

Intervención participativa y transformadora con madres en un centro escolar.

Eppure, dell'antico splendore di Clarice non s'era perso quasi nulla, era tutto lì, disposto solamente in un ordine diverso ma appropriato alle esigenze degli abitanti non meno di prima.

Italo Calvino (1972). *Le città invisibili*

Donatella Donato¹; Ángel San Martín Alonso²

Recibido: Septiembre 2019 / Evaluado: Marzo 2020 / Aceptado: Junio 2020

Resumen. En un barrio de la ciudad de Valencia, dos grupos de mujeres, uno de cultura gitana y otro de no gitana, junto con el profesorado y las familias de la escuela pública, inician un recorrido de conocimiento y transformación mutuos. En el citado barrio y en el centro escolar se habían detectado problemas de convivencia entre los grupos de diferentes culturas. El proyecto se basa en una pedagogía comprometida con la investigación-acción participativa y transformativa de la comunidad que hunde sus raíces en las narrativas, en la reflexión y en la práctica transformadora. En el diseño y seguimiento del proyecto, aplicamos una metodología etnográfica para analizar el conjunto de la realidad social del barrio, de la relación regenerativa entre actores escolares y de la coproducción del conocimiento. Este modelo de investigación se muestra comprometido con el contexto, contribuyendo a la identificación y resolución de problemas concretos. Para ello utilizamos recursos como la entrevista, la observación participante, el cuaderno de campo, la fotografía, la representación, etc. Los relatos así reconstruidos fueron analizados mediante unas rjillas validadas por jueces. De los resultados destacamos la constitución de dos grupos de madres que a través de sus respectivas actividades desarrollaron procesos intersubjetivos de comunicación y elaboración de un relato sobre sus condiciones sociales y culturales como minoría. A partir de sus creaciones e implicación en diferentes actividades, ponen de manifiesto su empoderamiento como mujeres, su toma de conciencia crítica y la asunción colectiva de responsabilidades sobre la vida individual y colectiva en el centro/barrio. Por la naturaleza de la metodología empleada y para consolidar estos resultados provisionales, hemos de seguir implementando nuevos subproyectos. Continuidad que, por lo demás, la encontramos en otros trabajos realizados bajo el enfoque de la investigación participativa y transformadora.

Palabras clave: educación; empoderamiento; minoría étnica; participación; relación escuela-comunidad.

[en] Participatory and transformative social intervention with the mothers in a school

Abstract. In a neighborhood in the city of Valencia, two groups of Romani and non-Romani women, together with teachers and families from the local public school, began a journey of knowledge and mutual transformation. The school management team positively responded to the request to participate in a socio-cultural innovation project to be undertaken in their area. In the El Cabanyal neighborhood, problems of co-existence between groups of different cultures were detected. The project was based on a pedagogy committed to the participatory and transformative research activity of the community rooted in narratives, reflections and transforming practice. During the project design and follow-up, an ethnographical methodology was applied to analyze the social reality, the regenerative relationship among social stakeholders and knowledge co-production as the basis of social action. This research model was linked with the context by contributing to identify and solve specific problems. To do so, resources like interviews, participative observation, field notebooks, photography, representation, etc., were employed. Of the results, the following stand out: linguistic and communicative intersubjectivity between stakeholders; preparing a narrative account with dialogue and co-participation experience in democratic life to promote education for citizenship both individually and collectively. Due to the nature of the applied methodology, we must continue to reconceptualize with new projects.

The adopted strategies favor an emotional bond between people in a specific context, characterized by segregation and conflict. The objective was to create relationships, cultivate values of peaceful co-existence and recover the territory's own resources as a basis to develop critical consciousness and conceptualizing difference as a common good.

Keywords: education; empowerment; ethnic minority; involvement; school-community relationship.

¹ Universitat de València (España)
E-mail: dodo2@uv.es

² Universitat de València (España)
E-mail: Angel.Sanmartin@uv.es

Sumario. 1. Introducción. 2. Claves del proyecto: conversar, producir y conocer. 3. Planteamiento de orden metodológico. 4. Hallazgos del proyecto: el proceso de superación de las palabras, las producciones y los pensamientos. 5. Consideraciones finales y perspectivas. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Donato, D., y San Martín Alonso, Á. (2020). Intervención participativa y transformadora con madres en un centro escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 507-516.

1. Introducción

Reivindicar el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1969), significa tener una vivienda, un empleo, una buena educación, vivir en un lugar limpio, bello, funcional, respetuoso del medio ambiente y que facilite las relaciones entre las personas, sin que nadie se sienta excluido. En una coyuntura histórica y social tan convulsa como la actual, el tema de la construcción de un sentido de comunidad es central, si bien está permanentemente amenazado por las formas en que se estructuran el riesgo y la crisis que afectan a los distintos estratos sociales. Las sociedades posmodernas experimentan constantes transformaciones en cuanto al riesgo social, económico, político, cultural y medioambiental (Beck, 1992, 1998). Todo lo cual condiciona la existencia de los individuos y también la interacción entre las comunidades de culturas diferentes que se enfrentan entre sí, y luchan contra las condiciones de opresión y contra las estrategias de exclusión de su lugar en el territorio o de movilidad forzada como mantiene Augé (2018).

A partir de estos rasgos introductorios se pueden encontrar algunos elementos característicos de la historia reciente del barrio de El Cabanyal, situado en la ciudad de Valencia y en el cual se ha desarrollado nuestro trabajo de campo. El barrio se localiza en la fachada de la ciudad que da al Mediterráneo, de modo que tanto las construcciones como los oficios de sus gentes tienen relación con dicha ubicación. Según el Padrón Municipal de Población, en 2017 tenía 20.170 habitantes, cifra que es ligeramente inferior a la del año anterior, manteniéndose así la tendencia descendente iniciada en los noventa.

En el transcurso de nuestro trabajo, hemos podido constatar, por un lado, la fuerte consolidación de diversos referentes simbólicos e identitarios, fomentados principalmente por la original estructura urbana y arquitectónica del barrio. Circunstancia que se visualiza en el aislamiento de este barrio respecto a la ciudad, la celebración de rituales festivos únicos y, además de otros, la dedicación a la pesca de la mayoría de su población. Por otro lado y, tal vez debido a estas circunstancias, ha experimentado una agresiva intervención urbanística por parte de las autoridades locales. En 1998 se aprueba el controvertido Plan Especial de Protección de Reforma Interior (PEPRI en lo sucesivo), siendo uno de sus propósitos el demoler una parte del barrio a fin de poder prolongar la Avenida Blasco Ibañez hasta el mar. Se pretendía acabar así con la secular incomunicación de este barrio con el resto de la ciudad.

La aprobación del PEPRI modificó la vida en el barrio, una buena parte de los habitantes vendió o abandonó sus casas, muchos edificios se quedaron vacíos y empezaron a ser ocupados por familias pobres, sin recursos y de culturas diferentes. En mayo de 2015, tras el cambio de signo político en el gobierno local, se decreta la cancelación del Plan PEPRI. No obstante, las fracturas internas, entre los colectivos permanecen y son cada vez más evidentes, mientras siguen las amenazas de nuevos procesos de gentrificación y con ellas la posibilidad de expulsión de la población más pobre. Las tentativas de transformación del espacio de vida, inevitablemente afectan al sentido de pertenencia, de comunidad y además se destruye el tejido social y fomenta la aparición de barreras entre las personas. Iniciativas todas ellas concordantes con la tendencia de reorganización económica y social que experimentan las ciudades globales introduciendo nuevos patrones de distribución de la riqueza, del acceso a la vivienda o de las ocupaciones, tal como analiza en sus trabajos Sassen (2016a; 2016b).

Uno de nuestros objetivos lo constituye el descifrar la gramática de ese conflicto. El punto de partida es la asimetría y el sistema de desigualdades que fomentan la segregación social en un territorio, determinando la relación que existe entre los grupos sociales mayoritarios y minoritarios, los pobres y los ricos, los que tienen posibilidades y los que no las tienen (Donato y San Martín, 2018). Nos interesa el momento de encuentro con el otro que es diferente, ya sea por etnia, género, edad, cultura o religión. El fenómeno que pretendemos analizar en este trabajo, coloca el tema de la co-participación social en el centro de la agenda política y cultural, tomándolo como base para el conocimiento mutuo y la convivencia cívica. Mediante la propuesta de co-participación no solo se pretende superar el empobrecimiento cultural del pensamiento único, sino que se toma también como una posibilidad para crear una comunidad de seres que hablan, se escuchan, actúan y se entienden mutuamente, oportunidad para realizar una autorreflexión crítica sobre los prejuicios y los intereses de cada grupo social (Habermas, 1998).

El desafío lo representa el contrarrestar la sociedad del riesgo, con la conquista de nuevos espacios para una sociedad abierta que está dispuesta a aceptar múltiples formas de lenguajes, conocimientos y pensamientos. La aspiración se configura como la formación de una ciudadanía híbrida y plural que se nutre de la riqueza de la diferencia, de la convivencia social pacífica y del diálogo constructivo. A la sociedad del riesgo (Beck, 1998), se opone el trasplante cultural recíproco que significa salir de uno mismo, explorar otros mundos y luego volver más enriquecido y más libre de prejuicios y sistemas cerrados del pensamiento único. La base social es un actor clave para interpretar la situación actual y buscar soluciones y alternativas, para reinventar un nuevo orden social, y facilitar un cambio de valores,

comportamientos, actitudes. En la formación política de esta base social, la interconexión y la integración del sistema escolar con el mundo extraescolar y con el territorio, es fundamental como experiencia de reflexión y transformación.

En estas circunstancias, la pedagogía está llamada a conocer, descubrir y explorar nuevas fronteras de la educación, con un doble valor empírico y conceptual. Por un lado, esta disciplina permite analizar críticamente las formas de reproducción social del capital cultural perpetuadas a través del sistema educativo (Bourdieu et al., 1981). Por otro, actúa como una guía para la práctica educativa en la formación de una ciudadanía políticamente comprometida y activa en la vida social democrática. Una disciplina abierta a la multiplicidad de las culturas, a la contaminación y a la hibridación (Gruzinski, 2000). Cuando la pedagogía se adentra por el camino de la investigación educativa y se declina en investigación y acción, tiene el poder de unir las formas académicas de la indagación social, pedagógica y aquellas de la investigación didáctica. La investigación acción con su sistema teórico riguroso, se convierte en una estrategia metodológica operativa y, por lo tanto, en una práctica que explora y nutre la interacción cultural entre el interior y el exterior de la escuela.

¿Cómo puede la escuela activar procesos de enseñanza-aprendizaje y aquellas experiencias educativas en simbiosis con el contexto social y cultural? Un primer elemento es el de la intencionalidad, que se convierte en una dimensión clave para crear proyectos dinámicos de intercambio entre la comunidad educativa, el territorio y los movimientos sociales. Una segunda dimensión es el empoderamiento, entendido como la transferencia de poder y el crear espacios para fomentar la superación (Gonçalves y García del Dujo, 2016). Finalmente, una tercera dimensión es el desarrollo de un sistema integrado de capacitación para el redescubrimiento de los recursos presentes en el entorno y, por lo tanto, para el desarrollo del potencial humano, social, relacional y cultural. De modo que se necesita iniciar una interconexión de las múltiples oportunidades dirigidas a la formación de una sociedad plural y de respeto hacia las diferencias. Es necesario abrirse a la riqueza interpretativa ofrecida por la comparación intersubjetiva (Mortari, 2017).

2. Claves del proyecto: conversar, producir y conocer

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre el diseño y desarrollo del proyecto *Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor*; en el cual se han involucrado mujeres de El Cabanyal, con el objetivo de interactuar con la comunidad escolar en una estrategia creativa y transformadora del entorno inmediato tanto social como cultural. El proyecto ha sido reconocido y apoyado con una beca doctoral, por lo cual hemos tenido que implementarlo a lo largo de tres años conforme a estas cuatro fases:

1. Análisis del contexto, problemas y recursos.
2. Implementación del proyecto de innovación sociocultural de *Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor*.
3. Evaluación del impacto social y educativo del proyecto.
4. Difusión del conocimiento coproducido y re-significación del aprendizaje colectivo.

En la fase de análisis se detectaban situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social. No solo como formas de privación material y de pobreza, sino como resultado de la fragilidad en las relaciones sociales existentes (Young, 2011). A estas circunstancias se quería contraponer una intervención multinivel, basada en el proceso de Empoderamiento femenino, impulsando la co-participación como fórmula para reducir la distancia entre las diferentes comunidades locales, y apuntando al capital social, como un factor clave para determinar la cohesión, limitar la vulnerabilidad y buscar soluciones compartidas.

La historia del proyecto de Innovación Socio-Cultural de *Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor*, traza el encuentro entre la escuela pública y el activismo comunitario, la educación y el desarrollo en un territorio específico. En la iniciativa *Las Ganchilleras Luchadoras* se implica a un grupo de mujeres de cultura gitana que viven en el barrio y al que le proponemos utilizar el arte de hacer ganchillo como herramienta de superación personal. Descubren sus potencialidades, desarrollan nuevas habilidades y se ponen a disposición de un proceso de cambio y compromiso con la realidad social. Mientras que en *L'Anticor*, el coro lo constituye un grupo de mujeres de cultura no gitana. Este grupo colabora con las mujeres del grupo de *Las Ganchilleras Luchadoras*, iniciándose así un proceso de emancipación respecto a un sistema de prejuicios y estereotipos, que caracteriza las relaciones entre la comunidad gitana y la no gitana. Los dos grupos se apoyan recíprocamente, reconociéndose como personas y mujeres, considerándose parte integrante del tejido social del barrio, por lo que necesitan recuperar la dimensión del encuentro y del intercambio constructivo entre los dos colectivos de sus reflexiones, conversaciones y realizaciones. El espacio de encuentro es el centro escolar con el que están vinculadas por tener escolarizados a sus hijas e hijos.

Los problemas de identidad, de la formación de una ciudadanía activa en el espacio democrático y de la convivencia pacífica han sido el centro de todo el proceso. De modo que un segundo objetivo ha sido repensar la ciudad como un lugar acogedor para las generaciones futuras, redescubriendo los derechos comunes de los diversos grupos sociales presentes y, sobre todo, renegociando los valores de la coexistencia pacífica entre comunidades (Leiva, 2017). La iniciativa se desarrolla en diferentes niveles culturales e institucionales. El marco conceptual de la educación como participación y de la co-participación como una estrategia efectiva para el conocimiento mutuo, ha sido desarrollado

en las cuatro fases del proyecto ya mencionadas, para responder a los problemas relacionados con el encuentro de la alteridad.

En el espacio de la escuela pública local referida, muy sensible a las iniciativas de los movimientos sociales, destina un aula para que las mujeres de los dos grupos se encuentren y colaboren en la organización de las actividades y eventos. La escuela reestructura su proyecto educativo y de actividades para asumir el desarrollo de la iniciativa de Innovación Socio-Cultural. Ven en ello una oportunidad para reaccionar a la situación de conflicto que vive el barrio, intentando satisfacer las necesidades específicas del alumnado y sus familias pertenecientes a diferentes culturas y capacidad económica. El proyecto está organizado con el apoyo de toda la comunidad escolar, pero luego regresa al entorno y se transforma en bien común del barrio que quiere generar una transformación. El objetivo es analizar las raíces del conflicto y el pensamiento que lo produjo y al mismo tiempo implementar estrategias para superarlo. En definitiva, construir un marco teórico pedagógico superando las políticas de inclusión, apostando por una educación comunitaria basada en el conocimiento mutuo y la responsabilidad individual, colectivamente orientada al cambio positivo en la relación con las demás y con el contexto.

La escuela tiene una relación intensa con el entorno social en el que está ubicada y las comunidades culturales presentes en el territorio tienen una incidencia profunda en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en general, en el hacer escuela (Llevot y Bernad, 2016). Además de las condiciones sociales, económicas, culturales del territorio, en general, el nivel de bienestar influye sobre el entorno escolar. Redefinirse como escuela en un barrio determinado, puede ser una herramienta para una relación de curiosidad y escucha mutuas, de modo que todas las componentes se sienten comprometidas en adquirir conocimiento y aprender unos de otros. Este vínculo entre la escuela, el territorio y la comunidad permite construir un pensamiento crítico en quien se compromete con la realidad circundante; es un aprendizaje para ver las cosas desde otro punto de vista (Milani, 1967), es responsabilidad individual y colectiva. El entorno ecológico-social (Bronfenbrenner, 1987) que influye en el desarrollo de los niños y de las niñas, puede ser una oportunidad educativa desde la cual empezar a reflexionar sobre las estructuras, las políticas y las prácticas (Freire, 1989). Es útil e importante organizar actividades de educación sobre los derechos, la ciudadanía, asumir el estudio de la migración y la comprensión de la diversidad del mundo. Asimismo es útil e indispensable establecer una relación continua con el territorio circundante, explorando los espacios físicos y simbólicos como la cartelería y los *graffitis*.

De manera que el proyecto propuesto se mueve en dos direcciones: las necesidades y los deseos. Por una parte, la necesidad de superar las dificultades de relación entre las comunidades, los conflictos y la condición de segregación y, por la otra, el deseo de trabajar colectivamente en pos de una convivencia pacífica y cívica (Civis y Longás 2015). Permitir que las madres sean parte implicada en el curriculum, es ciertamente coherente con un enfoque democrático de la práctica educativa que se nutre de los procesos colaborativos (Freire, 1997). Es una forma de ver, conocer y ser comprometida con sus vidas, sus experiencias, necesidades, aspiraciones y conocimientos. Se tiene en cuenta el conocimiento previo del alumno y su familia, un conocimiento que es riqueza, recurso, con el cual dialogar para hacer que el nuevo saber florezca. Conocimientos previos que la escuela puede elevar a contenidos educativos, en una dimensión interdisciplinaria. Se redefine una nueva visión del profesorado como sujeto activo de descubrimiento, que confía en las potencialidades y los recursos presentes entre los agentes sociales. Un ejemplo de apertura a la formación y enriquecimiento permanente, que provoca en el mismo alumnado la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer (Freire, 1997).

Invitar al espacio de la escuela a los movimientos sociales locales, significa explorar las luchas, los conflictos, las contradicciones y los impulsos transformadores de un contexto dado. Se crean las posibilidades para una relación de reapropiación y reelaboración de nuevos significados. En este sentido, se profundiza la relación de enseñanza-aprendizaje que existe entre ciudad y educación, basada, según Trilla (1999), en:

- El aprender en la ciudad: la ciudad como contexto de educación.
- El aprender de la ciudad: la ciudad como agente y como medio de educación.
- El conocer la ciudad: la ciudad como contenido educativo.

A las tres precedentes habría que añadir una cuarta que es en sí misma un desafío: enseñar a la ciudadanía los valores de la coexistencia pacífica. Es un proceso que parte de la escuela, espacio para el conocimiento mutuo y virtuoso, y activa las estrategias para superar la condición de conflicto social, asumiendo relatos y tareas conjuntamente.

3. Planteamiento de orden metodológico

Afrontamos la implicación con las referidas comunidades culturales vinculadas a un territorio y a un centro escolar, fijando nuestra atención en una situación muy peculiar, aunque no exclusiva, que nos conduce al “pensar por casos” (Passeron y Revel, 2005). Estimulamos el pensamiento y la reflexión a partir de un caso no preestablecido según lo define Stake (2010), sino que se va configurando a medida que avanza la realización del proyecto *Las Ganchilleras Luchadoras y L’Anticor*. Y es que el problema de investigación está estrictamente relacionado con el enfoque metodológico elegido para una Investigación de Acción Participativa y Transformadora, que deriva de la transdisciplinariedad, y que tiene como objetivo producir aquel conocimiento que contribuya al esfuerzo colectivo de

buscar alternativas a la condición de conflicto y segregación social entre comunidades (Mertens, 2017). Planteamiento que desplegamos conforme a los siguientes objetivos:

1. Fomentar el empoderamiento de las mujeres gitanas implicadas en el grupo de trabajo.
2. Analizar y transformar sus condiciones socioculturales vinculadas con su entorno.
3. Profundizar en la dimensión narrativa del conocimiento generado en el análisis de los conflictos que aparecen en la comunidad escolar de un centro escolar de El Cabanyal.

Consideramos fundamental subrayar cómo los objetivos del proyecto están estrechamente relacionados con los procesos subyacentes de democratización de la producción de conocimiento, con instancias explícitamente participativas y transformadoras. Algunos de los procesos que caracterizan la Investigación Acción Participativa y Transformadora (Anderson, 2017), dirigida a democratizar los procedimientos de la investigación, son los siguientes:

- La condivisione del problema, la resolución y la colaboración (Anderson, 2017);
- El análisis conjunto de los problemas y de los recursos disponibles;
- La negociación continua del rol como investigadora, docente, participantes, alumnado (Mirra, Garcia y Morrill, 2015);
- La relación constructiva con todos los actores sociales;
- El proceso de aprendizaje reflexivo (Chevalier y Buckles, 2019);
- La co-construcción del conocimiento y el conocimiento de la realidad para transformarla (Fals-Borda, 2001);
- El trabajar para el avance del conocimiento académico, la difusión y el uso del mismo para reflexionar y buscar soluciones a problemas concretos de la vida cotidiana;
- La nueva relación entre conocimiento y sujetos en una dimensión transdisciplinaria (Del Gobbo, 2010).

De las intervenciones derivadas del proyecto se desprenden una serie de reflexiones, relatos y creaciones que nos proponemos analizar como narraciones de los colectivos implicados, como discursos con los que interpelar a la alteridad. Nos sumergimos así en la lógica de la investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000), que fomenta al tiempo la comprensión de la experiencia y alumbrando la intervención en el contexto del caso que se va configurando dialécticamente. Para que esto sea así no cabe la diferenciación entre objeto y sujeto de investigación, sino que la acción se impregnaba directamente de los hallazgos y realizaciones de los miembros del grupo participante.

La progresión epistemológica es facilitada por la aplicación en el campo de estudio de diversas estrategias metodológicas, no siendo la menor el concebir el caso no como algo a priori sino lo que va emergiendo en el transcurso de la investigación (Willis, 2000). Y va apareciendo porque utilizamos técnicas etnográficas como la entrevista semiestructurada, la observación participante, los grupos de discusión, la fotografía, las historias de vida, las producciones artísticas con ganchillo, cámara de vídeo o dibujos en papel de los que luego contaban historias (Caamaño, 2012; Connelly y Clandinin, 1995; Van Manen, 2007). Muchas de estas sesiones fueron grabadas en audio, siempre contando con su consentimiento, luego transcritas y devueltas a las interesadas para someterlas a nuevos giros de significación. De modo que se generaba una suerte de espiral entre el trabajo en el barrio, el relato de los agentes, su reflexión a propósito de lo que habían expresado con dibujos o muñecos y la explicación teórica más abstracta. Todo casi al mismo tiempo y sin crear divisiones entre roles en la producción del conocimiento que nos permitiera avanzar en la transformación del entorno a partir de las aportaciones y recreaciones de las interesadas, tal como argumentan Angulo y Redón (2012).

4. Hallazgos del proyecto: el proceso de superación de las palabras, las producciones y los pensamientos

Treinta mujeres participaron en un proyecto que partía de las diferencias culturales y de las dificultades del diálogo entre las minorías, convirtiendo a la escuela en el lugar de los encuentros democráticos y del proceso de co-participación. El desarrollo del proyecto nos ha permitido constatar la toma de conciencia personal como mujeres gitanas, manifestándose activas protagonistas de una transformación social en el territorio y como sujetos que se colocan en el centro de un proceso de narración autobiográfica, que genera procesos de re-significación de la propia vida y de la propia personalidad. El camino comenzó desde la esfera personal e individual, hacia la esfera comunitaria. A través de la exposición pública del proceso de cambio social impulsado, el sujeto toma conciencia de sí mismo y de la propia experiencia, listo para proyectarse en el futuro (Demetrio, 2017). La escuela y la comunidad escolar emprenden estrategias para integrar el currículum con las propuestas ofrecidas por las mujeres participantes, y se inicia así un complejo proceso de comunicación intensa, de reflexión e intercambio constructivo.

4.1. Acciones de iniciación del proyecto

La primera observación relevante a destacar es cómo, en la aspiración a cuestionar el estado de las cosas, las co-investigadoras de este estudio (Bradbury-Jones y Taylor, 2015), que son también protagonistas del proyecto

de Innovación socio-cultural, deciden partir de la escuela como un espacio de acción, como el primer espacio a democratizar y como un espacio elegido para impulsar el cambio social. La escuela no solo acepta las solicitudes de transformación provenientes del territorio, sino que se reestructura en una dimensión más democrática que transfiere el deseo de cambio a través de una práctica educativa, que está exquisitamente comprometida política y pedagógicamente. La herramienta es la investigación científica, utilizada en este estudio para coordinar tiempos, intercambios y estrategias, dirigida a la coproducción del conocimiento y las necesidades de un contexto dado, una investigación que rompe las epistemologías y metodologías tradicionales hacia posturas más participativas (Anderson, 2017). Las mujeres son co-investigadoras, generan nuevo conocimiento dirigiendo la acción en el espacio social. En este proceso todas las protagonistas, incluida la investigadora principal, experimentan una específica metodología de indagación y se comprometen en un proceso de transformación personal y social (Mertens, 2017).

La estructuración del proyecto se ha desarrollado como una forma de diálogo, un intenso trabajo de autoexploración y narración. Los eventos, las acciones, las situaciones creadas alrededor del proyecto, son trozos de un relato global, que permite conferir sentido y significados a las experiencias. No se habla de hechos aislados, sino de un continuum entre historia personal y colectiva. Los pasos realizados están en relación los unos con los otros en forma de cuento, y la narración, en este sentido, es un dispositivo interpretativo que los seres humanos utilizan para comprender, elaborar, interpretar y revocar a la memoria (Clandinin y Connelly, 2000). Una de las unidades narrativas que componen el cuento entero del proyecto de *Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor* es la elaboración de *Les Nines de L'Amistat*, un cortometraje de dibujos animados que narra la historia del cambio social puesto en marcha y cuyo cartel es el que aparece en la Figura 1: Representa de comunicación intensa, de reflexión e intercambio constructivo.

4.2. Las conversaciones para el reconocimiento

La película de *Les Nines de L'Amistat* se presenta al público en el centro escolar, contando con la presencia de las mujeres protagonistas del proyecto, la investigadora, las profesoras y la directora, los agentes sociales, los representantes institucionales y de la Universidad, las familias, los vecinos y las vecinas del barrio. La presentación es un momento importante, se describe el camino hecho, los conflictos surgidos, los resultados logrados y, sobre todo, se habla de la motivación para seguir trabajando en la intervención comunitaria. A partir del análisis de los dos fragmentos siguientes, es posible destacar la posición de una mujer de cultura gitana que participa en el proyecto (e: GL.03. Ganchillera Luchadora), y de una mamá del AMPA de cultura no gitana (e: MA.06. Madre del AMPA), presente en la proyección pública del cortometraje.

Trabajar para la realización del dibujo animado de Les Nines de L'Amistat, me pareció una experiencia muy interesante. Me ayudó mucho a comprender como se estructura un proyecto desde su inicio, como encaminar la participación y como involucrarse en su realización. Ha sido importante la implicación de todas, aprender a hacer con ambición y fuerza. El trabajo de las muñecas, las fotos hechas para la película, la canción presentada a los niños y a las niñas del cole y después cantada por el coro, la presentación al público, son todos pasos que han permitido realizar lo que hemos hecho y representan también la historia de nuestro proyecto de Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor. Poco a poco hemos ampliado nuestra mirada sobre lo que pasa en la realidad, y que hay gente que quiere cambiar, encontrarte, empezar relaciones y yo por mi parte quiero seguir aprendiendo. Todo se construye con motivación, con energía, con aspiración, y cuando acabes un trabajo o un proyecto eres feliz y quieres empezar otro más, para ir más adelante (e: GL.03).

Me gustó mucho esta actividad, me hizo comprender la importancia de una tarea en principio simple, como el ganchillo, que se convierte en una herramienta para el Empoderamiento de las mujeres y posibilidad de encuentro. Lo que más me gustó fue como las mujeres transmiten su pasión, con ganas de superarse. Las mujeres están todas metida en el tema de la transformación social, líderes de sus propios pasos. Me ha encantado conocer a mujeres de cultura gitana tan empoderadas, que no se rinden y siguen luchando por su formación. El concepto que tenemos de las gitanas es muy estigmatizado, a nivel de que es el hombre el que manda y la mujer es la sumisa, aprendí mucho con esta actividad, sobre lo que es la realidad y cuanto yo tenga que cambiar para comprenderla realmente (e: MA.06).

En los dos fragmentos se expresa un estado de libertad emotiva y mental, se descubre el placer de la creación y la circularidad de los saberes, se toma conciencia de cuantos condicionamientos nos oprimen, y de la necesidad de dotarse de aquellas herramientas necesarias para impulsar el cambio social. Entre ellas, la disponibilidad a la formación y a la educación del propio yo, empezando por la transformación individual y de la propia modalidad del estar en el mundo, aprendiendo con las otras, escuchándolas, reconociendo las capacidades que tienen las demás, creando espacios abiertos a las discusiones y al intercambio. Todo este proceso se devuelve al territorio, como modelo para la formación de un nuevo tipo de comunidad, espacio de experiencias y recreaciones compartidas.+



Figura 1. Cartel del cortometraje de animación *Les Nines de L'Amistat* (Elaboración propia)

4.3. La producción de obras

La producción audiovisual junto con el canto y el trabajo artesanal del ganchillo, ha sido la ocasión para crear un encuentro entre lenguajes artísticos diferentes. En el cartel (Figura 1), están representadas quince muñecas de ganchillo que son descritas por los niños y las niñas de escuela infantil, por sus características físicas y cualidades personales. Las mujeres de cultura gitana del grupo de *Las Ganchilleras Luchadoras*, han trabajado el ganchillo reuniéndose en los espacios que la escuela había puesto a su disposición y en estrecho contacto con la comunidad escolar que ha observado, paso a paso, la producción artesanal de las muñecas. Las mujeres de cultura no gitana del grupo de *L'Anticor*, participaron en la producción de la película animada, cantando la canción final que prepararon ensayando en la escuela. Juntos, los dos grupos de mujeres, compartieron un momento importante de intercambio de opiniones y colaboración en un proyecto que tuvo la aspiración de superar los estereotipos mutuos y la desconfianza.

La película era un dispositivo orientado a trabajar la imaginación, la fantasía, la creatividad; en definitiva, resultó ser un laboratorio comunitario para discutir, reflexionar e investigar. Descubrimos a través de las imágenes producidas por ellas, la posibilidad de salir del círculo de la auto-referencialidad, de manera que los niños y niñas aprecien la belleza de la diferencia y fomenten la curiosidad hacia las demás. Se reflexiona sobre la concepción de la verdad y la voluntad del ser humano cuando quiere librarse de aquellos condicionamientos de la sociedad que nos indica hacia dónde dirigirnos, o qué hacer y pensar. Es así que después la experiencia de la película de *Les Nines de L'Amistat*, las mujeres del proyecto de *Las Ganchilleras Luchadoras* y *L'Anticor*, reconocidas y apreciadas por su ser y hacer, han sido invitadas a participar en un nuevo proyecto de trabajo artesanal. Dos músicas reconocidas a nivel internacional, mamás del mismo centro escolar, que habían asistido a la proyección de la película, han pedido a las mujeres de reproducir con muñecas de ganchillo, las figuras protagonistas de su cuento en el concierto de *La Courte Paille* de Francis Poulenc (Figura 2). Empieza así una nueva colaboración, un nuevo capítulo de una historia que quiere explicitar aquellas estructuras de conocimientos que transforman la praxis y que colocan al sujeto en una situación de reciprocidad entre acciones y reacciones, con el contexto y las distintas personas implicadas.



Figura 2. Cartel del concierto *La Courte Paille* de Francis Poulenc (Elaboración propia)

Con el proyecto de *Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor*, se tuvo la oportunidad de apreciar la extraordinaria multiplicidad de los relatos personales, familiares y comunitarios, partiendo de la situación de conflicto presente en el barrio, el lenguaje ha ido modificándose, encontrando nuevas palabras y nuevos significados para describir las experiencias compartidas, permitiendo abrir un espacio de confrontación entre continuidades y fracturas, entre injusticias, disparidades y oportunidades colectivamente construidas. La lectura que la narración permite, sobre el actuar humano, pretende conferir sentidos y significados específicos y en conexión con un determinado entorno. Se activa un dispositivo de observación, análisis y explicación de un fenómeno que conlleva a la individuación de aquellos elementos que definen otras características de las relaciones, asignando al encuentro entre las personas, nuevos significados co-construidos, de enriquecimiento y crecimiento recíproco (Del Gobbo, 2010).

4.4. Generación de reflexiones y conocimiento mutuo

Decodificar la producción de la película animada como una unidad narrativa, nos permite ver esta experiencia como parte de una secuencia de una unidad más compleja, que tiene su motivación y significado. Comprender las estrategias puestas en marcha, como capítulos de una historia, confiere unidad entre elementos distintos, como base para la estructuración de otras experiencias. La narración permite asociar a los eventos una intencionalidad y una secuencialidad, existe un antes y un después, funcional a comprender las diferentes formas de las acciones y las diferentes formas de los saberes derivados (Bruner, 1992). Dentro de un contexto socio-cultural específico, como aquel definido desde la puesta en marcha del proyecto y de la investigación, logos y praxis son inseparables (Bruner, 1992), y todas las formas de la acción que derivan están relacionadas con una intencionalidad precisa, que impulsa la formación de nuevos conocimientos y saberes que guiarán a su vez el actuar en el futuro.

La idea es recoger el testimonio de las diferentes experiencias conectadas al desarrollo del proyecto, desde los diferentes puntos de mirada, y desde allí repensar a la diferencia como recurso (Young, 1994), activar un proceso de superación de los estereotipos, para recrear juntas una comunidad de narración, un espacio de enseñanza y aprendizaje a través de la producción creativa y del intercambio de conocimientos y saberes. El objetivo era, por lo tanto, encontrarse en una nueva dimensión de comunidad, construida sobre la base de la experiencia vivida y compartida a través de la narración, en la que se entrelazó la dimensión personal y social, donde las mujeres eran al mismo tiempo narradoras y personajes. Los eventos organizados, las unidades del proyecto implementado, los pasos tomados, son parte de esa historia que hemos construido. La narrativa es también una herramienta para la devolución participativa de los resultados obtenidos, reconociendo a todas nosotras, investigadora y participantes, la capacidad de analizar, investigar, proponer soluciones y comunicar nuestras conclusiones, para contribuir al debate sobre el fenómeno estudiado.

5. Consideraciones finales y perspectivas

Tras el relato del caso tal como ha ido configurándose en la implementación del proyecto, podemos considerar que los tres objetivos iniciales se han alcanzado sobradamente, según los indicios recogidos. Por una parte, los avances en el empoderamiento personal de las participantes y, por otra, la mejora de la comprensión de lo que sucede en el barrio y la asunción de la necesidad de compartir y producir para crear identidad en el entorno sociocultural de El Cabanyal. Además, y como objetivo no previsto, destacamos el impacto ocasionado en la comunidad escolar tras la implementación del proyecto. Así valoramos la solicitud de un grupo de madres para incorporarse al grupo de Las Ganchilleras, varias invitaciones para explicar nuestro proyecto en centros escolares de otros barrios, incluso fuera de España, invitación al coro para participar en eventos musicales en centros escolares y asociaciones de vecinos, entre otros.

Mediante la promoción de un espacio para el diálogo, la coparticipación, la creatividad, el aprendizaje significativo y la reflexión colectiva, intentamos fomentar la producción de un conocimiento crítico. Un conocimiento que trasciende los cánones académicos para implicarse en la transformación de las condiciones de vida, así como ayudar a estructurar las aspiraciones de la ciudadanía de un barrio específico, para afectar positivamente sobre el contexto de vida cotidiana (Gibbons, 2000). Lo fundamental ha sido partir de la base social como actor clave en la búsqueda de alternativas para reconstruir una perspectiva comunitaria compartida reconociendo a los otros. Si bien la comunidad cultural de pertenencia es importante, en cuanto proporciona seguridad frente a la incertidumbre y la ansiedad de la soledad (Bauman, 2008), es un punto de partida desde el cual podemos construir espacios para la acción colectiva y para redefinir el concepto de comunidad abierta, plural e híbrida, como una posibilidad de encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo, tanto en relación con las demás como en la pertenencia a un territorio.

Las situaciones, las relaciones, el contexto problemático, pero también la conciencia de los recursos presentes, pueden ser una oportunidad para la construcción de un lenguaje puente entre diferentes realidades, experiencias y aspiraciones. En este sentido, la participación supera el carácter de puro adorno administrativo, para convertirse en acción política, un ejercicio para hacer oír la propia voz, escuchar a las demás y asumir y decidir con respecto a las esferas más importantes de nuestra vida (Freire, 1997). En un barrio donde el tejido social ha sido destruido por las políticas de segregación y expulsión inducidas por la gentrificación (Janoschka, 2016), la coparticipación es una ac-

ción conjunta que permite reflexionar sobre la percepción de cada una como ciudadana, que quiere encontrar nuevas fórmulas de sentirse en comunidad con las demás. Aparecen las interpretaciones desde diferentes puntos de vista, experimentando el proceso de reflexión y acción, que puede transformar los valores, las actitudes y los comportamientos, descubriendo la complementariedad entre comunidades diferentes.

Si en el inicio de este proyecto fue el estudio comparado entre las comunidades escolares de dos barrios similares, uno en Roma y otro en Valencia, ahora tampoco vamos a dar por concluido nuestro plan de transformación. Tan sólo es la segunda fase, cuyo objetivo es la presentación de un informe de tesis doctoral, tras lo cual y contando con las últimas incorporaciones de madres, vamos a seguir trabajando en pos de nuevos objetivos transformadores y de empoderamiento implicando más, si cabe, a la institución universitaria. Nuestro propósito es seguir avanzando en diferentes formas expresivas realizadas por ellas y difundidas entre la comunidad para que sirvan como estímulo para la reflexión y el debate colectivo, tal como está sucediendo con la actual exposición de fotografía realizada por ellas.

6. Referencias bibliográficas

- Anderson, G. L. (2017). Can participatory action research (PAR) democratize research, knowledge, and schooling? Experiences from the global South and North. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 427-431.
- Angulo, F. y Redón, S. (2012). Realismo ontológico: breves reflexiones sobre epistemología y educación. *Revista Fermentario*, 6, 1-20.
- Augé, M. (2018). *El porvenir de los terrícolas*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, culture & Society*, 9(1), 97-123.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bradbury-Jones, C., y Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caamaño, C. (2012). Valor epistemológico y transformador de la narrativa en la enseñanza. *Revista Fermentario*, 6, 1-12.
- Calvino, I. (2012). *Le città invisibili*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Chevalier, J. M., y Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. London: Routledge.
- Civis, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.
- Connelly, F.M. y Clandinin, J., (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. 11-59 En Larrosa, J. et al. (Comps). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Del Gobbo, G. (2010). Un approccio pedagogico alla dimensione partecipativa per l'integrazione tra saperi materiali e immateriali. *Studi Sulla Formazione*, 13(2), 95.
- Demetrio, D. (2017). *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Donato, D., y San Martín, Á. (2018). Comprender los Medios, Transformar la Ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 43-55.
- Fals-Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. En Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 27-37). London: Sage.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gibbons, M. (2000). Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science. *Science and public policy*, 27(3), 159-163.
- Gonçalves, M. y García Del Dujo, (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista española de pedagogía*, 74(264), 283-296.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1998). *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Janoschka, M. (2016). Gentrificación, desplazamiento, desposesión: procesos urbanos claves en América Latina. *Revista INVI*, 31(88), 27-71.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ed. Península.
- Leiva, J.J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Llevot Calvet, N., & Bernad Caveró, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(1), 99-110.
- Mertens, D. M. (2017). Transformative research: personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18-24.
- Milani, L. (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Mirra, N., Garcia, A., y Morrell, E. (2015). *Doing youth participatory action research: Transforming inquiry with researchers, educators, and students*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore: pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Passeron, J. C. y Revel, J. (2005). Penser par cas. Raissonner à partir de singularités. Penser par cas, En J.C Passeron y J. Revel (Eds.), *Penser par cas*, 4, Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp.9-44.
- Sassen, S. (2016a). *Global networks, linked cities*. London: Routledge.
- Sassen, S. (2016b). At the systemic edge: expulsions. *European Review*, 24(1), 89-104.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Young, I. M. (1994). Gender as seriality: Thinking about women as a social collective. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 19(3), 713-738.
- Young, I. M. (2011). *Justice and Politics of Difference*. New York: Princeton University Press.
- Trilla, J. (1999). La Ciudad Educadora. De las Retóricas a los Proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44-50.
- Van Manen, M. (2007). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. London: Polity Edition.