

Aprendizaje dialógico con personas adultas: investigando una experiencia de educación social en el medio rural

Dialogic learning with adults: doing research about an experience of social education in the rural environment

316

Raquel Becerril González, educadora social, ayuntamiento de Magaz de Pisuerga y **Nicolás Julio Bores Calle**, Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid)

Resumen

Presentamos un proyecto de investigación sistemático que se centra sobre una de nuestras actividades educativas cotidianas como profesionales de la educación social en el medio rural. Se trata de una intervención que viene desarrollándose, con el formato actual, desde el año 2013. Es conocida en nuestro contexto con el nombre de “Abrapalabra”. El programa asienta sus bases teóricas sobre el aprendizaje dialógico, el desarrollo comunitario y la educación social.

En esta ocasión, ponemos el foco en el trabajo que planteamos junto a las personas adultas de la zona, a través de propuestas socioeducativas en las que hemos puesto bastantes expectativas. Aunque no podemos decir que trabajamos sin algunas evidencias conseguidas en evaluaciones puntuales de la actividad, sí afirmamos que nos gustaría interrogar más científicamente nuestro trabajo con el fin de afianzar los resultados en las siguientes intervenciones planificadas.

Lo que ahora narramos como una experiencia ilusionante, queremos poderla narrar como una acción verdaderamente transformadora, basándonos en la investigación que tratamos de compartir en la presente comunicación.

Palabras clave: Educación social, personas adultas, aprendizaje dialógico.

Abstract

We present a systematic research project that focuses on one of our daily educational activities as professionals in social education in rural areas. It is an intervention that has been developing, with the current format, since 2013. It is known in our context with the name of “Abrapalabra”. The program lays its theoretical foundations on dialogic learning, community development and social education.

On this occasion, we focus on the work that we propose together with adults in the area, through socio-educational proposals in which we have placed quite a few expectations. Although we cannot say that we work without some evidence obtained in specific evaluations



of the activity, we do affirm that we would like to question our work more scientifically in order to consolidate the results in the following planned interventions.

What we now narrate as an exciting experience, we want to be able to narrate as a truly transformative action, based on the research that we try to share in this communication.

Key words: Social education, adults, dialogic learning.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Marco teórico

1.1. Aprendizaje dialógico con personas adultas

Las propuestas de aprendizaje en la educación de personas adultas tienen cada vez mayor reconocimiento institucional y social en nuestro contexto. Están surgiendo nuevas experiencias que muestran la importancia de las personas participantes en los procesos educativos. Además, la política de aprendizaje a lo largo de la vida parte de la necesidad de adoptar soluciones para que no haya un aumento de las desigualdades sociales (Costa, Gómez y Serradell, 2004).

Las investigaciones centradas en diferentes propuestas de educación para personas adultas, muestran las posibilidades de transformación a través de la palabra de aquellas personas que han estado excluidas de la educación y la participación social (Elboj y Flecha, 2002). Sin embargo, suelen centrarse en experiencias vinculadas a procesos de educación formal o alfabetización, quedando más invisibilizadas otras realidades de participación social como, por ejemplo, las que se suceden en el medio rural.

En esta ocasión, siguiendo las líneas de investigación de la comunidad científica internacional, se hace necesario contribuir a la formulación de nuevas propuestas de participación y transformación social a través del aprendizaje dialógico (Elboj y Flecha, 2002, p. 159). Pues,

[...]El diálogo al que se refiere el aprendizaje dialógico y que sirve para aumentar los niveles de aprendizaje [...] es un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad. Lejos del paternalismo y/o elitismo [...] (Aubert, 2010, p. 173).

Este tipo de aprendizaje se incluye en el *modelo social* (Medina, 1997; García Carrasco, 1997 y Requejo, 2003), partiendo del reconocimiento de las habilidades y los conocimientos que las personas ya tienen. Caracterizándose por la flexibilidad de las necesidades sociales y

trabajando para transformar el contexto y mejorar la educación. En definitiva, dentro del paradigma en el que se enmarca la *teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987).

Partiendo de este marco teórico, y teniendo en cuenta que “*no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza*” (Freire, 2017: 30), nos planteamos una serie de interrogantes sobre la forma en la que se materializan estas teorías en el día a día de nuestro trabajo. Poniendo el foco en una propuesta que, a priori, cumple con las características teóricas descritas, al menos entre las intenciones.

Todo ello hace que planteemos una investigación centrada en el análisis de una práctica educativa concreta, denominada “*Abrapalabra*”, que se desarrolla en la localidad de Magaz de Pisuerga (Palencia).

1.2. El contexto: programa de desarrollo comunitario de Magaz

Magaz es uno de los 36 municipios que conforman la comarca del Cerrato, al sur de la provincia de Palencia. Las zonas rurales de Castilla y León se caracterizan, en rasgos generales, por la despoblación y el envejecimiento derivado, entre otros factores, por la baja natalidad y la emigración de la población joven en busca de empleo y servicios a otros municipios, fundamentalmente a las ciudades.

Teniendo en cuenta que la mayoría de la población que decide asentarse en la localidad son familias jóvenes, Magaz (al contrario de lo que ocurre con otras localidades rurales) no se asocia con las interpretaciones negativas del “envejecimiento demográfico” que producen *reacciones de alarma y rechazo* (Pérez, 2010, p. 34). Además, el número de habitantes ha ido en aumento y el censo poblacional actual es de 1048 habitantes (Padrón Municipal, 2019), aunque el número de habitantes reales es superior. Sin embargo, el aumento de la población no trae consigo la participación inmediata en la vida social del municipio, por lo que se considera importante incentivarlo y es aquí donde la educación social actúa como una herramienta indispensable en un marco de desarrollo comunitario (Andreu, 2008, p. 9).

[...] La educación social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador y educadora social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (CGCEES, 2007: 12).

Estos hechos y su cercanía a la capital (a unos 9km), así como otras características geográficas, urbanísticas y socio-económicas influyen en la convivencia y justifican la programación socioeducativa general. En este contexto, la educadora social (personal laboral fijo del ayuntamiento) actúa como agente dinamizador de diferentes procesos educativos.

Las propuestas e iniciativas educativas en este contexto de Magaz de Pisuerga, aunque tratadas como un todo y relacionándose entre ellas como proceso de desarrollo integral, se organizan en diferentes ámbitos, temas y materias (algunas coincidentes con diferentes concejalías del Ayuntamiento). De este modo, se desarrollan iniciativas de participación enmarcadas en diversas propuestas interconectadas “con el fin de mejorar no sólo las condiciones de vida materiales de la población, sino también su capacidad de elección: su autonomía” (Rubio, 2006, p. 287). La ciudadanía de Magaz vive, al igual que el resto de la ciudadanía mundial, en un mundo globalizado, donde se hace imprescindible pensar globalmente y actuar localmente potenciando un compromiso de acción y una forma de ser ciudadano/a participativo/a y crítico/a (Argibay, Celorio y Celorio, 1997, p. 24).

Desde esta forma de hacer, se plantean las áreas y proyectos a través de los que se concretan las iniciativas de desarrollo rural, así como los temas transversales que se tiene presentes en cada uno de ellos (Tabla 1).

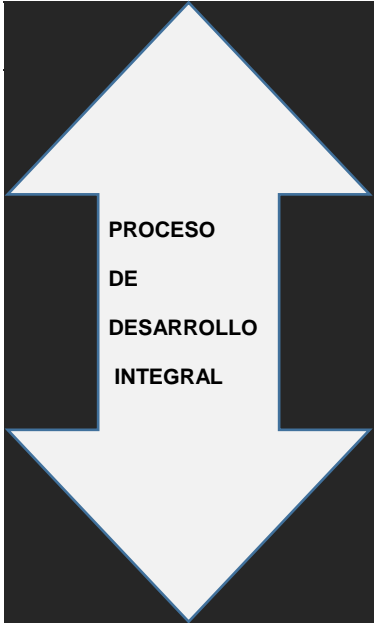
	ÁREAS Y PROYECTOS EN LOS QUE SE TRABAJA	TEMAS/METAS
		Cultura y promoción cultural
	Deportes (Actividad física educativa)	Interculturalidad
	Actividades Educativas (familias)	Educación ambiental
	Protección y atención a la infancia	Igualdad de oportunidades
	Apoyo escolar y técnicas de estudio	Intergeneracionalidad
	Juventud	Resolución de conflictos
	Ocio alternativo	Participación
	Asociacionismo y participación social	Toma de decisiones
	Mujeres	Autoestima
	Personas mayores	Cooperación
	Formación laboral	Paz y no violencia
	Educación permanente y TIC	Aprendizaje dialógico
	Otros: red de información, urbanismo, instalaciones, colaboraciones, prácticum...	Diversidad corporal

TABLA 1. Áreas y proyectos de educación social y temas/metás incluidos en los mismos. Ayuntamiento de Magaz de Pisuerga (Palencia). Elaboración propia.



En cuanto a las actividades en las que se concretan los proyectos, destacar su variedad. Girando alrededor de actividades creativas, artesanas, expresivas, actividades físicas en el medio natural, expresión corporal, de promoción cultural, cooperativas y formativas, entre otras muchas. Destacamos, en esta ocasión, las propuestas que serán objeto de investigación y cuyo proyecto se describe en este documento.

1.3. El programa a investigar: Abrapalabra

“Abrapalabra” es un programa socioeducativo con personas adultas. Se enmarca en el “Programa de Desarrollo Comunitario” descrito. Pretende ser un espacio de aprendizaje, diálogo, reflexión y encuentro a partir de una serie de temáticas y contenidos consensuados entre las personas participantes. Todas ellas residen en Magaz, no siendo requisito indispensable para participar, tratándose de un espacio abierto y gratuito.

Se desarrolla de noviembre a mayo, desde 2013. Su organización actual es consecuencia de los procesos propios del contexto, interrelacionándose con otras programaciones anteriores y coetáneas, destinadas a la población de todas las edades.

Teniendo como marco de referencia teórica la consecución de la definición de *Educación Social* (CGCEES, 2007), en un marco de *desarrollo comunitario* (Andreu, 2008, p. 9), los objetivos de Abrapalabra se enmarcan en los generales del programa marco del Ayuntamiento. Clasificándose en relación al entorno, la participación, la convivencia, el medio ambiente, la cultura y el ocio y tiempo libre. Teniendo como objetivo central la consecución de una ciudadanía participativa plena, a través de la promoción de la autonomía.

“Abrapalabra” se desarrolla en sesiones semanales de 1,5 horas (generalmente de 19:30 a 21:00). En el presente curso, el grupo está formado por 14 personas de entre los 26 y los 67 años, que acuden de forma voluntaria. Pudiendo variar el número de asistentes en cada sesión según situaciones laborales y personales. Se trata de un grupo diverso en cuanto a niveles socioeconómicos y culturales, que se reúne en la “sala de Abrapalabra y Apoyo Escolar” del Centro Cultural de Magaz.

Las sesiones se realizan mediante organizaciones y dinámicas diferentes para cada contenido y momento del proceso grupal. Sin embargo, podemos señalar tres grandes propuestas que simplifican las acciones del proceso educativo:

1.3.1. “Dialogando ando...”

A través de un *elemento generador* (texto, presentación, vídeo, recursos web, técnica de grupo, material elaborado por la educadora, charla o propuesta de personal especializado...), se impulsa el debate, el diálogo, las explicaciones y reflexiones, según la temática abordada.

En los últimos años se ha profundizado en temas acordados por las personas participantes, partiendo de los intereses y necesidades del grupo. A modo de ejemplo, algunos proyectos han sido: dinámica y roles de grupo; toma de decisiones; educación intercultural; drogodependencias; análisis y resolución de conflictos; caridad, solidaridad y justicia social; centros penitenciarios; género-identidad y orientación sexual; violencia de género; etnia gitana; aprendizaje dialógico y comunicación interpersonal, entre otros.

1.3.2. “Compartiendo lecturas”

Sesiones más puntuales a partir de la lectura de un libro consensuado previamente (tras un tiempo establecido para su lectura). Cada participante *comparte* un párrafo del libro y, si así lo decide, explica los motivos de su elección. Después de la exposición de los fragmentos seleccionados se debaten significados, dudas, reflexiones, núcleos de interés, posibilidades de aplicación en la vida cotidiana, ideas, críticas... En definitiva, se debate y se comenta en grupo la obra leída en la línea de las *tertulias dialógicas* (Flecha, 1997).

Estas tertulias suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico teniendo como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes (Vega, 2005).

Entre las lecturas compartidas a lo largo de estos años se encuentran: El Principito (Saint Exupery); La metamorfosis (Kafka); El niño con el pijama de rayas (Boyne); Luces de Bohemia (Valle-Inclán); Frankenstein (Mary Shelly); Un mundo feliz (Huxley); El retrato de Dorian Grey (Wilde); Cara de Pan (Sara Mesa);

1.3.3. “Aprendiendo del contexto”

A partir de una visita a recursos o realidades existentes en el entorno (museos, centro penitenciario, centros sociales, instalaciones y recursos culturales temporales, entornos de participación social, otras experiencias de asociacionismo o desarrollo rural...) se trabajan diferentes contenidos: realidades sociales, bienes culturales, posibilidades de ocio...

Se incluyen recursos patrimoniales partiendo de una idea: “conocer nuestro pasado, para poder entender el presente y así tratar de mejorar el futuro”.

Se programan propuestas para motivar, comprender, analizar y profundizar en “las visitas”. Esto se desarrolla en diferentes momentos:

- *Antes de la salida.* A partir de materiales elaborados o seleccionados por la educadora, las participantes explican al grupo algunos contenidos que ayudan a situar y predisponer “dónde vamos”, qué vamos a conocer y qué necesitamos saber antes de acudir.
- *Durante la vista.* Aprovechando los recursos existentes (guías, educadores, personal del centro, museo, materiales...) aprendemos y relacionamos los contenidos con lo trabajado en sesiones anteriores.
- *Después de la experiencia.* A partir de lo vivido, analizamos los aprendizajes, las dudas, reflexiones o críticas. La intención es afianzar los aprendizajes significativos.

322

Entre “las visitas” destacamos algunos ejemplos: Jornada en el centro penitenciario de “La Moraleja” (Dueñas-Palencia); Parque de la Prehistoria, Yacimientos de Atapuerca y Museo de la Evolución (Burgos); Proyectos de Educación Ambiental de Amayuelas de Abajo (Palencia); Villa romana de la Olmeda (Saldaña-Palencia); Universidad Rural Paulo Freire.

Todo ello se encuentra enmarcado en la programación general de educación social de la localidad y trata de alejarse de prácticas de consumo de actividades culturales de forma pasiva.

2. Aspecto a estudiar

En el contexto de las programaciones de educación social de la localidad rural en la que desarrollamos nuestra práctica laboral cotidiana, se enmarca el estudio que se describe en esta ocasión. “*El propósito último de la investigación es comprender; y comprender es la base de la acción para mejorar*” (McKernan, 1999, p. 24).

Nos centramos en investigar una de las propuestas, destinada a personas adultas, con el fin de mejorar nuestro trabajo. Pretendemos conocer si nuestra acción socioeducativa cotidiana tiene repercusiones educativas que nos permitan demostrar que nos encontramos ante una verdadera acción transformadora.

Para estudiarlo empezaremos por analizar de manera sistemática qué repercusiones tiene la participación en el programa. Teniendo en cuenta que está vinculado a otras experiencias de educación social. De este modo consideramos que los datos que se obtengan nos ayudan a ampliar los conocimientos sobre los procesos de participación social y el aprendizaje a lo largo de la vida en nuestra profesión.

Consideramos que de este modo, también podemos ampliar las evidencias científicas sobre las posibilidades del aprendizaje dialógico en experiencias explícitas de educación social. Concretamente en un contexto poco estudiado: el medio rural.

Todo ello hace que planteemos una investigación centrada en el análisis de una práctica de educación social concreta en torno a la educación de personas adultas. Como venimos mencionando, se trata de un proceso educativo con unas peculiaridades muy concretas y vinculadas a la realidad social del contexto donde se desarrolla: la localidad rural de Magaz de Pisuerga (Palencia).

3. Objetivos

El fin último que nos guía, como casi siempre, es mejorar nuestra intervención educativa en el desarrollo cotidiano de nuestra labor de educación social. Para ello, sometemos a investigación una de nuestras prácticas educativas destinadas a las personas adultas. De forma breve los objetivos quedan enumerados del siguiente modo:

- Comprobar las repercusiones educativas que se suceden a partir de la participación en la experiencia.
- Ampliar los conocimientos sobre los procesos de participación social y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Profundizar en las posibilidades del aprendizaje dialógico en experiencias concretas de educación social.

4. Metodología

La continuidad del programa, los resultados de las evaluaciones y el interés de otros profesionales por conocer la experiencia, nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes sobre lo que ocurre en el día a día del grupo de personas que participan. Consideramos que la etnografía como modalidad de investigación, puede aportarnos herramientas muy útiles más centradas en la comprensión y mejora de la realidad social.

[...] La etnografía [...] utiliza múltiples métodos y estrategias. El diseño etnográfico supone una amplia combinación de técnicas y recursos metodológicos; sin embargo, suelen poner mayor énfasis en las estrategias interactivas: la observación participante, las entrevistas formales e informales, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de toda clase de documentos (Arnal et al., 1992, págs. 201–202).

Por ello, partiendo de los objetivos de la investigación, se emplearán varios instrumentos de recogida de datos, en las diferentes fases del estudio. Fundamentalmente instrumentos y técnicas cualitativas (Tójar, 2006).

4.1. Observaciones del desarrollo de las sesiones: participante y no participante

La observación no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación, sino “*una herramienta requisito para la investigación científica*” (Mc Kernan, 1999, p. 79), por ello la observación se convierte en una técnica indispensable en el presente estudio.

En nuestro caso, se viene empleado una observación no estructurada, sin controles previos y estrictos establecidos de antemano que hubiera que seguir necesariamente. Se han ido recogiendo datos que surgían dentro del contexto de *Abrapalabra*: conversaciones informales, sesiones, reuniones con cargos de la corporación, evaluaciones, conversaciones en otras actividades o proyectos y plenos municipales, entre otros. Se consideran representativos e interpretables para la investigación. Por ello, en gran medida, el tipo de observación llevada a cabo, responde a los principios de la observación participante en la que:

[...] el observador participante reúne los datos tomando parte en la vida diaria del grupo o de la organización que estudia. Observa a las personas que está estudiando para ver a qué situaciones se enfrentan de ordinario y cómo se comportan en ella. Entabla conversación con algunos de los participantes en estas situaciones o con todos ellos y descubre sus interpretaciones de los acontecimientos que él ha descrito (Becker, 1958, p. 652).

Además de la observación participante que ya realiza la educadora social que desarrolla la actividad junto a las personas adultas que participan, se diseñan observaciones externas por parte de personal investigador de la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). A partir de una “rejilla de observación” previamente diseñada para recoger datos vinculados a los objetivos de la investigación principal. Posibilitando que el investigador pueda “*acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan*” (Latorre, 2003, págs. 57–58). Permitiendo *conocer la realidad social*. Teniendo en cuenta que “*los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social*” (Ibídem).

De este modo las reseñas y situaciones registradas se habrán contemplado en su contexto “natural” aportando información rica y detallada (sin olvidar la comunicación no verbal); esta forma de observación nos permitirá “presenciar” situaciones no creadas de forma simulada o artificial para la finalidad de la investigación.

Con ello se pretende obtener datos en situaciones lo más normalizadas posible. Además de no alterar con el proceso de investigación el funcionamiento habitual del programa.

4.2. Entrevistas semi-estructuradas

Se han programado entrevistas con la educadora social, con participantes representativos y con otras personas que se consideren informantes claves para el proceso de investigación (concejalías, profesionales colaboradores y personas que ya no acuden, entre otros).

En la investigación social, se puede presentar la entrevista como “*un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona [...] que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor*” (Alonso, 2003, p. 1), entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por la persona entrevistada. Lo que supone que la información ha sido experimentada y asumida por ésta. Es decir, que será orientada e interpretada a partir de su experiencia y el significado que le otorgue. “*Orientación, deformación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales*” (Ibídem, p. 1).

En este sentido, el hecho de que la entrevista esté relacionada de forma directa con la subjetividad (pues entran en juego la memoria, los recuerdos, los deseos, las emociones...), se valora, en este caso, como una de sus mayores ventajas para la obtención de datos.

Realizando entrevistas en diferentes periodos del curso. El interés reside en profundizar en las observaciones realizadas en las sesiones. Los relatos que se hacen sobre el programa ampliarán las “dimensiones subjetivas” de lo experimentado. Además indagamos en datos sobre la identidad y el sentimiento de pertenencia al grupo y las interacciones sociales que se suceden. No olvidando “*la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de agentes que intervienen en el proceso de aprender, más allá de quienes son profesionales de la educación*” (Aubert, García, y Racionero, 2009).

La entrevista a la educadora, facilita re-construir las intenciones educativas y sociales diseñadas, los dilemas, las expectativas, las limitaciones, dificultades... Ofreciendo datos sobre el desarrollo de la profesión y cómo ésta se concreta en este contexto determinado.

Dentro de una concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) surge del análisis de cómo el giro dialógico en las sociedades también está afectando a la manera en que las personas aprenden, haciendo más necesario que nunca convertir la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Aubert, García, y Racionero, 2009).

De ahí que nos interese también recopilar datos subjetivos sobre cómo las personas dicen aprender y cómo las interacciones sociales impulsadas desde Abrapalabra ayudan a ello.

4.3. Entrevistas en grupo

La utilidad reside en visibilizar dinámicas adquiridas por las personas que participan. Pudiendo analizar, además del discurso, los roles que se establecen. Poniendo el propio programa como objeto de debate y como contenido a analizar.

Nos encontramos cada vez más con la necesidad de comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en un mundo con más opciones, producto de nuevos valores, normas sociales e intercambios culturales. El caso de las ciencias del aprendizaje no es diferente, y en las últimas décadas se ha producido un cambio hacia concepciones más comunicativas que ha facilitado que los procesos de aprendizaje se estudien de forma preferente en el contexto de las interacciones sociales en las que éstas tienen lugar (Aubert, García, y Racionero, 2009, p.130).

Además, de este modo se afianza la necesidad de participación e implicación de todas las personas que participan y construyen el programa. También en este proceso de investigación sobre el mismo.

4.4. Análisis de materiales, espacios y recursos empleados en las sesiones

Como parece lógico, a lo largo de estos años de desarrollo del programa, se han generado numerosos materiales. Algunos como documentos de análisis, textos o artículos seleccionados o diseñados por la educadora, y otros como consecuencia de la elaboración de propuestas prácticas, cohesión grupal, apuntes o evaluación de sesiones, elaborados por las personas destinatarias: murales, carteles, logo del programa, etc. Estos materiales pueden ser analizados a modo de *rastros físicos*.

En cualquier entorno cultural, están presentes tres tipos de centros de atención: lo que los actores saben, lo que hacen en realidad y los objetos que fabrican. Estos centros de atención se podrían llamar conocimiento cultural, conducta cultural y artefactos culturales. Los rastros físicos se ocupan sobre todo de la última de estas tres categorías (Mc Kernan, 1999, p. 159)

A pesar de que el análisis de los rastros físicos es un método poco conocido y que también es “una de las metodologías de investigación menos utilizadas” (Goetz y LeCompte, 1984, p. 154), su observación pueden descubrirnos pistas sobre los aprendizajes e intenciones del programa estudiado. Estos detalles nos ofrecen datos muy significativos para la investigación y, aunque en esta ocasión la pretensión es emplearlo como técnica de apoyo, en un futuro puede ampliarse con una recogida sistemática de información al respecto.

4.5. Análisis del diario de educadora

Desde el año 2015, la educadora social, escribe un diario sobre Abrapalabra como herramienta de reflexión y evaluación. Los periodos y la profundización en los relatos

dependen de diferentes factores: personales, profesionales, vinculación con otros proyectos de investigación... pero fundamentalmente van asociados a la disponibilidad de tiempo.

Consideramos que ese diario “*permite tener un espacio para la reflexión y para replantear la acción. Se presenta como un instrumento muy personal que se ha de adecuar al docente*” (Barba, González y Barba, 2014). Por lo que es de gran utilidad en el proyecto de investigación que estamos describiendo en la presente comunicación.

Los datos registrados en el diario aportan un compendio de notas de campo, mediante meditaciones subjetivas (creencias, sentimientos, dudas, preguntas y otras anotaciones) o en forma de registros de situaciones experimentadas en la sesiones del programa. Narran cuestiones relevantes o incidentes que pretendemos relacionar con las áreas y tópicos de interés de la investigación. Pues describen procesos específicos de forma detallada (Latorre, 2003).

Desde esta óptica, la investigación,

[...] se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987, p. 18).

Al encontrarnos ante un proyecto de investigación, pretendemos someterlo a debate. Por lo que, como es lógico, se estudiará la pertinencia del uso de todas las herramientas descritas o la necesidad de otras a partir de los primeros datos y tras las observaciones de las sesiones.

Las ciencias sociales, cada vez más, se caracterizan por el pluralismo metodológico. Las personas que se dedican a investigar tienden a combinar métodos de naturaleza diferente. Lo relevante es utilizar la imaginación sociológica para encontrar la forma óptima de producir el mejor conocimiento posible sobre una parcela de la realidad que se quiere conocer (Coller, 2000, p. 17).

Aunque estamos describiendo la recogida de datos de una manera ordenada y esquematizada, la recopilación de datos no se sucede como un conjunto de labores realizadas separadamente y organizadas en tiempos concretos, delimitados y distanciados. Como es lógico en un proceso de investigación en el que pretendemos describir “*los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen*” (Taft, 1988, p. 59).

En definitiva, lo que pretendemos con la metodología descrita es, esencialmente, tratar de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas en torno al

programa concreto que investigamos. De este modo, plantear una serie de puntos de partida a la hora de elaborar propuestas o alternativas educativas que relacionen el aprendizaje dialógico y la educación social. Investigando prácticas concretas que ayuden a mejorar nuestra profesión.

5. Resultados y discusión de los datos

Finalizada la fase de recogida de datos, éstos se categorizarán a partir de los siete principios del aprendizaje dialógico: transformación, diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha, 1997; Aubert, 2010; Fernández, Humanes y López, 2017).

Siguiendo a las investigadoras Aubert, García, y Racionero (2009), para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere que se den los siguientes siete principios:

- a) *Diálogo igualitario*: que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas;
- b) *Inteligencia cultural*: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales;
- c) *Transformación*: desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto. La educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías *reproduccionistas* que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas;
- d) *Dimensión instrumental*: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática;
- e) *Creación de sentido*: significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje;
- f) *Solidaridad*: en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas. En nuestro caso, relacionado con el objetivo central de autonomía para conseguir una ciudadanía participativa plena.
- g) *Igualdad de diferencias*: es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad.

Estos principios, marcarán las categorías de análisis, organizando los datos y analizando en qué medida se cumplen o no. Además, el aprendizaje dialógico formó parte de los contenidos del curso 2017/2018. De ahí que la consecución de estos 7 principios, que se analizan en las

evaluaciones de las sesiones y emplean en momentos de resolución de conflictos o decisiones del grupo, marque la organización de las evidencias.

A partir de esta categorización y codificación de los datos que estamos obteniendo, seguiremos unas pautas de trabajo que simplificarán el manejo e interpretación de la información. Trataremos de establecer coincidencias, diferencias y similitudes entre los datos recogidos tras la puesta en práctica del estudio para, finalmente, *teorizar* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 167).

Aunque nos encontramos ante un proyecto que está desarrollándose, queremos destacar que su selección para esta investigación es consecuencia de diferentes datos que ya muestran algunas hipótesis de utilidad social, educativa y de participación.

Es necesario centrarnos en los aprendizajes que se suceden a partir de las interacciones que se produce en el marco del proyecto. Todo ello tratando de comprender y visibilizar los objetivos, las intenciones, las metodologías, los materiales, las interacciones, los roles... En definitiva, sin perder de vista la complejidad inherente al tratar de entender y sistematizar el contexto en el que se desarrolla.

6. Conclusiones

Las evidencias científicas actuales señalan que “*el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas*” (Aubert, García, y Racionero, 2009, p.137). Así el aprendizaje dialógico es una prueba de que la interacción comunicativa crea más y mejor conocimiento. Teniendo en cuenta que,

En la actualidad, el aprendizaje dialógico, desarrollado en y para la sociedad de la información, pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor. Al mismo tiempo, el aprendizaje dialógico es un referente para el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan esas interacciones (Aubert, García y Racionero, 2009. p. 129).

Por ello, a partir de los resultados, esperamos obtener elementos clave que ayuden a mejorar nuestra práctica educativa. Analizaremos, de forma más sistemática, la complejidad y subjetividades de los procesos de educación social. Partiendo de una práctica real que consideramos significativa.

A través del proceso de investigación, mediante el análisis de propuestas educativas orientadas hacia el cambio social y la construcción dialógica de los procesos de construcción del conocimiento, trabajaremos desde las evidencias.

De este modo, podremos compartir lo que realmente se hace y las repercusiones educativas y sociales de nuestro trabajo. Sin olvidar que “*la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía* (Freire 1997, p. 34). Entendiéndolo como un elemento clave para garantizar el éxito de un proyecto educativo.

La contribución y significación científica de este trabajo reside en la ampliación de los conocimientos sobre la educación de adultos que se desarrolla más allá de los planes oficiales de educación formal o experiencias de alfabetización. Concretamente, en un programa del medio rural.

Investigando desde la práctica, comprenderemos los procesos educativos y las posibilidades del aprendizaje dialógico en contextos de educación social. En definitiva, podremos mostrar, investigar o mejorar prácticas sociales y transformadoras que logren superar situaciones de desigualdad social. A través de experiencias educativas democráticas basadas en la participación igualitaria de todas las personas participantes.

7. Bibliografía

- Andreu, M.J. (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social*. 7.
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo de Hegea*, 19. 24-25.
- Arnal, J. et al. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Aubert, F. G. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J.J, González, G. Barba, R (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deporte (REEFD)*, 405. 55-63.
- Beker, H. S (1958). Problems of inference and proof in participant observation, *American Sociological Review*, 23, pp. 652–660. En McKernan, J (1999). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES y CGCEES.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Constitución Española. *BOE núm. 311*, 29 de diciembre de 1978.
- Costa, L; Gómez, A. y Serradell, O. (2004). *Desarrollo de nuevas vías para la educación de personas adultas*. Recuperado de: <https://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/costa.pdf>



- Elboj, C. y Flecha, R. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos educativos*, 5, 159-172.
- Fernández, A., Humanes, E. y López, L. (2017) *Aplicación de los siete principios del aprendizaje dialógico en la primera infancia (primer ciclo de educación infantil)*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie17/2016/06/29/t6-educacion-infantil-y-primaria/>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Sánchez, Montserrat; Latorre, Antonio. (2006). *La metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- . (2017). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Barcelona: Siglo XXI editores.
- García Carrasco, J. (coord.). (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Goetz, J.P y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- McKernan, J (1999) *Investigación–acción y currículum*, Madrid: Morata.
- Medina, O. (1997). *Modelos de Educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- Pérez, J. (2010). El envejecimiento de la población española. *Investigación y Ciencia*, 410, 34–42.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Rubio, J.A. (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 287, Vol. 19, 287-295.
- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. En Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*, 71–75. Oxford: Pergamon Press.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vega, L. (2005). La convivencia intercultural en las comunidades de aprendizaje, en Chia, E. (ed.). *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multireligious world*. Bilbao: Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso, 11 al 13 de diciembre, 221-23.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós–M.E.C.

Para contactar

Raquel Becerril González, email: culturaydeporte@magazdepisuerga.es

Nicolás Julio Bores Calle, email: nbores@mpc.uva.es

