toda la vida personal y social, sobre las relaciones y sobre los sueños y los deseos. Resumiendo, el Imperio ha

¹⁵ WILLIAMS, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press, Oxford.

¹⁶ *Ibidem*, p. 110.

¹⁷ En McILROY, J. y WESTWOOD, S. (EDS.) (1993). *Border Country*. Raymond Williams in Adult Education. NIACE, Leicester.

¹⁸ HARDT, M. y NEGRI, A. (2005). *Imperio*. Paidós, Barcelona.

convertido toda la vida en vida productiva. La tercera idea está relacionada con el trabajo inmaterial “en la post modernidad, la riqueza social acumulada es cada vez más inmaterial, incluye relaciones sociales, sistemas de comunicación y de información y redes afectivas”¹⁹.

Cuestión y comentario aparte merece el papel de los educadores y las educadoras en este contexto complejo y contradictorio. Para Peter Mayo²⁰, al reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre Freire y Gramsci, los educadores y educadoras en esta estructura hegemónica podrían encontrarse tácticamente dentro y estratégicamente fuera. Esto es algo que tiene que ver, también, con el grupo de trabajadores sociales y de la cultura que plantean las confusas relaciones entre un trabajador que aspira a hacer un trabajo liberador dentro de los límites, y pagado, por un estado que es conservador²¹.

Como señalan Frago y Lucio-Villegas²².

El control social que se ejerce en el sector (básicamente a través de la financiación de un diseño específico de instrumentos técnicos) redirige las acciones que pueden ser llevadas a cabo [...] según prioridades definidas en alguna parte – que pueden o no pueden corresponder con las necesidades y problemas de las poblaciones deprimidas. Se deja muy poco espacio para la acción crítica y los antiguos enemigos que solían intentar luchar son más o menos domesticados por la bandera de la supervivencia.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Siguiendo a Offe²³, podemos diferenciar entre viejos y nuevos movimientos sociales. Los viejos movimientos sociales muestran una organización específica como respuesta a demandas ya clásicas. Por ejemplo, los sindicatos en relación al empleo, y – en general - la lucha por mejoras salariales, etc. Crowther²⁴ identifica, a su vez, lo que llama movimientos sociales pre-modernos, pero que continúan presentes en la actualidad. En este contexto, señala el ejemplo de los movimientos conservadores que quieren enseñar el creacionismo (pero no la teoría de la evolución) en las escuelas de Estados Unidos, y no solo. De nuevo, siguiendo a Offe²⁵, los nuevos movimientos sociales están dirigidos hacia nuevos problemas: la contaminación medioambiental, el consumismo, el feminismo, las nuevas realidades culturales creadas por la inmigración, y otros. Otra diferencia importante es relativa a la estructura, dado que los nuevos movimientos sociales tienen siempre una estructura democrática, las decisiones son tomadas en asambleas, lo que significa que estos nuevos movimientos pueden representar un importante punto de partida para trabajar en el camino de la democracia participativa.

La posición de Offe respecto a la existencia de dos tipos básicos de movimientos sociales nos lleva a reflexionar sobre la sociedad civil que se desarrolla en cada una de las diversas sociedades civiles que están emergiendo. Vargas²⁶, al igual que Crowther²⁷, señala la posibilidad de diversos movimientos sociales en

¹⁹ Ibidem, p. 281.

²⁰ MAYO, P. (2007). Gramsci, Freire y la formación de personas adultas. Instituto Paulo Freire de España, Xátiva.

²¹ LONDON EDINBURGH WEEKEND RETURN GROUP (1980). In & Against the State. Pluto Press, Londres.

²² FRAGOSO, A. y LUCIO-VILLEGAS, E. (2008). “Is local development dead? An essay on past elements to think the future of adult education and development”, en: A. FRAGOSO; E. KURANTOWICZ y E. LUCIO-VILLEGAS (EDS.). Local in Global. Adult Learning and Community Development. University of Lower Silesia, Wrocław. pp 21-31.

²³ OFFE, C. (1990). Contradicciones en el Estado de Bienestar. Alianza, Madrid.

²⁴ CROWTHER, J. (2006). “Social Movements, praxis and the profane side if lifelong learning”, en: J. CROWTHER y P. SUTHERLAND (EDS.). Lifelong Learning: Context and concepts. Routledge, Londres. pp. 171-180.

²⁵ OFFE, C. Op. cit.

²⁶ En AFONSO, A y LUCIO-VILLEGAS, E. (2007). “Estado-nação, educação e cidadanias em transição”, Revista Portuguesa de Educação, Vol. 20, nº 1, pp 77-98.

²⁷ CROWTHER, J. Op. cit.

posiciones ideológicamente antagónicas: aquellos que tienden a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria y que presentan una serie de características que señalaremos más tarde; y aquellos otros que buscan la continuidad de *status quo*, esto es, el mantenimiento de una sociedad diferenciada y sin que su aspiración sea la construcción de la justicia social y la edificación de procesos de cambio.

Al principio de la década de los veinte del pasado siglo, Antonio Gramsci y Amadeo Bordiga, en distintos *media* de la prensa laboral de Turín, se implicaron en un debate sobre el papel de los sindicatos y otros tipos de movimientos - que Gramsci llamó *Consejos de Fábrica* - como elementos representativos de los trabajadores. En uno de los textos del debate, Gramsci declara:

El sindicalismo se ha revelado como una forma de la sociedad capitalista, no como una superación potencial de la sociedad capitalista. El sindicalismo organiza a los obreros no como productores, sino como asalariados, es decir, como criaturas del régimen capitalista de propiedad privada, como vendedores de la mercancía que es el trabajo²⁸.

Los consejos de fábrica de Gramsci, así como los nuevos movimientos sociales, se han convertido en un elemento alternativo que permite potenciar la democracia participativa. En este sentido, he destacado en otro lugar²⁹ algunas características de este tipo de movimientos sociales:

- a) Están basados en una identidad colectiva, a veces difusa, lo que supone una base social amplia
- b) No hay representación, sino autonomía respecto al estado
- c) Tienen un objetivo general de emancipación
- d) Su modo de funcionamiento interno es discontinuo: no hay grandes diferencias entre la gente de dentro y de fuera y no hay una clara estructura jerárquica.

Sin embargo, parece que la construcción de movimientos sociales que persiguen edificar una sociedad civil más fuerte, con objetivos de emancipación y justicia social, requiere la construcción de colectivos enraizados en la participación, capaces de impulsar la participación democrática y fortalecer la ciudadanía.

El sistema de democracia obrera... daría forma y disciplina permanentes a las masas, sería una magnífica escuela de experiencia política y administrativa, encuadraría a las masas hasta el último hombre [sic], acostubrándoles a la tenacidad y a la perseverancia, acostubrándolas a considerarse como un ejército en el campo de batalla, el cual necesita una cohesión firme si no quiere ser destruido y reducido a la esclavitud³⁰.

En esta línea, la experiencia de la *Escuela Participativa y Ciudadana* - encuadrada en el experimento de los Presupuestos Participativos de la ciudad de Sevilla - es especialmente interesante y demostrativa del trabajo educativo posible para el fortalecimiento de la sociedad civil. Se diseñaron cursos de formación para personas que participaban directamente en movimientos sociales, pero que no eran líderes. Se intentó preparar y dar recursos a un grupo de personas para que pudieran hacer frente al poder de los técnicos y construir plataformas alternativas contra los nuevos autoritarismos basados en la eficacia y la racionalidad técnica. A pesar de las grandes diferencias cuantitativas y cualitativas, el *modelo de Kerala*³¹, en el sentido de considerar que la formación representa un elemento estratégico fundamental para romper el poder de los

²⁸ GRAMSCI, A. y BORDIGA, A. (1997). Debate sobre los Consejos de Fábrica. Anagrama, Barcelona, pp.94-95.

²⁹ LUCIO-VILLEGAS, E. (1994). "Movimientos Sociales y educación de personas adultas". En: A. SÁNCHEZ (ED.). La educación permanente como proceso de transformación. Publicaciones del MCEP, Sevilla. pp 197-209.

³⁰ GRAMSCI, A. y BORDIGA, A. (1997). Debate sobre los Consejos de Fábrica. Anagrama, Barcelona, p.70.

³¹ THOMAS ISAACS, T.M. y FRANKE, R.W. (2005). Democracia Local y desarrollo. Diálogos, Barcelona.

técnicos como mediadores entre la participación de los ciudadanos y el desarrollo de proyectos que surgen de un auténtico proceso participativo, resulta inspirador y una importante guía para acometer este tipo de procesos anteponiendo los ritmos de las personas - y sus necesidades de formación - a los ritmos institucionales basados, en muchas ocasiones en esa racionalidad técnica que se construye a partir de las exigencias y las necesidades de los técnicos y no de las personas. También es importante destacar que, siguiendo a Thomas Isaac y Franke³², los técnicos que intentan mantener sus propias posiciones dentro de un sistema burocrático no están cumpliendo su deber principal: servir a los ciudadanos y las ciudadanas. Los autores declaran que, cuando los técnicos al servicio de una administración pública rompen con este proceso de defender sus posiciones corporativas y se sitúan sobre el terreno con los grupos y movimientos que forman la sociedad civil, la alienación se rompe y, desde ese momento, están cumpliendo su función histórica de servicio a los ciudadanos y las ciudadanas.

METODOLOGÍAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA. LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

La IP parece una metodología adecuada a este marco de trabajo. El enfoque educativo dado a los procesos de participación está en sí mismo basado en la IP. Las personas comienzan analizando sus problemas y preocupaciones presentes en sus realidades y en sus biografías, para luego definir colectivamente esos problemas y presentarlos convertidos en proyectos participativos y colectivos.

Dentro de la compleja corriente global de investigación acción, algunos autores usan el término IP para referirse al trabajo con personas adultas que viven en zonas marginales. Fals-Borda³³ declara que el término expresa el empeño por dar a la gente el poder para llevar a cabo acciones en sus vidas y promover cambios sociales en su medio a través de la participación y la ciudadanía activa. Hall³⁴ habla de recuperar el *ethos participativo*: esto significa que la participación se convierte en elemento prioritario y definitorio

Seguendo a este autor podemos definir la IP sobre la base de siete principios³⁵:

- 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.

³² Ídem.

³³ FALS-BORDA, O. (2006). "Experiencias teórico prácticas". In: AAVV. Investigación-Acción-Participativa ¿¿Qué?? Edições Bagaço, Recife. pp 210-256.

³⁴ HALL, B. (2001). "I wish this were a poem of practices of Participatory Research", en: REASON, P y BRADBURY, H. (EDS.), Handbook of Action Research. Sage Publications, Londres. pp. 171-178.

³⁵ HALL, B. (1981). "Participatory Research, popular knowledge and power. A personal reflection". Convergence. Vol. XIV, n°3, pp 7-11.

El análisis de estas características muestra que la IP surge como un camino intencional para dar a las personas el poder de realizar acciones que supongan mejoras en sus vidas. Este tipo de análisis participativo que lleva a la acción no está normalmente considerado como investigación, aunque posee todos los ingredientes y el contexto de la misma³⁶. Es importante destacar que la IP tiene una de sus bases epistemológicas en el paradigma crítico propuesto por los filósofos de la Escuela de Frankfurt³⁷, el foco de la IP es la emancipación de los investigadores y el grupo implicado. Emancipación que significa la capacidad de construir un pensamiento propio y desarrollar acciones colectivas para transformar la realidad circundante.

Hay dos elementos que pueden ser destacados para explicar que la IP sigue siendo relevante hoy día. En primer lugar, como señala Tandon³⁸,

(...) la esencia de la tradición de IP era la comprensión de la economía política del conocimiento; su práctica vinculaba el estudio y la investigación de la realidad social con el aprendizaje y la educación, por un lado, y la organización y la acción, por el otro.

El segundo argumento es más pragmático y se pueden presentar ejemplos de cómo la IP ha reforzado el tejido social de colectivos y comunidades. Esto además permite, siguiendo a Orefice³⁹, evaluar los procesos de IP. Un breve resumen del trabajo hecho en Sevilla en la escuela de educación de personas adultas *Manolo Collado* en el barrio del Parque Alcosa en Sevilla⁴⁰ nos permitirá, posiblemente, dar una ligazón temporal desde este proyecto hasta otras acciones resultantes que presentamos abajo. En 1990, un grupo de mujeres comenzó un proceso de investigación sobre los problemas de la escuela e implicaron a todas las personas de la misma. Al margen de algunas otras interesantes conclusiones, la investigación culminó con argumentos para que los educadores y las educadoras de adultos cambiaran sus metodologías en orden a satisfacer las necesidades de las personas que participaban en los cursos y actividades del centro. Este proceso animó una dinámica tanto en la escuela como en la comunidad que continúa persistiendo. Algunas de las acciones resultantes a este trabajo investigador y participativo incluyeron:

1. La creación de una comisión para organizar el proceso de demanda de un nuevo edificio para la escuela que cumpliera las especificidades necesarias de una escuela para personas adultas.
2. La organización de talleres dirigidos a la construcción de la historia del barrio y la recuperación de la memoria colectiva
3. La organización de un grupo de adultos jóvenes del vecindario que impulsaron la conversión de una parcela en lo que hoy es un parque en el barrio.
4. La organización de un grupo de mujeres que hicieron propuestas para la creación de un grupo de teatro específico para mujeres, que hoy está funcionando.

³⁶ SWANTZ, M.L.; NDEYDA, E y MASAIGANAH, M.S. (2001). "Participatory Action Research in Southern Tanzania with special reference to women", en: P. REASON y H. BRADBURY (EDS). *Handbook of Action Research*. Sage Publications, Londres. pp. 386-395.

³⁷ Véase, por ejemplo, HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus, Barcelona.

³⁸ TANDON, R. (2008). "Participation, citizenship and democracy: reflections on 25 years' of PRIA". *Community Development Journal*. 43 (3), pp.284-296, p. 289.

³⁹ OREFICE, P. (1987). "Le service Communal de Didactique Territoriale: Aspects théoriques, méthodologiques et techniques", en: AAVV: *Seminario Internacional Adult education, Minorities and Disadvantaged areas*. Instituto Politécnico, Faro. pp 337-344.

⁴⁰ LUCIO-VILLEGAS, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo*. SPS-CAPP-KRONOS, Sevilla.

METODOLOGÍAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA. EL DIALOGO FREIREANO

El otro elemento metodológico que me parece fundamental para trabajar la educación para la ciudadanía y la democracia tiene que ver con las ideas de Paulo Freire. Freire hablaba sobre el poder de la palabra para comprender el mundo. En este sentido, señaló que leer la palabra es leer el mundo y, por supuesto, cambiarlo. Este proceso es construido cuando la gente comienza a leer y escribir y se convierte en letrada. Freire⁴¹ lo vincula con el proceso de liberación basado en una forma específica de educación: la educación liberadora, como opuesta a la educación bancaria. Esto implica la emergencia de cierta forma de conciencia en el mismo proceso de liberación. En la metodología y filosofía de Freire es fundamental para las personas comenzar por su vida diaria, reflexionando sobre su propia realidad, para llegar a alcanzar una cierta comprensión política respecto a las cuestiones que afectan sus vidas cotidianas.

Desde *La educación como práctica de la libertad a los libros hablados* (con Miles Horton, Ira Short, Ivan Illich, Moacir Gadotti, etc.), Freire considera el diálogo como una forma de implicar a la gente en este sueño de conseguir una educación liberadora. Freire sugiere que es en el proceso de codificación y decodificación que la gente se convierte en humana, y, por tanto, se vive como ciudadano o ciudadana. Así, en el proceso de codificación, las personas pueden mirar a su propia realidad, intentando comprender su posición en el mundo. La segunda fase en el proceso de llegar a ser letrado o letrada es la decodificación. En este proceso, los temas emergen de la experiencia de las personas. Son temas a discutir, a usar en el proceso de alfabetización básica, en el acto de decir y leer el mundo. La gente discute en los círculos de cultura y reconoce esa situación en sus propias vidas. Pero, de hecho, el proceso de decodificación supone el descubrimiento de los temas que preocupan a las personas en su contexto inmediato, como su vecindario. La gente se hace más consciente no sólo de sus problemas sino especialmente de sus propios recursos para encontrar soluciones a estos problemas. Así se genera el proceso de concientización que permite a las personas hacerse conscientes de su realidad y actuar sobre ella.

CONCLUSIONES

A partir de lo dicho hasta aquí me gustaría plantear algunas conclusiones que tienen que ver con tres elementos. En primer lugar quisiera hacer alguna consideración sobre el fin de la experiencia que ha suscitado estas y otras páginas. En segundo lugar, me gustaría hablar de la ciudadanía como un proceso que debe ser construido. Por último quiero, recuperando a Dewey, retomar algunas consideraciones sobre la democracia y la educación.

El experimento de los Presupuestos Participativos de la ciudad de Sevilla fue abandonado por una formación de izquierdas que años antes había abanderado la construcción y el desarrollo de ese mismo experimento social y participativo. Esto puede resultar sorprendente a primera vista, pero creo que algunas reflexiones nos pueden dar luz y ayudarnos en el camino de construir procesos democráticos y a la vez educativos.

El primer asunto que me parece importante destacar aquí es que cuando hablamos de participación y democracia, y sobre de democracia participativa, tenemos que pensar que los tiempos políticos – medidos en ocasiones de cuatro en cuatro años – no tiene valor. Los tiempos y los ritmos tiene que ver con aquello que las personas quieren o pueden hacer en cada momento. En la ya referida experiencia del estado de Kerala hay un momento en que los procesos participativos se detienen porque es necesario desarrollar procesos formativos que permitan a la personas seguir participando como protagonistas. Este componente del ritmo es imprescindible para comprender – hay otros muchos elementos relacionados con la forma en la

⁴¹ FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

que se entiende la democracia o el trabajo político por parte de algunas personas, pero no voy a entrar aquí en eso – porque terminó el experimento y nunca paso de eso. Fue en el momento en que los ritmos de las personas fueron violentados por una voluntad política que se consideraba superior e infalible, y en el momento que los procesos de formación – para niños y niñas, para jóvenes, para personas adultas, para colectivos específicos como las mujeres, para las personas participantes en asociaciones – desaparecieron de los procesos participativos junto a los que habían caminado en los años anteriores. Mi conclusión aquí es doble: por un lado debemos respetar los ritmos de las personas – aunque nos ocupe muchas tardes – y no se puede renunciar a los procesos formativos, como señalaré en la última de las conclusiones.

La ciudadanía es, en mi opinión, un concepto excluyente. Se define al ciudadano o a la ciudadana en contraposición a quien no lo es. En la Atenas clásica – presentada en ocasiones como paradigma de democracia y ciudadanía – eran ciudadanos – aquí no hay error en el uso del género, las mujeres no eran – los propietarios que vivían dentro de las murallas. Por tanto el ser ciudadano se definía por la exclusión de la ciudadanía: niños y niñas, jóvenes, mujeres, esclavos, pequeños propietarios rurales que vivían fuera de las murallas de la ciudad, etc.

Gibbon⁴², en su monumental obra, explica como al extender el derecho de ciudadanía a todas las personas el Imperio Romano se convirtió en insostenible y tuvo que comenzar a limitar ese derecho de ciudadanía: o sea a diferenciar entre quienes eran ciudadanos y quienes no lo eran de forma que la ciudadanía se construya por la exclusión de colectivos y grupos sociales.

Una mirada a nuestro alrededor nos remite a una situación similar. Los ciudadanos y ciudadanas lo son en base a que otras personas no son considerados ciudadanos o ciudadanas: en función de origen étnico, de su orientación sexual, de su edad, de su género. Podríamos recorrer el mundo viendo múltiples casos de exclusión de los derechos de ciudadanía.

Por otro lado, esos derechos son, en muchas ocasiones, limitados a los derechos políticos, y no al derecho que asiste a toda persona a tener una vida digna: un trabajo estable y decente, una vivienda, el derecho a formar una familia con quién ame, etc.

En esta dirección me gustaría concluir que creo que la ciudadanía es un proceso y no un fin en sí mismo. El proceso de construirse como ciudadano o ciudadana colectivamente es un camino que, como he señalado en otro lugar, es largo y tortuoso – una parte del título de una canción de The Beatles. Y ese camino se construye sólo mediante el ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía y con la ayuda de la educación.

La democracia participativa supone, en mi opinión, debatir, decidir y ejecutar. Ninguno de esos pasos puede ser sustituido por ningún otro sujeto – colectivo o individual – que no sean las propias personas involucradas. Si cualquiera de estos pasos es sustituido se pierde algo en el proceso de construcción de la ciudadanía – lo que de alguna forma ocurrió a partir de 2007 con los Presupuestos Participativos en la ciudad de Sevilla.

Boaventura de Sousa Santos⁴³ señala que la democracia participativa supone un complejo sistema de normas y procedimientos. La dificultad en comprender ese sistema con el fin de superar las dificultades garantizando la participación, ocasionó la realización de un programa dedicado en exclusiva a las personas adultas dentro del experimento de Presupuestos Participativos, como ya he señalado.

Por tanto, el asunto de la formación y la educación para la participación, la democracia y la ciudadanía es esencial y debe ser una de las preocupaciones fundamentales cuando se construyen procesos de democracia participativa – es el caso de Kerala que ya señalé más arriba. Como ha señalado Mayo⁴⁴ una de

⁴² GIBBON, E. ([1776-1788] 2004). Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano. RBA, Barcelona.

⁴³ 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. Afrontamento, Porto. pp. 375-465.

⁴⁴ MAYO, P (2007). Gramsci, Freire y la formación de personas adultas. Instituto Paulo Freire de España, Xátiva.

las conexiones entre Freire y Gramsci es que para el segundo todo proyecto político es un proyecto pedagógico y para el primero todo proyectos educativo es un proyecto político.

En cualquier caso, fue John Dewey⁴⁵ quien indicó que la democracia no se enseña, sino que se práctica. En ese sentido, y aunque parezca una contradicción, yo creo más en los procesos cotidianos de construcción de ciudadanía que se fundamentan en el respeto⁴⁶ que en grandilocuentes discursos vacíos de voluntad y de sensibilidad – sean educativos o no. Creo, para terminar, que tenemos que construir la ciudadanía en nuestros espacios de trabajo y práctica social, junto con otras personas. Y creo que esta es una tarea urgente.

BIBLIOGRAFÍA

AFONSO, A y LUCIO-VILLEGAS, E. (2007). “Estado-nação, educação e cidadanias em transição”, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 20, nº 1, pp 77-98.

BIESTA, G., DE BIE, M y WILDEMEERSCH, D. (EDS.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Springer, Dordrecht.

COMUNIDAD EUROPEA (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Unión Europea, Bruselas.

COMUNIDAD EUROPEA (2007). *It is always good time to learn*. Unión Europea, Bruselas.

CROWTHER, J. (2006). “Social Movements, praxis and the profane side if lifelong learning”, en: J. CROWTHER y P. SUTHERLAND (EDS.). *Lifelong Learning: Context and concepts*. Routledge, Londres. pp. 171-180.

DEWEY, J. ([1916] 1995). *Democracia y Educación*. Morata, Madrid.

FALS-BORDA, O. (2006). “Experiencias teórico prácticas”, en: AAVV. *Investigación-Acción-Participativa ¿¿Qué??* Edições Bagaço, Recife. pp 210-256

FRAGOSO, A. y LUCIO-VILLEGAS, E. (2008). “Is local development dead? An essay on past elements to think the future of adult education and development”, en: A. FRAGOSO; E. KURANTOWICZ y E. LUCIO-VILLEGAS (EDS.). *Local in Global. Adult Learning and Community Development*. University of Lower Silesia, Wrocław. pp 21-31.

FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

GAVENTA, J. (2006). “Perspectives on Participation and Citizenship”, en: R. MOHANTY y R. TANDON (EDS.), *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion*. Sage Publications, Nueva Delhi. pp 51-67.

GELPI, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Editorial Popular, Madrid.

GELPI, E. (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Edicions del CREC, Xàtiva.

GIBBON, E. ([1776-1788] 2004). *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*. RBA, Barcelona.

GRAMSCI, A. y BORDIGA, A. (1997). *Debate sobre los Consejos de Fábrica*. Anagrama, Barcelona.

⁴⁵ DEWEY, J. ([1916] 1995). *Democracia y Educación*. Morata, Madrid.

⁴⁶ SENNETT, R. (2003). *El respeto*. Anagrama, Madrid.

- HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Taurus, Barcelona.
- HALL, B. (1981). "Participatory Research, popular knowledge and power. A personal reflection". *Convergence*. Vol. XIV, n°3, pp 7-11.
- HALL, B. (2001). "I wish this were a poem of practices of Participatory Research", en: P. REASON y H. BRADBURY (EDS.), *Handbook of Action Research*. Sage Publications, Londres. pp. 171-178.
- HAMBLIN, D. (1986). "Habilidades para la vida en una época de creciente paro estructural" en: M. GALTON y B. MOON (EDS.). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Editorial Martínez Roca, Barcelona. pp. 120-132
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2005). *Imperio*. Paidós, Barcelona.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2010). "Remix Digital: la nueva escritura global como hibridación sin límites", en: E. LUCIO-VILLEGAS, y P. APARICIO (EDS.). *El Valor de la Palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias*. Instituto Paulo Freire de España, Xátiva. pp. 19-43
- LEVIN, M. y GREENWOOD, D. (2017). *Creating a new public university and reviving democracy*. Berghahn, Nueva York.
- LONDON EDINBURGH WEEKEND RETURN GROUP (1980). *In & Against the State*. Pluto Press, Londres.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo*. SPS-CAPP-KRONOS, Sevilla.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1994). "Movimientos Sociales y educación de personas adultas", en: A. SÁNCHEZ (ED.). *La educación permanente como proceso de transformación*. Publicaciones del MCEP, Sevilla. pp 197-209.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2012). "A construção da cidadania participativa através da educação". *Revista Lusófona de Educação*, vol. 20, pp 13-29.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2014). "Basic skills for becoming a citizen", en: G.K. ZARIFIS, y M.N. GRAVANI (EDS.). *Challenging the 'European area of Lifelong Learning' A critical response*. Springer, Dordrecht. pp. 41-50.
- MAYO, P (2007). *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*. Instituto Paulo Freire de España, Xátiva.
- McILROY, J y WESTWOOD, S. (EDS.) (1993). *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. NIACE, Leicester.
- MOHANTY, R. y TANDON, R. (EDS.). *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion*. Sage Publications, Nueva Delhi.
- OFFE, C. (1990). *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Alianza, Madrid.
- OREFICE, P. (1987). "Le service Communal de Didactique Territorial: Aspects théoriques, méthodologiques et techniques", en: AAVV: *Seminario Internacional Adult education, Minorities and Disadvantaged areas*. Instituto Politecnico, Faro, pp 337-344.
- 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*. Porto, Afrontamento. pp. 375-465.

SENNETT, R. (2003). *El respeto*. Anagrama, Madrid.

SWANTZ, M.L.; NDEDYA, E y MASAIGANAH, M.S. (2001). "Participatory Action Research in Southern Tanzania with special reference to women", en: P. REASON y H. BRADBURY (EDS). *Handbook of Action Research*. Sage Publications, Londres, pp. 386-395.

TANDON, R. (2008). "Participation, citizenship and democracy: reflections on 25 years' of PRIA". *Community Development Journal*. 43 (3), pp.284-296, p. 289.

THOMAS ISAACS, T.M. y FRANKE, R.W. (2005). *Democracia Local y desarrollo*. Diálogos, Barcelona.

WILLIAMS, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press, Oxford.

BIODATA

Emilio LUCIO-VILLEGAS: Catedrático de educación de personas adultas en la Universidad de Sevilla. Ha sido director de la Cátedra Paulo Freire de la citada universidad (2009-2013). Entre los diversos premios recibidos destaca el *Phyllis M. Cunningham Award for Social Justice* otorgado por la Adult Education Research Conference en Sacramento (Estados Unidos) en 2010. Ha participado en diversas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional. Es autor de artículos de revistas y libros publicados en castellano, catalán, portugués e inglés, destacando el libro 'Adult Education in Communities' publicado por Sense Publishers en 2015.