



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

## **El Impacto Social desde los Movimientos Bottom-up: el Caso de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí**

Sara Gómez Cuevas<sup>1</sup>, Rosa Valls Carol<sup>1</sup>

1) Universitat de Barcelona

Date of publication: October 7<sup>th</sup>, 2022

Edition period: October 2022 – February 2023

---

**To cite this article:** Gómez-Cuevas, S., & Valls-Carol, R. (2022). El Impacto Social desde los Movimientos Bottom-up: el Caso de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 221-246. <http://dx.doi.org/10.447/remie.10544>

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.447/remie.10544>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

# **Social Impact from Bottom-up Movements: the Case of the Adult School La Verneda-Sant Martí**

Sara Gómez Cuevas  
*University of Barcelona*

Rosa Valls Carol  
*University of Barcelona*

*(Received: 12<sup>th</sup> June 2022; Accepted: 20<sup>th</sup> September 2022; Published: 7<sup>th</sup> October 2022)*

## **Abstract**

---

There is a remarkable number of papers on community participation and on the debate about its promotion from the institutional power (top-down) or from the citizens themselves (bottom-up). However, there is a gap in the scientific literature on the key elements that achieve social impact with community participation promoted from below (bottom-up). This article presents a case study of the Adult School La Verneda-Sant Martí, which has been in existence for 44 years. Based on the communicative methodology, 5 in-depth interviews have been conducted with people who have participated in the school project. The main finding is that dialogic leadership has been a key element for the social impact of this school.

---

**Keywords:** bottom-up, dialogic leadership, community participation, social movements, adult education.

# **El Impacto Social desde los Movimientos Bottom-up: el Caso de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí**

Sara Gómez Cuevas  
*Universidad de Barcelona*

Rosa Valls Carol  
*Universidad de Barcelona*

*(Recibido: 12 Junio 2022; Aceptado: 20 Septiembre 2022; Publicado: 7 Octubre 2022)*

## **Resumen**

---

Existen abundantes investigaciones sobre la participación comunitaria y acerca del debate sobre su promoción desde el poder institucional (top-down) o desde la propia ciudadanía (bottom-up). Sin embargo, hay un vacío en la literatura científica sobre los elementos claves que logran impacto social de la participación comunitaria promovida desde abajo (bottom-up). Este artículo presenta un estudio de caso de la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí, que lleva 44 años de existencia. Basándose en la metodología comunicativa, se han realizado entrevistas en profundidad a personas que han participado en el proyecto de la escuela. El principal hallazgo es que el liderazgo dialógico ha sido un elemento clave para el impacto social de esta escuela.

---

**Palabras clave:** bottom-up, liderazgo dialógico, participación comunitaria, movimientos sociales, educación de personas adultas.

La participación social ha constituido un pilar fundamental en la construcción de las sociedades (de Ceukelaire et al., 2011). Autores como Rothman (2007) señalan que la participación es un proceso por el que diferentes sectores influyen directa o indirectamente en el desarrollo de las sociedades.

No obstante, una cuestión de interés en las investigaciones es conocer desde dónde debería promoverse la participación social, si desde las administraciones (*top-down*) o desde la propia ciudadanía (*bottom-up*) (Sinwell, 2012). En el análisis de los estudios científicos se aprecia que son escasas las investigaciones que hablan de una participación efectiva *top-down*. Un ejemplo es el trabajo de Curbach et al., (2018) sobre el empoderamiento de las personas mayores en la nutrición y las políticas alimentarias cuya participación estuvo fomentada por profesionales de la intervención social. En mayor medida lograron motivar a participar a mujeres con una conciencia ya alta sobre el tema, sin embargo, pese a los esfuerzos, no consiguieron llegar a las personas mayores en riesgo de exclusión. Además, en palabras de los propios autores tras el transcurso de la intervención: “Los miembros del grupo decidieron abandonar el proyecto del huerto y no volver a reunirse regularmente sin el apoyo del equipo de investigación” (p. 8).

Según Huber et al., (2012) las estrategias descendentes para movilizar a la ciudadanía tienen un triunfo limitado. En su estudio sobre la alfabetización en la salud diseñado principalmente de arriba hacia abajo demuestran que: “los movimientos de base, por su propia naturaleza, obtienen un amplio apoyo público. En cambio, el empleo de un enfoque descendente para la toma de decisiones y la aplicación suele generar resistencia en lugar de aceptación” (p. 448).

Con relación a este debate, el autor conocido por su influyente trabajo de la Pedagogía del Oprimido entre otros, Paulo Freire (1968), incide en que los cambios solo se producirán si las iniciativas provienen de la ciudadanía oprimida:

No existe otro camino sino el de la práctica de la pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse

a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de “cosas”, establece con ellos una relación permanentemente dialógica (p. 71).

### **Principales Elementos que Logran Impacto Social de la Participación Social Promovida desde Iniciativas Bottom-up.**

En términos generales hay un vacío en la literatura científica basado en una narración unitaria sobre los principales elementos que generan impacto social de la participación comunitaria promovida desde iniciativas bottom-up, pero existen estudios por separado con respecto a variables que podrían rellenar este vacío.

Una de las aportaciones más relevantes de la autora Gallo-Cruz (2017) es que para que la iniciativa pueda tener transferencia social y sea replicable en otros lugares se debe poner atención a cómo se dan las asimetrías de poder y cómo se desarrolla la comunicación entre las personas del propio movimiento. Tal es su importancia, que estudios como el de Smith et al. (2016) señalan que ante la idea de incrementar el impacto de las iniciativas bottom-up, se corre el riesgo de perder el objetivo por el que los llevó a movilizarse y, por tanto, frenar su capacidad transformadora. Según Alonso (2010) se debe tratar de evitar que los cambios sociales propicien nuevos amos cegados por el poder. Así pues Ruíz-Eugenio y Valls (2016) enfatizan la necesidad de dar con personas que el poder no les corrompa y que quieran democratizarlo. En una línea similar, Alonso (2010) especifica que debería ser un poder: “que no se acapara, sino que al compartirse se multiplica” (p. 49).

Según Chin et al. (2018) el liderazgo está vinculado al poder y a su influencia en el resto del grupo organizado. En este sentido, el concepto de líder tiene que ver con una cuestión centrada en las posiciones jerárquicas y menos con la capacidad humana para tomar decisiones y actuar con criterio (Frost & Harris, 2003).

Por el contrario, Redondo-Sama (2016) señala que aquel liderazgo que se acerque lo máximo posible a un perfil democrático llevará al movimiento a su mayor efectividad. Según esta investigadora, el concepto que guarda más relación con dicha conclusión es el término de liderazgo dialógico. La autora y el autor de este concepto, Padrós y Flecha (2014), lo definen como “el

proceso por el que se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo con todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los profesores, los alumnos, las familias, el personal no docente, los voluntarios y cualquier otro miembro de la comunidad." (p. 217).

Según Apple y Beane (1995) existe amplia evidencia sobre cómo el liderazgo puede facilitar la creación de instituciones cada vez más democráticas. En el estudio de Redondo-Sama (2015) sobre el liderazgo dialógico en las Comunidades de Aprendizaje muestra cómo éste se favorece por medio del aumento de espacios de participación para la toma de decisiones de manera democrática. Otro ejemplo de liderazgo dialógico se puede apreciar en la investigación de Valls et al. (2017) sobre un estudio de caso del movimiento ‘Ojo con tu Ojo’. Las investigadoras analizaron el liderazgo llevado a cabo por la última mujer que recibió un disparo de una pelota de goma en una manifestación por parte de la policía y observaron cómo su experiencia previa de participación en contextos dialógicos e igualitarios se transfirió al movimiento. El impacto de esta iniciativa social se puede ver reflejado en el cambio positivo de la legislación sobre el uso por parte de la policía de las pelotas de goma en Cataluña. En ambos estudios se observa cómo el liderazgo dialógico aporta unas características fundamentales como la práctica del diálogo igualitario y el fomento de la solidaridad. En una línea similar, los principales hallazgos de Ganz (2010) coinciden con la necesidad de establecer un liderazgo cuyo conocimiento se comparta con el fin de promover un mundo con menor jerarquía y mayor diversidad.

Las iniciativas bottom-up que generan cambios sociales según Blokland et al. (2015) tiene que ver con la pluralidad de las voces, más allá de las diferencias de género, economía, estudios, etnia, cultura, etc. La investigación de Halseth y Ryser (2016) explica cómo incluir la diversidad de ideologías da pie a fortalecer la capacidad local de las iniciativas bottom-up. A modo de ejemplo, el estudio de caso de Özdemiş y Eraydın (2017) expone cómo un municipio tenía un arduo problema con el gobierno. Los autores muestran que las propias personas lograron transformar su comunidad gracias a que generaron espacios participativos para el encuentro y el diálogo entre los distintos barrios, donde se tenían en cuenta las diferentes ideologías para poder acoger cualquier necesidad.

Otro ejemplo significativo para este tercer elemento es la contribución de Loschi (2019), que, tras las revueltas de 2011 en Túnez, examina las protestas de la ciudadanía contra los problemas graves del cuidado de las calles y el medioambiente. La autora identifica que las personas líderes con más éxito fueron quienes encontraron rasgos comunes entre los distintos barrios. Las necesidades reales de la ciudadanía junto con el bagaje de las personas de la comunidad entendidas en la materia despertaron una conciencia ambientalista. Esto provocó la creación de comités de diálogo con el nuevo gobierno que se formó en 2014.

El sentido de la participación: “En la sociedad de la información, los proyectos sociales y educativos que movilizan más motivación son los que colaboran en la creación de sentido” (Aubert et al., 2008, p. 218). En una línea similar, investigaciones como la de Aiello y Joanpere (2014) sobre el concepto de creación social, señalan que “el diálogo, la negociación y el consenso deben reconquistar los espacios que hasta hace poco han sido gobernados por autoridades jerárquicas no cuestionadas” (p. 309). Asimismo, Carreño et al. (2021) añade que la presencia activa de la sociedad civil tendrá mayor o menor involucración en función de la apreciación y las emociones que los individuos tengan con respecto a la acción de cambio.

Tellado (2017) a través de la participación en contextos cuyo encuadre se basa en un diálogo igualitario, demuestra cómo las personas de colectivos más vulnerables encuentran el sentido a participar cuando logran mejorar sus vidas y contribuir a sus comunidades.

Según Arampatzi (2017) también es relevante la solidaridad, ésta se desarrolla ante la necesidad y se negocia como alternativa a la austeridad, además, añade que la solidaridad es la que contribuye al empoderamiento del resto de la sociedad civil.

En el ámbito de la educación también existen investigaciones sobre cómo practicar la solidaridad en las escuelas (Khalfaoui et al., 2020; Pulido-Rodríguez et al., 2015; Soler et al., 2019). Estos estudios demuestran cómo las Comunidades de Aprendizaje a través de las actuaciones educativas de éxito (AEE) presentan un marco idóneo para establecer redes de solidaridad entre toda la comunidad educativa, contribuyendo a generar iniciativas de participación desde las propias familias y alumnado (Brown et al., 2013).

Es más, la investigación de León-Jiménez (2020) demuestra que a través de la participación en las AEE también se han creado relaciones de amistad no instrumentales que han tenido un impacto positivo en el bienestar y la salud de las personas mayores. Esto está muy relacionado con tener una vida feliz y duradera, así lo han demostrado en una de las investigaciones más longevas sobre el tema: el Estudio de Desarrollo de Adultos de Harvard (Waldinger, n.d.). En la misma línea, la investigación de Lyubomirsky et al. (2005) sobre cómo la felicidad permite triunfar en múltiples ámbitos de la vida, señala que todo afecto bueno y verdadero es lo que genera ese éxito, más allá de que los logros sean lo que hace felices a las personas. Así pues, para contribuir a mejorar la vida de la ciudadanía, en las conclusiones del trabajo sobre la amistad deseada de Giner i Gota (2014) se enfatiza que: “podemos enseñar a las niñas y niños que sus amistades, si las cuidan, pueden no sólo hacer extraordinarias sus vidas, sino también mejorar las de toda la humanidad” (p. 313). Así pues, las amistades transformadoras, y la consecuente felicidad que producen, según León-Jiménez (2020) promueven actitudes más inclusivas y menos violentas que pueden fortalecer y motivar la participación social.

### **Las Iniciativas Bottom-up de la Educación de Personas Adultas en España: el Caso de la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí.**

Los movimientos vecinales que surgen a finales del franquismo tienen sus raíces en el crecimiento demográfico de las ciudades y el nacimiento de las nuevas comunidades, así como en los problemas sociales creados por estos dos fenómenos (Groves et al., 2017).

Según Pradel-Miquel (2021) las iniciativas de abajo a arriba en España surgen de dos cuestiones: (1) por las malas condiciones de los barrios obreros durante la década de 1960 y (2) por el impacto de los movimientos de los indignados que ha mantenido el espíritu de participación en las comunidades.

Como parecen indicar las investigaciones la participación ha sido decisiva en muchos procesos históricos, en particular en la transformación de la educación (Ruíz-Eugenio & Valls, 2016). Según Oliver et al. (2016) a finales de los años 70, la aspiración de un cambio político y la creciente necesidad

de alfabetización de la población llevaron al surgimiento de muchas escuelas de personas adultas desde distintos enfoques, muchas de ellas vinculadas al asociacionismo vecinal.

En el estudio de Sánchez Aroca (1999) se puede ver que la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí situada en el barrio de la Verneda en Barcelona, tiene su origen en 1978 bajo este contexto. La autora explica que tras el fallecimiento de Franco surge la posibilidad de contribuir a la mejora del vecindario a través de la participación de la comunidad en la educación. En la investigación de Giner i Gota (2014) se pueden observar los inicios de la escuela soñada por la comunidad en un centro cultural autogestionado.

Siguiendo con el artículo de Sánchez Aroca (1999) explica cómo este centro educativo de personas adultas comenzó con un pequeño grupo de diecisiete personas pertenecientes a asociaciones de la zona que se comprometieron a llevar a cabo un proceso de aprendizaje comunitario compartido. En años posteriores, según desarrolla la autora las personas participantes<sup>1</sup> en la escuela crearon dos asociaciones para llevar a cabo nuevas ideas.

Poco a poco la escuela se ha ido consolidando, llegando a tener en la actualidad hasta 1.700 participantes<sup>2</sup>. En las investigaciones se puede observar que el centro educativo es una Comunidad de Aprendizaje que se basa en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) y bajo este enfoque, se realizan las actividades que la propia comunidad solicita, como las AEE (Flecha, 2014). Así pues, en diversos estudios demuestran cómo la organización tan democrática, horizontal e igualitaria que tiene este centro educativo y basándose en las mejores evidencias científicas de diferentes áreas, le ha permitido convertirse en una escuela referente a nivel local e internacional (Aubert et al., 2016; Sánchez Aroca, 1999). Con estas aportaciones identificadas en la revisión de la literatura científica, a través de este artículo se quiere dar cuenta de cuáles son los principales elementos y cómo estos deben ser tenidos en cuenta para que las iniciativas bottom-up sobre participación comunitaria lleguen a tener impacto social.

## **Metodología**

A través de la metodología comunicativa (Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2006; Racionero-Plaza et al., 2021), se ha realizado un estudio de caso en la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí, que lleva 44 años en activo. Para poner en práctica dicha metodología se ha generado un espacio de diálogo igualitario donde las personas participantes del estudio y las investigadoras han construido comunicativamente el nuevo conocimiento científico (Roca et al., 2022). Tal y como indican las investigaciones en este espacio se pone en contraste la literatura científica previa con sus experiencias de la vida (Gómez et al., 2019). De este modo, la interpretación de la realidad y la creación del nuevo conocimiento vienen influenciadas por el significado que las personas les dan a sus vidas (Redondo-Sama et al., 2020). Por tanto, a las personas participantes del estudio no solo se las ha escuchado, sino que se las ha involucrado en la interpretación de sus propios contextos (Soler & Gómez, 2020). Tras este diálogo intersubjetivo se han generado los resultados con el máximo rigor científico posible (Flecha & Soler, 2014).

### **Estudio de Caso: Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí**

Como se desarrolla en el marco teórico del actual artículo, cuando se crea la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí a finales de los años 70, esta estaba ubicada en uno de los barrios más desfavorecidos de Barcelona (Giner i Gota, 2014). Sin embargo, este mismo barrio se ha ido transformando con el paso de los años. Según señala Sánchez Aroca (1999) este impacto social se debe a la organización democrática, igualitaria y pluralista de este centro, ya que se ha construido a partir de las mejores contribuciones científicas de diferentes áreas y disciplinas (Flecha & Soler, 2014). Numerosos estudios señalan cómo desde esta escuela se han desafiado las teorías clasistas que negaban la posibilidad de las personas con bajos estudios académicos o con necesidades educativas especiales pudieran leer y aprender con las mejores obras literarias, musicales, artísticas y científicas (López de Aguieta & Flecha, 2021; Díez-Palomar et al., 2021; Flecha, 1997; Morlà-Folch., 2015). Por tales razones, esta escuela resulta idónea para tratar

de identificar los elementos clave que logran impacto social en la participación comunitaria promovida desde abajo.

## **Recogida de Datos**

En coherencia con la metodología comunicativa para la recogida de datos se han llevado a cabo 5 entrevistas en profundidad con un enfoque comunicativo, un análisis documental y una revisión de la literatura científica.

En este estudio no se busca tanto generalizar los resultados, sino más bien obtener información relevante. Partiendo de esta base, se han buscado sujetos idóneos para la investigación con un carácter intencional (Redondo-Sama et al., 2020), en concreto, las personas implicadas que conocen los orígenes de la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí.

En colaboración con la coordinación de la escuela, se informó a los sujetos del estudio del objetivo de la investigación y se les solicitó su posible participación. Finalmente participaron un hombre y cuatro mujeres entre 40 y 85 años. Dos de las personas entrevistadas colaboran con la escuela y las otras tres mujeres son participantes. A todas se les pidió su consentimiento informado y se ha asegurado la confidencialidad a través de la utilización de seudónimos.

Las entrevistas fueron grabadas para el posterior análisis de los datos. Se realizaron las transcripciones textuales, se identificaron la dimensión exclusora y la dimensión transformadora en los testimonios y se clasificaron según las diferentes categorías aportadas por el marco teórico del estudio. Este proceso de análisis ha servido para extraer los resultados y dar respuesta al objetivo de la investigación.

## **Resultados**

En las siguientes líneas se presentan los hallazgos del estudio tratando de identificar los elementos clave para que la participación comunitaria promovida desde abajo “bottom up” logre impacto social.

## **Construir Interacciones Igualitarias: Diálogo y Consenso**

Tal y como las personas entrevistadas expresan en la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí las relaciones están mediadas por el diálogo y el consenso, no se dan relaciones de poder, sino que estas se basan en interacciones igualitarias donde la argumentación es el medio para la toma de las decisiones. Asimismo, varias personas entrevistadas señalan que desde el inicio se formularon unos criterios básicos que conformaron el eje vertebrador del centro. Esto ha permitido dar continuidad a la escuela desde una organización más democrática y horizontal, cuyas dinámicas se han ido transmitiendo entre toda la comunidad. De una manera similar y más concreta lo explican Laia y Neus:

Por eso hay veces que te da ese placer de aprendizaje fácil, que tienes a la otra persona, que por muchos estudios que tenga o por mucha categoría social que tenga a la hora de la verdad se sienta a tu lado y te escucha, pierdes aquel miedo y eso es lo que tiene Verneda, esa verticalidad cambia, es la igualdad. Para mí ha sido la transformación de muchísima gente y por qué si tiene un título tiene que ser más que tú. Si alguien lo tiene y tiene esa actitud, lo paramos. Hemos adquirido habilidades para que esa persona no se sienta superior a nosotros. (Neus, participante).

En Verneda no se dan relaciones de poder. Desde el 78 hasta ahora, como tú muy bien dices, los movimientos sociales muchas veces van perdiendo el espíritu o el sentido por el que fueron creados. Entonces, yo creo que en Verneda se han ido poniendo unos criterios de protección para que eso no ocurriera, desde el diálogo y desde la reflexión conjunta entre todas las personas que formaban parte de Verneda (Laia, colaboradora).

Estos testimonios coinciden con el análisis documental, donde encontramos que desde el comienzo se establecieron unos principios básicos para mantener la estructura democrática del centro educativo: “Centro público [...] integrado en el barrio por la cual se potencia la participación

activa y crítica. Ideológicamente democrática y pluralista (*Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 1980, p. 90*).

Igualmente, en el análisis de los resultados se aprecia que el fundador de la escuela, quien traía ya un planteamiento muy igualitario y deliberativo, fue una piedra angular para promover que el centro se construyera de abajo a arriba con unos criterios tan desafiantes para la época en la que fue creada. En los siguientes testimonios encontramos esta clave:

Yo creo que el primer factor fue el Ramón, que fue el promotor de la escuela. Ahora la sociedad es más demócrata, pero en esa época no era tan fácil hacer cosas que el Gobierno no las pensaba hacer (Carmen, participante).

Que no se pierdan los criterios por lo que fue creado es algo que no podemos perder, perder aquello que Ramón hizo. Es una cosa que dice: el barrio es escuela, porque el barrio se organizó con todo ello para crear esa escuela, pero la escuela creó barrio (Neus, participante).

Como señalan diversas personas entrevistadas, en la escuela empezaron siendo 17 personas y con los años ha ido creciendo hasta llegar a tener más de 1.700 participantes:

Yo vengo a este barrio sin conocer a nadie, nunca había estado y era el barrio que se consideraba más conflictivo de Barcelona, entonces yo vengo con esa idea bottom-up, por lo tanto, comienzo un sueño de escuela conjuntamente como un sueño de barrio, pero lo comienzo con 17 personas, de abajo y, además, sin ningún poder, no era digamos la gente líder del barrio (Asier, colaborador).

Para que las relaciones siguieran siendo horizontales, igualitarias y no se perdiera la esencia inicial de la escuela, como expresa la participante Azucena los criterios deben someterse a una reflexión permanente: “este proyecto tiene que estar revisable siempre para que no se altere ese criterio”. De esta manera, con el paso de los años fueron añadiendo factores según las nuevas necesidades que se les iban presentando.

Un ejemplo de esto son las asociaciones de participantes creadas en 1986 (Giner i Gota, 2014). Debido al aumento de la participación en la escuela, necesitaban establecer nuevos criterios que les ayudasen a mantener la organización democrática. De esta manera, tras largos procesos deliberativos por toda la comunidad educativa, la asociación Heura y la asociación Ágora fueron creadas para garantizar que la escuela siguiera estando gestionada y promovida por las propias personas participantes. Estas bases tan sólidas y fuertes hicieron que el centro educativo promovido como iniciativa bottom-up enfrentara con éxito las adversidades que se les fueron presentando.

Quien inicia el liderazgo dialógico cada vez es menos líder

En relación con el anterior factor, las voces de las personas entrevistadas señalan que para que la iniciativa bottom-up logre tener impacto social, es necesario partir de un liderazgo dialógico con el fin de no generar jefes o jefas que asuman todo el poder. Asier lo explica en el siguiente testimonio:

Desde luego se ha podido prescindir de mi persona, que sería el que podría tener más poder por de dónde venía, por mis estudios, etc. Pero han funcionado sin mí perfectamente y eso es un síntoma muy bueno, y no sustituido por otro líder, sino sustituido por el propio liderazgo dialógico de la gente de abajo (Asier, colaborador).

Para que pudieran continuar con este carácter igualitario, decidieron establecer diferentes organismos para la reflexión y el diálogo donde poder tomar las decisiones entre toda la comunidad implicada. Neus y Laia lo explican de la siguiente manera:

No es la voz de una persona la que prevalece sobre las otras. Es que no lo aceptamos, eh. Es que ya lo llevamos dentro. En las asambleas, que a lo mejor es una voz que no es lo que tú..., pero vamos a escucharle y a ver lo que dice, porque a veces no tienes la razón de las cosas, pero claro, eso es lo importante, escuchar todas las voces (Neus, participante).

Lo que podemos ir haciendo todos es ir aportando argumentos, reflexión, investigación, necesidades; todo eso luego se lleva en forma de propuesta a los espacios de decisión. (Laia, colaboradora).

De la misma manera observamos este aspecto en el análisis documental. En el Proyecto Educativo y Social del centro se detallan los diferentes espacios de participación, en ellos: “la democracia deliberativa es nuestro modelo participativo de tal forma que todas las personas participantes pueden intervenir en igualdad de condiciones, (...) a través de la información, deliberación, consenso y decisión abierta a todo el mundo” (*Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí, 2002*, p. 3).

### **El Rechazo a una Ideología Única: Pluralidad**

Los hallazgos apuntan a que la mejor forma de lograr que la participación comunitaria promovida desde abajo tenga impacto social es incluyendo en el seno del movimiento la pluralidad de las voces. En esta línea, tanto en los cinco testimonios, como en el documento de reconocimiento inicial de la escuela (*Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, 1980*), se recoge como criterio de éxito que la entidad, al pertenecer al barrio, no se pueda definir con una única línea de pensamiento, sino que parte de la amplitud de acciones ideológicas y políticas. En las palabras de Azucena podemos encontrar un ejemplo de esto:

En la escuela tenemos ideologías de todas las ideas que tú puedas ver. De religión, de política, familiares y de feminismo, pero las compartimos. Yo digo que siempre se puede hablar de todo, pero sin molestar. Otra cosa es que tú no tengas esa ideología, pero tú tienes que respetar... Ahora mismo hay muchos migrantes de todos los países, yo no sé cuántas nacionalidades hay, pues todas se conviven y se respetan (Azucena, participante).

## **La Creación de Sentido como Motor de la Participación**

El siguiente elemento clave identificado para que la participación social promovida desde abajo-arriba logre impacto social tiene que ver con la creación de sentido de la participación en sus vidas. En los testimonios identificamos que las personas deciden participar porque mejoran aspectos de sus vidas. Un ejemplo de esto se puede observar en los siguientes testimonios:

Yo fui con anterioridad a una escuela y no me sentía bien, ahí lo que hacían era jugar... Y cuando fui a esta escuela (refiriéndose a la Verneda), no me sentí rechazada por la gente que había allí, de que supiera más o menos. Yo quería una cosa que fuera más reglada, más seria, que pudiera aprender, no a jugar (Azucena, participante).

La gente no participa por participar, sino que tiene que sacar unas mejoras en sus vidas, en sus familiares, etc., de esa participación, no era participar porque es muy bonito participar, sino para transformar la sociedad, transformar su barrio en un sueño y vivir mejor (Asier, colaborador).

## **La Solidaridad se Aprende Practicándola**

En los resultados hallamos que las personas acuden a la escuela porque disfrutan siendo solidarias: “la gente participa porque le gusta ser solidaria, entregarse a los demás, porque cuando se entrega a los demás es más feliz y le gusta” (Laia, colaboradora). Desde la perspectiva de una participante también se aprecia su satisfacción y lo que le aporta: “soy más solidaria ahora que antes. Es tan importante ser solidario en tonterías que hay veces que no le damos importancia” (Neus, participante).

Esto se debe a que en la escuela se vive con este sentimiento: “la solidaridad está impregnada un poco en el ADN de Verneda, es un principio del aprendizaje dialógico, ya en las aulas aprendemos con solidaridad” (Laia, colaboradora). Así pues, varias de las personas entrevistadas especifican que la escuela triunfa gracias a la solidaridad de quienes participan y colaboran.

Consideran clave este sentimiento de apoyo mutuo ya que sino el proyecto no habría llegado a tantas personas.

Desde los inicios, el ADN solidario de Verneda se ha transferido entre las personas que han pasado por la escuela, generando así una cadena de solidaridad más allá de las aulas: “La idea de la escuela es, cuando tú aprendes, luego si quieres te quedas para enseñar a otra persona” (Carmen, participante).

En ocasiones, incluso llegando a crear nuevas amistades que han fortalecido la capacidad transformadora de la escuela. En todos los testimonios relatan ejemplos de las relaciones tan sanas que les ha aportado la escuela, a modo de ejemplo:

Este tipo de bottom-up y de liderazgo dialógico crea grandes amistades. Mucha de la gente que continúa viviendo en el barrio, siente que no está sola. Y a la larga es una de las principales motivaciones para seguir defendiendo la escuela incluso aunque lleven años que no participan en ninguna de sus actividades, y además es un acicate también para allí donde va la gente que se ha vuelto, a Andalucía, etc. Colaborar en actividades similares que hacían aquí, para crear ese sentido también (Asier, colaborador).

### **Discusión y Conclusiones**

Estudios previos plantearon el interrogante sobre desde dónde debería plantearse la participación, si desde iniciativas top-down o bottom-up (Sinwell, 2012). En el marco teórico del presente artículo ya se observaba en investigaciones como la de Curbach et al. (2018) que la participación top-down tuvo sus limitaciones. Nuestros datos sugieren que la Escuela de Personas Adultas la Verneda Sant-Martí gracias a que se basa en el Aprendizaje Dialógico está organizada como una iniciativa bottom-up, lo que ha contribuido al éxito del centro educativo en el barrio, e incluso más allá de la Verneda. Este planteamiento coincide con el estudio de Huber et al. (2012) el cual demostró que los movimientos de base consiguen mayor aceptación y apoyo de la ciudadanía que las propuestas que vienen del poder institucional.

En cuanto a los elementos clave identificados, en primer lugar, los hallazgos revelan que es necesario generar contextos y dinámicas que promuevan un diálogo igualitario. En esta escuela lo han conseguido estableciendo desde el inicio unos criterios básicos que son el eje transversal del centro, y a su vez, han ido revisando cada cierto tiempo los criterios iniciales, así como añadiendo nuevos cuando la necesidad se les presentaba. Además, todos los testimonios relatan que cualquier decisión de la escuela es reflexionada con argumentos de validez y tomada por la comunidad educativa en los diferentes espacios de decisión coordinados por las propias personas participantes.

Esta comprensión del desarrollo de la escuela aporta claridad a la incertidumbre que traía la investigación de Smith et al. (2016) acerca de cómo evitar que la iniciativa bottom-up pierda capacidad transformadora cuando el movimiento incrementa su impacto. Sin embargo, ya en la revisión de la literatura se observaban estudios sobre el impacto de esta escuela, que lleva más de 40 años en activo y cada vez tiene mayor transferencia social (Aubert et al., 2016; López de Aguilera & Flecha, 2021; Díez-Palomar et al., 2021; Flecha, 1997; Morlà-Folch, 2015; Giner i Gota, 2014; Sánchez Aroca, 1999). Como señalaba Gallo-Cruz (2017) resulta primordial poner la atención en el grado de organización de los colectivos para entender las posibles asimetrías de poder dentro del movimiento. En la Escuela de Personas Adultas la Verneda Sant-Martí podemos ver en los resultados que gracias a la base organizativa tan sólida con la que se creó no hay desigualdades de poder que perjudiquen el movimiento, es más, no permiten que nadie imponga su opinión.

Asimismo, el origen de la escuela es muy relevante, puesto que liga con uno de los principales elementos: el liderazgo dialógico. Estudios previos señalaban la importancia de democratizar el poder (Redondo-Sama, 2016; Ruíz-Eugenio & Valls, 2016). En la misma línea, el concepto de liderazgo dialógico aportado por Padrós y Flecha (2014), explica que una de las características principales de éste, es que quien lo ejerce está buscando las capacidades de liderazgo de cada una de las personas del grupo para potenciarlas, surgiendo cada vez más líderes y lideresas para diferentes momentos de la escuela. En nuestros resultados podemos ver claramente que desde el comienzo esto ha sucedido de la misma manera. Se pudo prescindir

de la primera persona que trajo los conocimientos, la escuela continuó con su organización democrática y pluralista y surgieron nuevas personas líderes que nunca habían tenido voz en otros espacios fuera del centro educativo. Estos hallazgos también están en consonancia con la investigación de Redondo-Sama (2015) que, siendo la escuela de la Verneda la primera Comunidad de Aprendizaje, se creó en base a un liderazgo dialógico. Como señalan nuestros hallazgos estos inicios han dado lugar a numerosas transformaciones personales y sociales de las personas participantes y de sus entornos. De esta manera, un liderazgo jerárquico, como señalaban Frost y Harris (2003) es estéril en tanto en cuanto no tiene en cuenta la agencia humana de la comunidad. El posible consecuente riesgo, como hacía hincapié Alonso (2010), es que la iniciativa bottom-up termine siendo top-down.

El tercer elemento encontrado en nuestro análisis de los resultados es la inclusión de una pluralidad de voces. En los estudios previos se veía como en diferentes lugares las iniciativas bottom-up no tenían éxito porque las diferencias ideológicas promovían la fragmentación del movimiento, lo que se traduce en una capacidad débil de acción (Loschi, 2019; Özdemir & Eraydin, 2017). Asimismo, estos estudios demuestran cómo finalmente la ciudadanía deja las diferencias a un lado para hacer frente a los problemas de sus comunidades. Nuestros hallazgos exponen que esta escuela ya fue creada con este enfoque pluralista gracias al bagaje de su fundador y al trabajo conjunto de las personas participantes, lo que ha propiciado que quien entrara en la escuela se contagiara de esta dinámica respetuosa hacia lo diferente.

El cuarto elemento clave viene de la mano de la inclusión de todas las voces: la creación de sentido. En nuestro estudio se ha visto reflejado cómo si se tiene en cuenta la diversidad de demandas de las personas participantes, estas les encontrarán más sentido a su participación en la escuela, ya que la ésta pertenece a las personas que acuden a ella por la razón que sea. La creación de sentido es el motor de la participación. De este modo, la ciudadanía va a la escuela para mejorar sus vidas y la de su entorno. Como revelan los resultados, el efecto viral de la Verneda es imparable. En consonancia, los estudios previos ya aportaban cierta claridad acerca de cómo la participación de las personas, en especial, de aquellas en situación de vulnerabilidad, mejoraban sus vidas, y cómo esta razón era la motivación principal (Aiello & Joanpere, 2014; Aubert et al., 2008; Tellado, 2017).

El último elemento identificado tiene que ver con el sentimiento de solidaridad: en nuestros hallazgos ha sido muy relevante para que la escuela haya logrado tanto impacto social. Como señalan los testimonios, sin la voluntariedad de la comunidad no hubieran podido emprender numerosas actividades y acciones para una gran diversidad de participantes, siempre con el objetivo de llegar al máximo número de personas que quieran y/o necesiten formación educativa para mejorar sus vidas y la de sus comunidades. De la misma manera se observa en el estudio de Arampatzi (2017) donde la solidaridad nació como una necesidad para llegar más lejos.

Por otro lado, como se aprecia en nuestros resultados, en la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí la solidaridad está en el ADN de la escuela, ya en 1978 nace con este sentimiento gracias a las personas que decidieron construir la escuela soñada de manera desinteresada. Como identifican algunas investigaciones previas (Khalfaoui et al., 2020; Pulido-Rodríguez et al., 2015; Soler et al., 2019), parte de este ADN solidario se ha cimentado debido a que llevan a cabo las AEE.

De esta manera, otros testimonios relatan cómo al entrar en Verneda la persona se impregna y se transforma con ese ambiente igualitario y solidario llevando en ocasiones a generar amistades, aspecto muy relacionado con la literatura científica previa. Los estudios incidían en que cuando una amistad es de calidad, la vida es más larga y feliz, y dicha felicidad será la que aporte mayor éxito a la vida de las personas (Giner i Gota, 2014; Gómez et al., 2022; León-Jiménez 2020; Lyubomirsky et al., 2005; Waldinger, n.d.). Este éxito en nuestros hallazgos se traduce en que no sólo son más felices ahora, sino que también esta felicidad ha reforzado la capacidad transformadora y la transferibilidad de la iniciativa bottom-up.

A la luz de los resultados obtenidos, se hace evidente que para que la participación comunitaria desde iniciativas bottom-up tenga impacto social se requieren unas condiciones previas constituidas por el diálogo igualitario y el consenso, en un terreno definido por la interacción basada en los argumentos de las personas que constituyen la comunidad. Este ambiente democrático y horizontal se consigue gracias a las bases del Aprendizaje Dialógico. En este sentido, la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí se convierte en un espejo de la sociedad que la alumbró, al mismo

tiempo permite entender la educación como un reflejo de la ciudadanía deseada.

Para lograr esta situación, hay cinco elementos clave. Por un lado, el grupo no es un agregado de individuos, sino una comunidad de interlocutores que sigue funcionando gracias a la iniciativa del fundador que promovió desde el inicio el liderazgo dialógico. Su objetivo fue identificar a las personas menos protagonistas del barrio, creer en sus capacidades y promover así nuevos líderes y lideresas que nunca habían tenido voz en la sociedad, convirtiéndose en fuente de inspiración donde otras personas continuaron su huella igualitaria. Otro factor es la creación de sentido como motor; cubrir necesidades que de por sí son plurales dota a la comunidad educativa de una capacidad de resiliencia y dinamismo que mejoran sus propias vidas. En tercer lugar, en esta dinámica los y las participantes consiguen establecer relaciones solidarias a través de una experiencia real y concreta. En esta línea, es posible considerar la necesidad de un ADN solidario que sirva como seña de identidad de la comunidad. En cuarto lugar, es precisamente la pluralidad de voces la que consigue que los objetivos del movimiento bottom-up estén siempre actualizados y acompasados con los deseos y sueños de los y las integrantes. Por último, la solidaridad aprehendida puede generar como resultado potentes vínculos de amistad, ejemplares para el entorno y contagiosos para el resto que contribuyen a fortalecer la iniciativa bottom-up.

Estas claves parten del ejemplo inspirador del primer líder dialógico de la escuela que desapareció para que la comunidad brillara con luz propia. A su vez, contribuyó a establecer los cimientos del centro educativo que se basan en el Aprendizaje Dialógico. Estas bases son por las que la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, como ejemplo de participación comunitaria claramente promovida desde la ciudadanía, sigue teniendo impacto social tras 44 años de existencia. En definitiva, el principal hallazgo que ha dado pie a los demás elementos ha sido el liderazgo dialógico.

## **Notas**

[1] En este artículo se toma la definición que hace Sánchez Aroca (1999) por “participante”: son las personas que participan en un proceso educativo como estudiantes en su edad adulta (educación de adultos).

[2] Información extraída el 06/04/2022 de <http://www.edaverneda.org>.

## Referencias

- Aiello, E., & Joanpere, M. (2014). Social Creation. A New Concept for Social Sciences and Humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297–313. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.41>
- Alonso, J. (2010). Un sujeto a la zaga de sujetos de movimientos: Pistas de indagaciones para la construcción de una teoría crítica. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 15(49), 35–52.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arampatzi, A. (2017). The spatiality of counter-austerity politics in Athens, Greece: Emergent ‘urban solidarity spaces.’ *Urban Studies*, 54(9), 2155–2171. <https://doi.org/10.1177/0042098016629311>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *El Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118(4), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811611800402>
- Blokland, T., Hentschel, C., Holm, A., Lebuhn, H., & Margalit, T. (2015). Urban Citizenship and Right to the City: The Fragmentation of Claims. *International Journal of Urban and Regional Research*, 39(4), 655–665. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12259>
- Brown, M., Gómez González, A., & Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los Servicios Sociales: El proceso de cambio en los barrios de la Milagrosa y la Estrella (Albacete). *Scripta Nova*, 17(427), 1–25.
- Carreño, M. F. S., Muñoz, L. R., & Padilla, A. M. I. (2020). Movimientos sociales: el papel de las emociones y los derechos humanos en la transformación del derecho local e internacional. *Análisis Político*, 98, 210–225. <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89418>
- Chin, J. L., Ladha, A., & Li, V. (2018). Women’s leadership within a global perspective. In *APA handbook of the psychology of women: Perspectives on women’s private and public lives* (Vol. 2). (pp. 565–

- 581). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/0000060-030>
- Curbach, J., Warrelmann, B., Brandstetter, S., Lindacher, V., Rueter, J., & Loss, J. (2018). Empowering senior citizens for healthy nutrition in Germany: A pilot study. *Health & Social Care in the Community*, 26(5), 675–684. <https://doi.org/10.1111/hsc.12580>
- de Ceukelaire, W., de Vos, P., & Criel, B. (2011). Political will for better health, a bottom-up process. *Tropical Medicine and International Health*, 16(9), 1185–1189. <https://doi.org/10.1111/j.1365-3156.2011.02817.x>
- Díez-Palomar, J., Ocampo Castillo, M. del S., Pascual, A. M., & Oliver, E. (2021). Adults With Special Educational Needs Participating in Interactive Learning Environments in Adult Education: Educational, Social, and Personal Improvements. A Case Study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662867>
- Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. (1980). *El reconeixent oficial (curs 1979-80)*.
- Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí. (2002). *Projecte Educatiu i Social Escola de Persones Adultes La Verneda - Sant Martí*.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*.  
<https://doi.org/10.1177/0011392113515141>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479–498.  
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Gallo-Cruz, S. (2017). The insufficient imagery of top-down, bottom-up in global movements analysis. *Social Movement Studies*, 16(2), 153–168. <https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1252664>
- Ganz, M. (2010). Leading Change: leadership, organization and social movements. In N. Nohria & R. Khurana (Eds.), *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Harvard Business School Press.

- Giner i Gota, E. (2014). *Amistad deseada: aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Hipatia Editorial.
- Gómez, A. (2019). Science with and for society through qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27, 10–16. <https://doi.org/10.1177/1077800419863006>
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L., & Pukepuke, T. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: the Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00009>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure.
- Groves, T., Townson, N., Ofer, I., & Herrera, A. (2017). *Social Movements and the Spanish Transition*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61836-4>
- Halseth, G., & Ryser, L. (2016). Rapid change in small towns: when social capital collides with political/bureaucratic inertia. *Community Development*, 47(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/15575330.2015.1105271>
- Huber, J. T., Shapiro, R. M., & Gillaspay, M. L. (2012). Top Down versus Bottom Up: The Social Construction of the Health Literacy Movement. *The Library Quarterly*, 82(4), 429–451. <https://doi.org/10.1086/667438>
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Duque, E. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. <https://doi.org/10.3390/socsci9070116>
- León-Jiménez, S. (2020). “This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community. *Research on Ageing and Social Policy*, 8(2), 192–215. <https://doi.org/10.17583/rasp.2020.5538>
- López de Aguilera, G., & Flecha, R. (2021). Dialogic Literary Gatherings: social and personal transformations. *Guiniguada*, 30, 30–39.
- Loschi, C. (2019). Local mobilisations and the formation of environmental networks in a democratizing Tunisia. *Social Movement Studies*, 18(1), 93–112. <https://doi.org/10.1080/14742837.2018.1540974>

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Morlà-Folch, T. (2015). Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities. *Social and Education History*, 4(2), 137–162. <https://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>
- Oliver, E., Tellado, I., Yuste, M., & Larena Fernández, R. (2016). The History of the Democratic Adult Education Movement in Spain. *Teachers College Record*, 118(4), 1–31.
- Özdemir, E., & Eraydin, A. (2017). Fragmentation in Urban Movements: The Role of Urban Planning Processes. *International Journal of Urban and Regional Research*, 41(5), 727–748. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12516>
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Pradel-Miquel, M. (2021). Analysing the role of citizens in urban regeneration: bottom-linked initiatives in Barcelona. *Urban Research and Practice*, 14(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/17535069.2020.1737725>
- Pulido-Rodríguez, M. A., Amador, J., & Rodrigo, E. A. (2015). Manuel, Recovering the Sense of the Democratic Movement Through Living Solidarity in Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 851–857. <https://doi.org/10.1177/1077800415614027>
- Racionero-Plaza, S., Vidu, A., Diez-Palomar, J., & Gutierrez Fernandez, N. (2021). Overcoming Limitations for Research During the COVID-19 Pandemic via the Communicative Methodology: The Case of Homelessness During the Spanish Home Confinement. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211050164>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437–457. <https://doi.org/10.3926/ic.651>
- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership and community participation: a literature review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71–92. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998>

- Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R., & Morlà-Folch, T. (2020). Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. *Frontiers in Psychology, 11*(286), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Roca, E., Merodio, G., Gomez, A., & Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian Dialogue Enriches Both Social Impact and Research Methodologies. *International Journal of Qualitative Methods, 21*. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Rothman, J. (2007). Multi modes of intervention at the macro level. *Journal of Community Practice, 15*(4), 11–40. [https://doi.org/10.1300/J125v15n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J125v15n04_02)
- Ruíz-Eugenio, L., & Valls, R. (2016). Social and Educational Libertarian-Oriented Movements in Spain (1900– Present): Contributing to the Development of Societies and to Overcoming Inequalities. *Teachers College Record, 118*(4), 1–10. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=19359>
- Sánchez Aroca, M. (1999). Voices inside schools: La Venedra-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review, 69*(3), 320–335.
- Sinwell, L. (2012). Transformative left-wing parties’ and grassroots organizations: Unpacking the politics of “ top-down” and “ bottom-up” development. *Geoforum, 43*(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.10.008>
- Smith, A., Fressoli, M., Abrol, D., Arond, E., & Ely, A. (2016). *Grassroots Innovation Movements* (1st Edition). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315697888>
- Soler, M., & Gómez González, A. (2020). A Citizen’s Claim: science With and For Society. *Qualitative Inquiry, 26*, 943–947. <https://doi.org/10.1177/1077800420938104>
- Soler, M., Valls, R., Morlà Folch, T., & García-Carrión, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: the case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education, 18*(4), 67–80. <https://doi.org/10.4119/jsse-1745>
- Tellado, I. (2017). Bridges between individuals and communities: dialogic participation fueling meaningful social engagement. *Research on Ageing and Social Policy, 5*(1), 8–31. <https://doi.org/10.4471/rasp.2017.2389>

Valls, R., Aubert, A., Puigvert, L., & Flecha, A. (2017). Leadership in Social Movements: The Case of Ojo con tu Ojo. *IJELM*, 5(2), 148–177.

<https://doi.org/10.17853/ijelm.2017.2751>

Waldinger, R. (n.d.). The Harvard Study of Adult Development.

<https://www.adultdevelopmentstudy.org/>

**Sara Gómez Cuevas** es Investigadora predoctoral en formación FI en el departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0028-7449>

**Rosa Valls Carol** es Catedrática en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y participa en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí desde 1979.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4286-2525>

**Contact Address:** Campus Mundet; Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; Edifici de Llevant, 3º planta. Despatx 346; 08035 Barcelona

**Email:** [rosavalls@ub.edu](mailto:rosavalls@ub.edu)