

## EDUCAR PARA LA CONVIVENCIALIDAD DESDE LA DIALOGICIDAD Y LA EDUCOGENIA. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

---

CRISTIANA PIZARRO MADUREIRA  
*Instituto Politécnico de Leiria*

MARIO VICHÉ GONZÁLEZ  
*Universidad de Valencia*

### 1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 1974 la Editorial Tierra Nueva publicaba en Buenos Aires el título Educación para el cambio social. El volumen, desde una perspectiva utópica, nos sugería un cambio de paradigma educativo a la luz de las aportaciones de Paulo Freire, Pierre Furter e Ivan Illich. Tres pedagogos que, habiendo trabajado y reflexionado conjuntamente, yuxtaponían visiones convergentes sobre la práctica educativa.

A pesar de la distancia, las argumentaciones y tesis de estos tres autores constituyen un marco de referencia indispensable para afrontar críticamente el hecho educativo y para solidificar las bases del cambio educativo que las sociedades del siglo XXI están demandando. Un paradigma educativo democrático y convivencial para una sociedad más justa y sostenible.

De las múltiples aportaciones de estos tres autores vamos a centrar nuestro estudio en la dialogicidad y la educación transformadora que plantea Paulo Freire, la educogenia como potencial educativo del entorno tal y como la configura Pierre Furter y la convivencialidad como ética y finalidad de la acción educativa propuesta por Ivan Illich.

Se trata, fundamentalmente, de hacer una relectura que nos permita actualizar y perfilar una práctica educativa dialógica basada en la autonomía y las potencialidades de autoaprendizaje que el entorno comunitario

nos aporta teniendo como finalidad la convivencialidad, en cuanto capacidad de aplicación de los aprendizajes significativos que nos permiten controlar nuestro entorno y ser así sujetos activos de nuestro propio itinerario vital, así como la creación de redes colaborativas de autoaprendizaje, apoyo mutuo y bienestar colectivo.

Para ello, a la hora de plantear nuestro estudio, hemos elegido dos centros educativos, uno de Portugal y otro de España, cuyas narrativas identitarias se definían como dialógicas y convivenciales. A las producciones narrativas y a las dinámicas convivenciales y de aprendizaje de estos centros le hemos aplicado una serie de criterios e indicadores, definidos a partir de las aportaciones teórico-prácticas de estos tres autores, con la finalidad de descubrir, en las prácticas analizadas, la presencia y el impacto de las estrategias de dialogicidad, educogenia y convivencialidad que configuran la transformación del paradigma educativo.

### 1.1. LA DIALOGICIDAD Y LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA

Vivimos en un mundo cada vez más complejo y plural por lo que tenemos que aprender a vivir y convivir con los demás en una sociedad cada vez más multicultural. Es necesario aprender a apreciar la diversidad individual, cultural, étnica y social en la que el otro se entiende como un interlocutor en el proceso de comunicación, aprendizaje y desarrollo humano.

La educación es un “tesoro”, indispensable para la humanidad, presentándose como una forma privilegiada de “construcción de la propia persona, de las relaciones entre individuos, grupos y naciones” (Delors, 1996, p. 11). Este “tesoro” se desarrolla a través de una educación, a lo largo de la vida, basada en una serie de pilares fundamentales, con apoyo de toda la comunidad, desde una perspectiva de solidaridad y ciudadanía social (Azevedo, 2007; Baptista, 2008; Delors, 1996).

La finalidad de la educación es formar al hombre y a la mujer reconociendo y valorando el proyecto del otro (Peres, 1999). Para ello es necesario (re)aprender a vivir en la *polis*, a través de una educación democrática, dialógica y colaborativa.

La educación avanza, de esta manera, hacia la creación de comunidades de aprendizaje en ámbitos formales, informales y no formales, promoviendo un diálogo igualitario entre actores, autores y agentes comunitarios. De esta manera, a través de una educación dialógica, se ponen en común diferentes formas de comunicación, diferentes saberes y culturas.

Paulo Freire, desde planteamientos utópicos, defiende una educación dialógica, liberadora y emancipadora como acción político-pedagógica en la que se trazan las líneas de actuación que permitan a los alumnos tomar conciencia del mundo que les rodea y convertirse así en agentes activos de cambio y transformación.

Freire nos aporta la propuesta de una pedagogía democrática, guiada por una educación dialógica, educando para y por la democracia, valorando las prácticas antiautoritarias y participativas en el sentido de “una educación para la toma de decisiones, para la responsabilidad social y política” (Freire, 1967, p. 88). Freire apunta a la participación, el diálogo y la discusión como verdaderos métodos para la construcción de la democracia y la transformación de las personas y las comunidades. En ese sentido, es importante reflexionar sobre algunas prácticas educativas para combatir el concepto de educación bancaria, tan criticado por Paulo Freire, pero tan presente en nuestros centros educativos. En palabras de Freire:

“Trabajamos en el aprendiz. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que no se adhiere, sino que se acomoda. No le proporcionamos los medios para un pensamiento auténtico, porque cuando recibe las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que existe, de los que intentan, un esfuerzo por recrear y buscar. Requiere reinención” (Freire, 1967, pp. 96-97).

Una educación dialógica tiene como finalidad la transformación de las condiciones de vida de las personas y las comunidades. Una transformación que pasa por la concientización, en cuanto toma de conciencia crítica de la realidad, cuya consecuencia directa es la acción social transformadora. Esta toma de conciencia crítica, que mueve directamente a la acción, se concreta en un cambio narrativo capaz de transformar nuestras vidas y nuestra red de relaciones en el seno de la comunidad.

Las narrativas son constructos, vivenciados en primera persona, que dan significado a nuestra percepción de la realidad y que tienen consecuencias conductuales, sociales y políticas sobre nuestro universo relacional (Viché, 2021, p. 91). Por su parte Acaso (2017) distingue entre descripciones y narraciones. Las descripciones son relatos objetivos, expresados en tercera persona que nos permite conocer datos y objetos pero que no nos implica de forma vivencial mientras que las narraciones son relatos en primera persona que resultan significativos en nuestra trayectoria vital, relatos con los que construimos la representación del mundo que nos rodea y que condicionan tanto nuestra forma de adquirir conocimiento como nuestra manera de estar en el mundo a través de conductas y redes relacionales.

Una educación dialógica, comprometida y transformadora es aquella que se fundamenta sobre narrativas radicales, en tanto que constituyen una toma de conciencia dialogada, crítica y comprometida con nuestro entorno vital. La toma de conciencia crítica es, fundamentalmente, un proceso mental y comunitario de cuestionamiento de las narrativas vitales acríticas, basadas en impulsos emocionales, creencias populares y representaciones estereotipadas, para transformarlas en narrativas críticas, fundamentadas en sentimientos, sensibilidades, pensamientos elaborados y visiones no estereotipadas de la realidad que son capaces de, transformando nuestras narrativas, cambiar nuestros estilos de vida.

La transformación narrativa es un proceso dialógico fruto de las relaciones que las personas establecemos con el entorno y con la comunidad. En este sentido educadoras y educadores actúan como mediadores que acompañan procesos comunitarios de cuestionamiento de las narrativas difusas consolidadas, deconstrucción de narrativas estereotipadas y construcción de relatos vivenciales críticos y significativas tanto para cada uno de sus miembros como para la misma comunidad educativa (Viché, 2021, pp. 98-99).

De esta manera, el diálogo, la toma de conciencia crítica y la transformación narrativa se convierten en estrategias claves de una educación emancipadora y transformadora de la realidad individual y comunitaria. Unas estrategias que contribuyen no solo a un aprendizaje significativo sino que, al mismo tiempo, estructuran dinámicas de actuación y

relación en el seno de los centros educativos generadoras de espacios de conocimiento, comprensión del mundo en el que vivimos y lugares para un aprendizaje activo, relajado y gratificante (Snyders, 1998; Najmanovich, 2016).

## 1.2. LA EDUCOGENIA Y LOS PROYECTOS COLABORATIVOS

Pierre Furter (1983) establece las tesis que configuran las dinámicas de la educogenia en cuanto potencial educativo del entorno. El término educogenia, que Furter recoge de la lengua portuguesa, hace referencia, no solo a los recursos espacio temporales de la comunidad, sino de forma significativa, a los aspectos inmateriales relacionados con la identidad, la autoestima colectiva, las representaciones sociales o las dinámicas de autoformación.

Para Furter el potencial educativo de una comunidad está en función de la confluencia de los estímulos y recursos formales y no formales que configuran en entorno sociocultural que da soporte a las dinámicas de cohesión, a la capacidad de autogestión comunitaria y desarrollo de redes colaborativas y a las estrategias de autoaprendizaje que las personas son capaces de generar.

La educogenia pone el acento en la autoestima colectiva, la creación de narrativas de consenso que facilitan el encuentro, las miradas convergentes y los proyectos colectivos de autoformación y desarrollo comunitario. Del mismo modo, pone su acento en la implicación de los diferentes actores sociales, educativos y económicos en los proyectos que van a posibilitar la calidad y eficacia de las acciones educativas en el entorno de las comunidades locales y regionales.

Aspectos como la autoestima, la autonomía, la participación ciudadana, la comunicación intergeneracional, la continuidad en los proyectos y el compromiso con las dinámicas socioculturales y educativas de la comunidad van a ser claves para valorar la calidad educativa del entorno (Furter, 1983).

En este sentido, en los contextos comunitarios, se hace necesario desarrollar proyectos colaborativos con una pedagogía centrada en la

hospitalidad que se manifiesta “en la vida con y para el otro en comunidades de solidaridad y justicia” (Baptista & Azevedo, 2014, p. 143).

Proyectos colaborativos que, a partir de narrativas identitarias y de consenso que configuran los lugares comunes como espacios de aprendizaje cooperativo, desarrollo personal y bienestar colectivo, en contraposición a los “*no lugares*” (Auge, 2009), se construyen a modo de aprendizaje vivencial que surge desde y para la comunidad y que sobre modelos metodológicos basados en el aprendizaje servicio (V.V., 2009) se convierten no solo en motores de aprendizaje significativo sino también en factores de cohesión social, consolidación de redes de cooperación que dan significado tanto a las vivencias compartidas como a los espacios comunes que adquieren una nueva identidad para nuestras alumnas y alumnos.

Sobre la base de un trabajo colectivo y con la presencia y colaboración de los diferentes actores y líderes locales no solo se crea un conocimiento que surge de las inquietudes y las preguntas vitales que nuestros alumnos se plantean, sino que se afianza un aprendizaje aplicado al mundo en que están viviendo. Un aprendizaje que parte del entorno, ayuda a conocerlo y comprenderlo, reconstruye la historia dando sentido al patrimonio local y regional, al tiempo que permite visibilizar dinámicas de desarrollo y futuro sostenible en el entorno de la comunidad socioeducativa.

### 1.3. LA CONVIVENCIA DESDE LA DIGNIDAD Y LA SOLIDARIDAD

Para Ivan Illich (1978) la convivencialidad constituye el objetivo último de toda organización social. En la sociedad convivencial mujeres y hombres aprovechan las tecnologías para garantizar una vida más digna basada en el bienestar subjetivo y la mejora de las condiciones de vida. Para la convivencialidad mujeres y hombres, lejos de ser tiranizados, controlados y dominados por las tecnologías, ven como estas se ponen al servicio del desarrollo, la creación de redes de cooperación, la sostenibilidad y el bien común.

En la sociedad digital del siglo XXI las tecnologías constituyen un soporte indispensable para mejorar las condiciones de trabajo, para el aprendizaje y la sabiduría digital, para la comunicación interactiva, para

la gestión de redes de solidaridad y para la implementación de proyectos colaborativos de desarrollo comunitario.

Para Illich la convivencialidad tiene como fin la defensa de lo que denomina valores esenciales y que para él son “la supervivencia, la equidad y la autonomía” (1978, p. 30)

Para nosotros la convivencialidad supone trabajar desde un modelo ecológico de inclusión social y sostenibilidad. Un modelo en el que las identidades individuales se construyan a partir de la aceptación de la diversidad, la confluencia de narrativas personales, la construcción de la identidad de género, los constructos colaborativos críticos y el equilibrio entre los modelos de desarrollo tecnologizados y un desarrollo humano sostenible que ponga en práctica actitudes de alteridad, empatía, comunicación interactiva, aceptación del otro y multiculturalidad como expresión de una sensibilidad y una cultura mestiza y solidaria que respete y asuma las identidades individuales, étnicas, de género o grupo social (Viché, 2020).

Las instituciones educativas, en cuanto comunidades humanas que se construyen sobre finalidades convergentes, son, ante todo, lugares de convivencia, de creación de redes y de trabajo colaborativo. En este sentido, con las tesis del propio Illich, coinciden otros investigadores contemporáneos (Najmanovich, 2016; Acaso 2017).

Denise Najmanovich, al analizar los sistemas educativos contemporáneos, plantea como la escuela de la modernidad se ha construido sobre una ética del control, una ética basada en el dirigismo, la disciplina, la autoridad, el orden, el currículum unificado, la competencia y el conflicto como disrupción del orden preestablecido.

Para Najmanovich (2016) los sistemas escolares han de transformarse desde la perspectiva de una ética de la convivencia basada en la cooperación, el trabajo en equipo, la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el encuentro interpersonal como fórmula de autogestión de lo comunitario.

Una ética de la convivencia en la que desaparezcan las narrativas de poder, control y dirigismo para convertirse en narrativas de cooperación, ayuda mutua, encuentro interpersonal, liderazgo y trabajo colaborativo.

La escuela de la convivencia es una escuela digna, basada en unas relaciones de respeto entre todos los actores que configuran la comunidad educativa, en actitudes de acompañamiento y cuidado, en la aceptación de la diferencia y su inclusión en procesos de crecimiento compartido y en la superación del conflicto a partir de la búsqueda de narrativas de consenso (Coob, 2013), el encuentro interpersonal y la aceptación de todas las individualidades que conforman la comunidad educativa. En este sentido, los planteamientos neurolingüistas basados en el humanismo, la pedagogía sistémica o la intervención estratégica (Fiorenza, 2004) constituyen un punto de partida relacional para el cambio convivencial que la escuela del siglo XXI está demandando.

Para Acaso (2018) un centro educativo es, ante todo, un centro de trabajo y de producción de aprendizaje, y ello no es posible sin la creación de equipos que trabajen cooperativamente por la consecución de objetivos convergentes. Y ello no será posible sin la creación de climas de sensibilidad por la cultura y el conocimiento, de inquietud por el aprendizaje, de cooperación, encuentro, autoayuda y esfuerzo colectivo.

El objetivo principal de la educación no es solo desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, integrando valores fundamentales, sino también, ayudar a los y a las jóvenes, en estrecha colaboración con las familias, a ser más activos, responsables y miembros de la comunidad, contribuyendo así al desarrollo de una sociedad de mente abierta (Madureira, 2022a).

De este modo, la Escuela del siglo XXI transmite el aprendizaje permanente y el aprendizaje con y para la vida, invisibilizando los muros de la institución, creando puentes y vínculos de conexión entre los diversos miembros de la comunidad escolar extendida, compartiendo trabajos a nivel internacional, tal y cómo buscamos desarrollar con este intercambio de experiencias entre centros educativos de Portugal y España.

Defendemos la importancia de la solidaridad a través de la creación de redes de conocimiento y comunidades de práctica (Wenger, 2001) repartidas por las más diversas ubicaciones geográficas. Consideramos que estas experiencias relatadas constituyen espacios de reflexión y discusión en comunidades de práctica que potencian el sentimiento de



cercanía y un propósito común, contribuyendo al desarrollo de proyectos conjuntos centrados en prácticas de convivencia y solidaridad.

Ante los retos de la convivencia, las comunidades de práctica pueden ser una herramienta interesante en el contexto socioeducativo, ya que se basan en la cooperación, la solidaridad y el intercambio de conocimientos.

La educación y la solidaridad según Joaquim Azevedo están:

“(…)al principio, en el medio y al final de los procesos de desarrollo social y local porque acogen y reconocen a personas e instituciones, (...) porque capacitan e inducen a cada ser humano y a cada institución a ser y hacer más y mejor, (...) fomentar el ejercicio continuo, a lo largo de la vida y en la vida, de una ciudadanía activa y responsable” (2009, p. 22)

La solidaridad constituye un acto de bondad entre los diferentes agentes sociales, transmitiendo los valores y normas de la sociedad, ya que “la solidaridad tiene que ver con el bienestar de las partes frateras en un modo de vida compartido” (Habermas, 1999, p. 71).

La solidaridad constituye la base para estructurar la pertenencia a la escuela como organización educativa y social donde emergen prácticas de ciudadanía y democracia activa en una relación basada en la dialogicidad como fórmula de encuentro y de cooperación.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. FINALIDAD DEL ESTUDIO

- La finalidad del presente trabajo ha sido la de visibilizar la importancia y necesidad de un cambio de paradigma educativo que ponga el acento en la dignidad y las relaciones de ayuda mutua y colaboración como base para una educación humanizada y convivencial
- Para ello, este trabajo propone hacer una relectura de las estrategias de dialogicidad (Freire), educogenia (Furter) y convivencialidad (Illich) como base de una educación sociocultural transformadora y emancipadora.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Formular los criterios e indicadores que nos permitan visibilizar y analizar la presencia de las estrategias propias de la dialogicidad, la educogenia y la convivencialidad en la práctica cotidiana de un centro educativo o grupo clase.
- Analizar la práctica educativa de dos centros educativos, uno en Portugal y otro en España, a través de sus producciones narrativas y de aprendizaje colaborativo así como sus dinámicas relacionales desde la formulación criterial aportada en el presente estudio.
- Realizar un análisis crítico dialógico de significados a partir de los datos obtenidos con la observación criterial de resultados y contenidos realizada en los dos centros educativos.
- Aportar propuestas y estrategias válidas y eficaces para la transformación de las prácticas socioeducativas desde las coordenadas de la convivencia, la colaboración y el bienestar subjetivo.

## 3. METODOLOGÍA

El trabajo que aquí presentamos forma parte de una investigación cualitativa sustentada en el estudio de casos. Para ello se han elegido dos centros educativos, uno en Portugal y otro en España, que trabajan la comunicación digital transmedia desde las metodologías de la dialogicidad, el aprovechamiento de las potencialidades del entorno y la convivencia como base de un aprendizaje cooperativo.

El estudio plantea propuestas y estrategias de intervención que permiten contribuir a una educación para la convivencia y el bienestar en los contextos educativos contribuyendo a la prevención del fenómeno del estrés y la violencia en las escuelas, superando así los conflictos y conductas disruptivas que se producen tanto en el entorno presencial analógico como en el contexto virtual del ciberespacio.

Para ello se ha seleccionado como objeto de estudio las producciones en el espacio digital de dos centros educativos, uno de Portugal y otro de

España, que tienen como características comunes aplicar metodologías dialógicas y participativas, el aprovechamiento del entorno y la cooperación no solo como método de aprendizaje sino como principio de convivencia y ayuda mutua.

Las producciones y dinámicas analizadas se pueden visibilizar a través de los siguientes entornos digitales:

El Canal Youtube del centro educativo de Portugal titulado “Diálogos para la parentalidad y la interculturalidad”, accesible desde el enlace: <https://www.youtube.com/c/GabinetedeMedia%C3%A7%C3%A3o/featured?app=desktop>.

El blog del centro educativo de España titulado “Cibersisetv” accesible desde el enlace: <http://cibersisetv.blogspot.com>.

Para realizar el análisis hemos aplicado los siguientes criterios de observación y análisis en coherencia con los planteamientos de una educación dialógica, contextualizada y convivencial tal y como la hemos definido en el presente trabajo. (tabla 1)

**TABLA 1.** Criterios e indicadores para una pedagogía dialógica y convivencial  
A partir de las aportaciones de Paulo Freire, Pierre Furter e Ivan Illich

DIMENSIONES	CRITERIOS
<b>DIALOGICIDAD TRANSFORMADORA</b>	Currículum vivencial
	Problematización de la realidad
	Aprendizaje por el diálogo
	Autonomía
	<u>Critiquidad</u>
<b>EDUCOGENIA. POTENCIAL EDUCATIVO DEL ENTORNO</b>	Acción transformadora
	Utilización de los recursos comunitarios
	Complementariedad entre la educación formal y la no formal
	Representación y autoestima colectiva
	Capacidad de autoaprendizaje colectivo
<b>CONVIVENCIALIDAD</b>	Ética de la convivencia
	Encuentro/comunicación
	Inclusión/exclusión
	Uso comunicativo de las tecnologías
	Uso comunicativo de las tecnologías

Para la concreción y observación del cumplimiento de los criterios formulados se han utilizado los siguientes indicadores presentes o no en la acción formativa de cada uno de los dos centros analizados.

Para delimitar la dimensión **Dialogicidad** transformadora se han utilizado los siguientes indicadores:

- Utilización de las vivencias y la pedagogía del medio como génesis del currículum.
- Análisis crítico de experiencias y situaciones vivenciadas dentro del grupo.
- Utilización del diálogo y el aprendizaje colaborativo como metodología de aprendizaje.
- Fomento de la autonomía y la toma de decisión por parte de las alumnas y alumnos.
- Utilización de tertulias dialógicas como forma de análisis de la realidad.
- Presencia de actividades de voluntariado o proyectos de aprendizaje servicio que aporten propuestas de transformación del entorno más inmediato de alumnas y alumnos.

Para delimitar la dimensión **Educogenia** en cuanto potencial educativo del entorno se utilizaron como indicadores la presencia de:

- Actividades programadas conjuntamente en colaboración con los actores de los diferentes recursos: bibliotecas, centros culturales, asociaciones del entorno.
- Realización de actividades que trasciendan las coordenadas espacio temporales del contexto escolar.
- Presencia de actores y líderes comunitarios en las actividades socioeducativas del centro.
- Actividades que trabajen acerca de las identidades colectivas y las culturas de consenso.

- Propuestas de proyectos de autogestión comunitaria que supongan una mejora del bienestar colectivo.
- Gestión de proyectos de aprendizaje colaborativo a partir de los recursos y dinámicas socioculturales de la comunidad.

Finalmente para visibilizar la dimensión **convivencial** se utilizaron los siguientes indicadores:

- Entender el centro educativo como una unidad de convivencia donde todas y todos aprendemos colaborativamente.
- Eliminación de las narrativas del conflicto para trabajar sobre narrativas del encuentro y cooperación.
- Abordaje radical de los aspectos relacionados con el género, la educación sexual, el racismo o las dinámicas de poder en el seno de la comunidad educativa.
- Utilización de la tecnología como un elemento de comunicación interactiva que permite el encuentro interpersonal y el trabajo en equipo.
- Aprovechamiento de los algoritmos y la sabiduría digital como recurso de autoprendizaje.
- Gestión de proyectos colectivos de mejora de la solidaridad y la sostenibilidad medioambiental.

#### 4.1. EL CENTRO EDUCATIVO DE PORTUGAL

En Portugal se desarrolló el proyecto desde la oficina de mediación de un centro educativo situado en Tras-os-Montes, cerca de la frontera con Galicia, concretándose en un proyecto de parentalidad positiva e interculturalidad. Este proyecto surgió en el contexto de la pandemia del COVID -19 con el objetivo de promover la conexión escuela-comunidad y desarrollar una pedagogía de la proximidad humana donde el diálogo y la solidaridad constituyan los ejes centrales de la acción e intervención socioeducativa.

Este proyecto forma parte del trabajo de la Oficina de Mediación de este centro educativo y es el resultado del Plan de Desarrollo Personal, Social y Comunitario del Programa Nacional para la Promoción del Éxito Escolar.

El proyecto tiene como objetivo generar espacios de reflexión y diálogo para la co-construcción de estrategias que promuevan el bienestar y el éxito de toda la comunidad educativa.

Este centro educativo ha sido distinguido con el sello de escuela intercultural al valorar en su praxis el:

"respeto a la libertad, la igualdad, la diversidad y el trabajo en red en estrecha colaboración con las instituciones de la sociedad civil, así como con las familias para fomentar una plena experiencia de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la escuela" (Madureira, 2020, p. 31).

El proyecto intercultural desarrollado se inspira en los documentos estructurantes de la escuela así como en los principios consagrados en el Proyecto Educativo del Centro. A saber, "en la diversidad y el éxito de todos y para todos". Pretende potenciar los principios rectores que dan sentido al perfil del alumnado al final de la educación obligatoria y valora:

"una visión humanista y holística, inclusiva e integradora, que favorezca una mirada colaborativa del alumnado en la movilización de competencias en consonancia con la demandas y contextos de la sociedad actual, valorando una conciencia de sustentabilidad" (Madureira, 2020, p. 30).

El proyecto de educación intercultural de este centro educativo se enmarca en la promoción de una cultura de convivencia pacífica y del diálogo intercultural entre toda la comunidad educativa.

Se construyeron colaborativamente veintinueve vídeos con la colaboración de la comunidad educativa (director del centro, educadores, docentes, mediadores interculturales y socio pedagógicos, logopedas, asistentes operacionales, familias/tutores y agentes comunitarios locales), desarrollando así una intervención socio pedagógica e intercultural en red. Los videos se publicaron en el canal de YouTube:

<https://www.youtube.com/c/Gabinetededia%C3%A7%C3%A3o/v%C3%ADdeos>, todos los jueves, durante veintinueve semanas.

En este proyecto se destacan como principales indicadores observados los siguientes, la utilización del diálogo y el aprendizaje colaborativo como metodología de aprendizaje, bien como recurso a través de sesiones dialógicas online, bien como estrategia de análisis de la realidad socioeducativa y cultural. Destaca también que en el proceso educativo se valorizaran las vivencias de los agentes de la comunidad, sublimando la necesidad de vivenciar una pedagogía del medio que supone la participación de los sujetos a través del desarrollo de la autonomía y la implicación activa, mediante una pedagogía de la participación desarrollada en y para la comunidad.

En referencia a la valorización del potencial educativo del entorno, que se encuadra en a la dimensión educogenia, se observaron, como indicadores de análisis, las actividades co-organizadas por parte de los profesores, técnicos de intervención social del centro educativo, padres y madres, alumnas y alumnos, la biblioteca escolar y las colaboraciones con el entorno local (técnicos de las instituciones sociales y culturales del entorno). Con este proyecto, en el centro educativo de Portugal, se pretendía dar cuenta del objetivo central de desarrollar propuestas y proyectos de autogestión comunitaria que supongan una mejora del bienestar colectivo a través del diálogo intercultural en un contexto de pandemia de la COVID-19.

Dado que el mayor interés era el de promover una cultura de la convivencia pacífica en el entorno de centro educativo, la dimensión convivencial fue desarrollada a través de la importancia de entender el centro como una unidad de convivencia donde todas y todos aprenden colaborativamente en una relación dialógica. De este modo se promovió el trabajo sobre narrativas de encuentro y cooperación en detrimento de la eliminación de las narrativas del conflicto. De manera que se valorizó la prevención en detrimento de la regulación del conflicto a través de un abordaje radical de los aspectos relacionados con la educación intercultural, la educación para la ciudadanía, el racismo, el cyberbullying, entre otros aspectos promotores de la solidaridad y la sostenibilidad medioambiental.

El entorno de la plataforma Youtube fue la tecnología que permitió la divulgación de los resultados de la comunicación interactiva, del

encuentro interpersonal y del trabajo en equipo entre los agentes, actores/actrices y líderes de la comunidad educativa y local.

#### 4.2. EL CENTRO EDUCATIVO DE ESPAÑA

En España se trabajó con una clase de sexto curso de primaria (12 años de edad) con un total de 24 alumnos. A partir de las aportaciones del aprendizaje dialógico, el aprovechamiento de las potencialidades socio-culturales del entorno y una cultura del encuentro y la cooperación entre el profesor y los alumnos y entre ellos entre sí, durante el curso 2019-2020 se puso en práctica una estrategia de aprendizaje y trabajo grupal basada en los principios de la cibereducación transmedia (Viché, 2020).

A partir de estas aportaciones se diseñó un modelo de trabajo grupal basado en el análisis de contenidos transmedia con la finalidad de generar estrategias de expresión y creatividad, comunicación interactiva, visibilidad de cada una de las individualidades y autoría colectiva.

Para ello se utilizó la narrativa vivencial como fórmula de expresión que nos sirviera para crear espacios narrativos transmedia, la tertulia dialógica como fórmula para compartir las producciones y analizarlas críticamente en busca de significados y aplicaciones vivenciales, el aprendizaje colaborativo como fórmula para el desarrollo de un currículum aplicado, significativo y transformador del entorno, la asamblea de tutoría como herramienta para el encuentro, la expresión de sensibilidades, el conocimiento mutuo y la cohesión grupal y la utilización de los recursos socioculturales de la localidad (biblioteca pública, museos locales, espacio medioambiental, patrimonio histórico) así como la participación de profesionales, actores y líderes de la comunidad local como fórmula de autoaprendizaje.

El trabajo realizado se concretó en la realización de una serie de producciones transmedia: textos literarios, poemas, videos, documentales, animaciones, videojuegos, cómic y avatares a través de los cuales se intentaba crear contextos narrativos de aprendizaje, análisis de la realidad y creación de redes de afinidad entre los miembros del grupo clase. Todos los trabajos fueron planteados en grupo, desarrollados en equipo o de



forma individual pero siempre presentados y analizados con la metodología de tertulia dialógica.

Todos los trabajos fueron publicados en la web <http://cibersitv.blogspot.com>. El proyecto de trabajo se diseñó y se puso en marcha en el mes de septiembre de 2019, antes de la pandemia del COVID -19. Fue a partir de marzo de 2020 que, ante la situación de aislamiento fitosanitario, se tuvo que adaptar a la nueva situación, potenciando el trabajo individual, pero sin abandonar en ningún momento el planteamiento colectivo de los trabajos, la presencia de profesionales y actores locales y la confrontación dialógica de las producciones.

Entre los indicadores más significativos que hemos analizado en el trabajo de este grupo se encuentra la utilización de una pedagogía del medio de carácter vivencial conectándola con un estudio del medio local y con la potenciación de las dinámicas identitarias locales, la utilización de las tertulias dialógicas como fórmula de aprendizaje, análisis de la realidad e interpretación de las dinámicas de convivencia, la realización de actividades en colaboración con la biblioteca pública municipal, la presencia de profesionales y líderes locales en la planificación de los proyectos y en los diálogos de evaluación grupal, el trabajo colaborativo por grupos, la eliminación de narrativas relacionadas con el conflicto tales como la culpabilidad o el castigo sustituyéndolas por narrativas de búsqueda de significado en las conductas y solución positiva de los obstáculos a la convivencia y en concreto las relacionadas con la identidad de género y la inclusión así como la utilización habitual de las tecnologías digitales como fórmula de aprendizaje y comunicación dialógica interactiva.

Esta forma de plantear la dinámica del grupo clase potenció el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la capacidad crítica de los estudiantes, la expresión narrativa y las redes de convivencia intra grupales tal y como pudimos constatar in situ y se analiza en los resultados y conclusiones del presente estudio.

#### 4. RESULTADOS

Este estudio de casos nos permite verificar que ambos entornos han sido creados en el contexto de la pandemia del COVID-19 presentándose veintinueve vídeos contruidos en y con la comunidad con el fin de promover la dialogicidad, la educación y la convivencia, así como una serie de relatos transmedia producidos de forma colaborativa desde la perspectiva de la visibilidad, la expresión y la transformación narrativa.

Estos centros educativos constituyen “un lugar de hospitalidad donde cada uno puede perfeccionar su humanidad, como ser de acción y relación” (Bonifácio y Madureira, 2019, p. 103).

Como principales resultados se destacan sentimientos y expresiones de bienestar de la comunidad educativa, relaciones positivas de convivencia, empoderamiento y desarrollo de procesos (trans)formativos de los agentes educativos involucrados.

Los diferentes agentes educativos tuvieron la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas, co-construyendo nuevos enfoques de ciudadanía, con dinámicas de diversidad cultural y cambio en una sociedad pluri/intercultural.

Se considera que las actividades han sido desarrolladas dentro del pilar comunitario y se enfocaron en una comunicación dialógica (Madureira, 2021) contribuyendo así a la transformación de la comunidad local y de la comunidad educativa en su conjunto, acogiendo y abrazando la diversidad y la heterogeneidad cultural. De esta manera, se vivencian centros educativos más humanistas, democráticos, interculturales e inclusivos.

Estos supuestos están en consonancia con lo señalado por la UNESCO (2001) en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, art. 2:

“En sociedades cada vez más diversas, es fundamental asegurar la interacción armónica entre individuos y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas y su disposición a la convivencia. Las políticas que favorecen la inclusión y participación de todos los ciudadanos aseguran la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz”.

## 5. DISCUSIÓN

Frente a un modelo de escuela nacional prusiana desarrollada en los siglos XIX y XX basada en una ética y una cultura del orden, la disciplina y el adoctrinamiento nuestro modelo aporta la vigencia de una ética y una cultura escolar convivencial basada en el encuentro, el acompañamiento y la dialogicidad crítica. Ante el utilitarismo funcionalista de una escuela neoliberal posmoderna basada en los resultados académicos, el individualismo, el esfuerzo y la competitividad como fórmula para adquirir las competencias profesionales, nuestro modelo propone una cultura escolar basada en los procesos, en un esfuerzo colectivo fundamentado en las representaciones comunitarias y la autoestima colectiva, y el aprendizaje dialógico y colaborativo como fórmula para comprender el mundo y adquirir las competencias necesarias para analizarlo, comprenderlo y desenvolverse en redes de intercambio, apoyo mutuo y transformación social.

Nuestra propuesta se fundamenta, no solo a partir de las dos prácticas escolares que hemos vivenciado y analizado, sino también en las aportaciones de Pierre Furter, Ivan Illich y Paulo Freire así como otras autoras e investigadoras contemporáneas como Acaso (2018) o Najmanovich (2016).

## 6. CONCLUSIONES

La escuela, en el contexto de una sociedad pluricultural e intercultural, es cada vez más una institución educativa, socializadora e inclusiva. La escuela, como lugar de vínculos, de encuentro con las diferencias, de convivencia de diferentes culturas y de compartir aprendizajes, encontró en estos dos proyectos una oportunidad para promover la dialogicidad y la educogenia, contribuyendo para la consolidación en la comunidad de una cultura de convivencia pacífica.

En cuanto a las conclusiones, se destaca la apertura de la escuela a la comunidad, al colectivo y a las redes colaborativas, desarrollando así espacios de libertad, solidaridad y sostenibilidad que promueven el

diálogo y la acción colectiva, poniendo énfasis en las personas, sus inquietudes, emociones y derechos.

Con la creación de estos espacios inclusivos, solidarios y democráticos nos damos cuenta del papel de los centros educativos en la socialización y en el ejercicio de una educación en y para la convivencia que garantiza la inclusión, la solidaridad y la justicia distributiva, contribuyendo al desarrollo de la autoestima y a la consolidación de estructuras comunitarias además de ser una práctica liberadora de realización individual y colectiva.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos profundamente a la dirección de los dos centros educativos protagonistas del estudio, así como a alumnas, alumnos, familias y miembros de la comunidad educativa que se han implicado de una manera activa y vivencial en las distintas dinámicas de diálogo, análisis y producción de conocimiento desarrollados durante el curso escolar.

## 8. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2018). *rEDUvolution, hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Paidós.
- Auge, M. (2009). *Los no lugares*. Gedisa
- Azevedo, J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 3, 9-34. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2009.1934>
- Baptista, I. (2008). “Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação”. *Cadernos de Pedagogia Social*. Universidade Católica Portuguesa, 2, 7-30. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1922>
- Baptista, I.; Azevedo, J. (2014). “Educação e hospitalidade, interpelações de Pedagogia Social”. In M. Santos & I. Baptista (Orgs). *Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), 143-147.

- Bonifácio, E. & Madureira, C. (2019). “No trilho da equidade – uma história de vida de inclusão socioeducativa”, in Cristina Palmeirão e José Matias Alves (coords.) *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa – Caminhos de uma inclusão sucedida* - ebook. Universidade Católica do Porto, 84-106.
- Coob, S. (2013). *Hablando de violencia. La política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos*. Gedisa.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Fiorenza, A., Nardone G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Herder.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *¿extensión o comunicación?*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1996). “Educação e Participação comunitária”. *Inovação*, nº 9, 305-312.
- Freire, P. (1997). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d’Água.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Presses Polytechniques Romandes.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hippler, E. et al. (2022). *As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da Pedagogia Freireana*. *Eccos - Revista Científica*, p. 1-11.  
<https://doi.org/10.5585/eccos.n61.15798>
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barral.
- Najmanovich, D. et al (2016). *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. *Diversos Mundos en el Mundo de la escuela*. Gedisa.
- Madureira, C. (2022a). *Desafios de ser Mediadora Socioeducativa – experiências e vivências de educação intercultural*. In: Silva-Junior, A. (org.) *Criatividade e Educação: Inovação, Presente e Futuro*. Editora V&V, 107-122, ISBN: 978-65-88471-55-5, DOI: 10.47247/ASJ/88471.55.5
- Madureira, C. (2021). *A Pedagogia do laço num abraço a Paulo Freire*. Em Polli, J. & Aguiar, J. (orgs). *Um grande abraço em Paulo Feire*. Edições Brasil/Editora Fibra, pp. 40-42.
- Madureira, C. (2020). *Educação intercultural dois agrupamentos de escolas duas boas práticas*, in *Equipa do projeto SintraES+ (Org.) Estratégias para a promoção da inclusão intercultural*. Município de Sintra.

- Madureira, C. (2011). Cruzando em rede outros caminhos educativos - a cidade como espaço de cidadania e de educação/formação ao longo da vida. *Revista de ética*. nº 7, 53-61.
- Peres, A. N. & Madureira, C. (2022). “Caminhos de e para a interculturalidade” A Página da Educação, nº 219, 36-37.
- Snyders, G. (1998). *La joie à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- Viché, M. (2020). Un compromiso con la convivencialidad y la dignidad. Acciones exitosas para una sociedad sostenible, *Revista Quaderns d'Animació i Educació Social*. <http://quadernsanimacio.net> ; nº 31; enero de 2020; issn: 1698-4404.
- Viché, M. (2020). Una cibereducación transmedia. *Revue Internationale Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles*, (17), 55–68. <https://doi.org/10.55765/atps.il7.644>.
- Viché, M. (2021). *Metodología de una Educación Sociocultural Transformadora*. Lulu.com.
- V.V (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Graó.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de aprendizaje. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.