

Construyendo conocimientos entre escuela, universidad y territorio

Criação de conhecimento entre escola, universidade e território

Building knowledge between school, university and territory

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
25 de Agosto de 2022

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 de Septiembre de 2022

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
25 de Octubre de 2022

Isabel Gallardo-Fernandéz

Universitat de València
Fundación CEPAIM
Valencia/ España
Isabel.Gallardo@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

Lola Prima-Expósito

CEIP Les Arenas
Valencia/ España
lolaprima@hotmail.com

Donatella Donato

Universitat de València
Valencia/ España
donatella.donato@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-7376-0930>

Resumen

Este artículo trata de la relación entre lo biográfico (relatos de vida) con sus contextos, entre las voces y su (re)presentación en el desarrollo de una plataforma de web narrativa. El Proyecto *Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal* facilita la interacción entre la escuela, el barrio y la universidad. Las voces del barrio del Cabañal (Valencia) están representadas en las diferentes *historias* que construyen y configuran la página web del proyecto. La relación interactiva o recíproca entre voces, vidas y contextos ha de ser explicitada por la investigación. Se asume que la tarea propia de la investigación interpretativa es transformar los relatos de vida (*life stories*) en historias de vida (*life histories*), las narrativas de acciones en genealogías de contexto, empleando la triangulación y metodologías adecuadas. Estamos antes un trabajo complejo que analiza una situación de intercambio de saberes y experiencias

Referencia para citar este artículo: Gallardo-Fernandéz, I., Prima-Expósito, L. y Donato, D. (2023). Construyendo conocimientos entre escuela, universidad y territorio. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 11 (1), 79-101.

entre profesionales de la Educación. En este proyecto las culturas se encuentran y se conocen generando un contexto compartido entre escuela, universidad y territorio.

Palabras clave: investigación narrativa, reflexividad, contexto de vida, conocimiento situado, cultura.

Resumo

Este artigo trata da relação entre o biográfico (histórias de vida) com seus contextos, entre as vozes e sua (re)apresentação no desenvolvimento de uma plataforma web narrativa. O Projeto Explore comigo onde moramos-Explora El Cabanyal facilita a interação entre a escola, o bairro e a universidade. As vozes do bairro Cabañal (Valência) estão representadas nas diferentes histórias que constroem e configuram o site do projeto. A relação interativa ou recíproca entre vozes, vidas e contextos deve ser explicitada pela pesquisa. Assume-se que a tarefa da pesquisa interpretativa é transformar histórias de vida em histórias de vida, narrativas de ações em genealogias de contexto, utilizando triangulação e metodologias apropriadas. Estamos diante de um trabalho complexo que analisa uma situação de troca de saberes e experiências entre profissionais da educação. Neste projeto, as culturas se encontram e se conhecem, gerando um contexto compartilhado entre escola, universidade e território.

Palavras chave: pesquisa narrativa, reflexividade, contexto de vida, conhecimento situado, cultura.

Abstracts

This article deals with the relationship between the biographical-life stories and their contexts, between voices and their (re)presentation in the development of a narrative web platform. Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal project facilitates interaction between school, neighbourhood and university. The voices of the Cabañal neighbourhood (Valencia) are represented in the different stories that build and configure the project's website. The interactive or reciprocal relationship between voices, lives and contexts has to be made explicit by the research. It is assumed that the task of interpretative research is to transform life stories into life histories, action narratives into context genealogies, using appropriate triangulation and methodologies. This is a complex work that analyses a situation of exchange of knowledge and experiences between education professionals. In this project, cultures meet and get to know each other, generating a shared context between school, university and territory.

Keywords: narrative research, reflexivity, life context, situated knowledge, culture.

INTRODUCCIÓN

La escritura de este texto se plantea como una oportunidad para poner en palabras la experiencia vivida con la investigación sobre el Proyecto *Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal*, financiado por la fundación COTEC. Un ejercicio de reflexividad que pretende dar cuenta del proceso seguido en el diseño y elaboración de la Web narrativa del proyecto pensado para visibilizar el barrio del Cabañal en la ciudad de Valencia.

Desde sus inicios, este proyecto tiene mucho de compromiso, de colaboración, de diálogo, de esperanza, de reflexión y de conversación conjunta ya que las personas crean significados compartidos a través de su interacción y, estos significados devienen su realidad (Blumer, 1982). Pese a los tiempos tan convulsos e inciertos que nos han tocado vivir con la pandemia del Covid 19, las historias que integran el proyecto están repletas de reflexión y diálogo entre colegas, interacción entre colaboradores y participantes, análisis de textos, comentarios de fotografías del contexto, etc., tratando así de aprender de lo vivido (Morin, 2020). En definitiva, una re-elaboración de un pensamiento pedagógico que compromete la acción docente con los valores/preceptos de la convivencia democrática en situaciones complejas y llenas de incertidumbre (Apple, 2017; Pérez Gómez, 2019).

El proyecto de referencia tiene como objetivo fomentar el intercambio de miradas entre culturas en un territorio tan significado como EL Cabanyal. Estamos ante una tarea compleja por lo que al recorrer ese camino nos han ido surgiendo preguntas, que, en el deseo de transformar la realidad, han ido encontrando atisbos de respuesta. No obstante, algunos interrogantes nos han acompañado en todo el desarrollo de la investigación y por ello, se considera relevante explicitarlos:

- ¿Qué supone educarnos para vivir juntos? ¿Qué aporta la narración de historias para visibilizar el contexto de vida del Cabañal?
- ¿Cómo producir conocimiento a partir de relatos de vida/historias narradas sin traicionarlos y sin abandonar el deseo de teorizar?
- ¿Cómo puede la escuela responder a las necesidades del contexto y facilitar la transformación de la realidad? ¿Qué se ha generado en la escuela a raíz de este proyecto?
- ¿Qué papel tiene el profesorado? ¿Qué responsabilidad ha de asumir la administración?

Ante estos interrogantes, los objetivos del artículo se focalizan en:

- Analizar la relación del centro escolar con el barrio a partir de la realización de la experiencia innovadora que supone la creación de la web narrativa.

- Estrechar la colaboración entre la investigación científica universitaria, el profesorado de la escuela y la implicación ciudadana.
- Valorar los procesos de innovación que han iniciado los centros de enseñanza de Infantil/Primaria que han participado en el proyecto *Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal*.

El propósito principal del proyecto *Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal*, es conectar la educación con los orígenes e identidad del Cabañal. Se trata de reaprender la vida desde la diversidad de los barrios, desde el territorio, aspecto que se desarrolla en este artículo.

Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010) "la investigación busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia" (p. 22). Se trata de acudir a los escenarios de actuación en los que se suscitan las vivencias y ponerlas en comunicación, de modo que hacer y pensar, la teoría y la práctica, queden evidenciados en su relación ineludible (Gimeno, 2013).

El Proyecto *Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal* se concibe como una herramienta para recorrer el barrio del Cabañal: donde las personas deberían vivir juntas (cohesión interna) desde el respeto y la tolerancia porque sabemos que la educación constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio (Morin, 2001). En palabras de Lledó (2018): "La educación tiene que enfrentarse hoy, como en otros tiempos, a los problemas que plantea cada presente en el espacio concreto de la historia que lo determina" (p. 13). En este sentido, para mostrar como las personas viven juntas, el proyecto se centra en la realización de actividades de cohesión social. Por tanto, la investigación apuesta por conectar la educación con los orígenes e identidad del Cabañal pese a que en algunos momentos han estado olvidados por el desarrollo y despersonalización del propio barrio tal como reflejan estudios de diferentes autores (Donato, 2017; López & Rodríguez, 2011; Prytherch & Maiques, 2009; Romero-Renau & Trudelle, 2011; Santamarina-Campos, 2009; Simó, 2014).

A través de la página web del proyecto¹ se muestra la implicación de la comunidad escolar de diferentes centros de educación Infantil y Primaria. Se trata de narrar el Cabanyal a través de los ojos de las niñas y los niños que son los protagonistas que han participado con sus producciones en la creación de las diferentes historias. Es relevante señalar, que en todo momento, el alumnado ha estado acompañado por el profesorado, investigadores de la universidad de Valencia, colaboradores externos (músicos, cantantes, voluntarios del barrio, científicos, pintores, etc.), familias, etc. Y es precisamente ese proceso dialógico de compartir conocimientos y saberes (Donato et al., 2021; Edwards y Mercer, 1988; Maturana, 2002; Mercer, 1997; Van Manen, 2004; Wells, 2001) lo que ha facilitado y propiciado una educación transformadora que cultive la relación pedagógica como práctica de la

¹ <https://sites.google.com/view/explora-conmigo-donde-vivimos/el-yecto?authuser=0>

libertad (Freire, 2011) y la posibilidad de una reflexión dialogada entre toda la comunidad (Giroux, 1990 y 1999; Schön, 1998).

El marco teórico en que nos apoyamos se vincula con la teoría sociocultural de la educación (Álvarez, 1990; Bruner, 2003) y las investigaciones de diferentes autores (Apple, 2017; Contreras, 2017; Donato, 2019; Gairín y Castro, 2021; Huber et al., 2014; Martín, Blanco y Sierra, 2019) en torno a la indagación narrativa para transformar y comprender la relación pedagógica con las necesidades contextuales de una sociedad cambiante.

El proyecto *Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal* ha hecho posible que el territorio se visibilice como contexto educativo puesto que la relación entre el espacio, la representación visual, la apropiación mental y la identidad constituye un importantísimo contenido pedagógico sobre el que se centra la experiencia aquí expuesta (Trilla, 2015). Es un aprendizaje desde la experiencia y en la experiencia de la acción comprometida, como recordaría Dewey (2004). Sabemos que el aprendizaje experiencial proporciona cambios, más allá de los contenidos del currículum, ya que lo más importante que los docentes podemos formar es la actitud de desear seguir aprendiendo (Bruner, 2003; Mercer, 1997). Para ello se necesita una escuela que potencie y cree espacios de comunicación entre todos los agentes implicados y el propio territorio: familia, docentes, discentes y comunidad. Una escuela inclusiva para todos y todas donde se viva una cultura solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad (López Melero, 2012; Maturana, 2002). “La inclusión [...] requiere reconocer la necesidad de trabajar colaborativamente ante la incertidumbre que supone el reto educativo[...]” (Caparrós et al., 2021, p. 228).

Siguiendo los estudios de Macías, Peña y Berna (2021): “se requiere de una escuela que camine e investigue el territorio, que se deje producir por él y lo produzca; por ello los barrios, la ciudad y las veredas se vuelven contenidos de aprendizaje para la vida” (p. 22).

MARCO TEÓRICO: UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE

Para abordar el marco teórico y el estado del arte en torno al tema que nos ocupa se toma como referencia la relevancia del *conocimiento situado* en la educación experiencial siguiendo las aportaciones de Bruner (2006, 2014) y poniendo la mirada en la importancia del contexto de vida en la formación de la ciudadanía, así como explicitar la relación entre educación y territorio.

Se considera que la ciudadanía es un tema de interés para las reflexiones de las ciencias sociales y humanas por la pluralidad de cambios sociales y políticos en los que estamos inmersos, tales como: la crisis de los estados modernos, la violencia social, la emergencia de la migración, el cruce de culturas, el multiculturalismo, la incidencia de la economía en el mercado, el neoliberalismo y muchas más circunstancias como la irrupción del Covid 19 hace que estemos ante un tema de alto interés que requiere reflexión y análisis.

Siguiendo las directrices de la Agenda 2030, el contexto global donde vivimos plantea inevitables e importantes desafíos que afectan al mundo en su conjunto, y por tanto implican a actores tanto a nivel local, autonómico, estatal como global. Por todo ello, el escenario global donde estos desafíos se nos presentan requiere soluciones basadas en una forma de pensar que trascienda las fronteras (ONU, 2015).

La ciudadanía global se basa en la comunidad y en el individuo, por tanto, plantea un modelo social y político respetuoso con la dignidad de todas las personas, en el que cada ciudadano y ciudadana es consciente de su pertenencia a una comunidad local y global, así se compromete activamente en la construcción de un mundo más justo y sostenible, contribuyendo a erradicar la injusticia y la pobreza. Por todo ello, la implementación de la Agenda 2030 requiere de reflexión y debate en la sociedad valenciana en relación con el compromiso por un desarrollo sostenible, justo y equitativo (ONU, 2015).

Se toma como referente el Informe Delors (1996) destacando que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por tanto, la educación para una ciudadanía global (ECG) reconoce la necesidad de facilitar y promover las oportunidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos que implican vivir en una sociedad interconectada, donde son fundamentales nuevas maneras de pensar y actuar sobre las complejas relaciones en temas sociales comunes, ecológicos, políticos, culturales y económicos, y donde quienes la integran comparten valores de solidaridad y una identidad colectiva, así como una responsabilidad común a nivel internacional.

Autores como Apple (1997), Álvarez (2001), Bernstein (2001), Carr y Kemmis (1998), Giroux (2001), Grundy (1998), Habermas (2000), McLaren (2000), o Stenhouse (2003), entre otros, han construido una fundamentación teórica relevante en torno a la necesidad de una investigación educativa desde la epistemología crítica.

Siguiendo este planteamiento el proyecto que aquí presentamos permite acercarse a la realidad para conocer el territorio y todo el movimiento vecinal y de asociaciones que apoya la tarea de la escuela buscando el vínculo entre la cultura y el barrio.

RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TERRITORIO

Al abordar la relación entre educación y territorio nos planteamos: ¿Cómo se traduce el territorio a nivel del barrio del Cabañal?

Para profundizar en esta cuestión, se toman como referencia la investigación de Trilla (1985, 1997, 1999 y 2015) que propone tres dimensiones a partir de las cuales puede analizarse la relación entre medio urbano y educación; la ciudad como entorno o contenedor de educación (*aprender en la ciudad*), como fuente o agente educativo

(*aprender de la ciudad*), y como objetivo o contenido de la educación (*aprender la ciudad*). Por tanto, se considera que la ciudad es, a la vez, entorno, vehículo y contenido de educación, y que las tres dimensiones a menudo funcionan simultáneamente; es decir, que cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad.

Aprender en la ciudad

La ciudad como entorno de la educación requiere considerar al medio urbano como un contexto de acontecimientos educativos. Si la idea de ciudad educadora es antigua la expresión concreta lo es mucho menos. Dicha expresión la encontramos en el Informe Faure *APRENDER A SER* (UNESCO, 1973).

Para conseguir una ciudad educadora habrá que aprovechar y optimizar todos los recursos ya existentes. Si la educación es un proceso evolutivo, el medio en el que se produce debe ser igualmente capaz de evolucionar, optimizando los recursos presentes. Las diferentes formas de ser y estar en el mundo y en el barrio constituyen la base para la creación de cinco historias, ejes del proyecto, que tienen el objetivo de potenciar la reflexión y el pensamiento crítico (Harvey, 2008).

La experimentación pedagógica entre investigadores, docentes, alumnado, voluntariado y familias se ha potenciado con la creación de las diferentes narrativas que se relatan en la web *Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal*. Aspectos que se reflejan en otros trabajos del presente monográfico.

Aprender de la ciudad

Si consideramos a la ciudad como agente educativo, el barrio, la calle es una escuela de la vida. La ciudad/el barrio es un contenedor de educación, pero también es una fuente que genera procesos de formación y de socialización. En la ciudad se aprenden formas de la cultura, formas de vida y actitudes sociales, valores y a menudo contravalores, tradiciones, costumbres, etc. La ciudad enseña lo que Moles (1978) denominó *la cultura en mosaico*, es decir una cultura compuesta de contenidos dispersos sin orden ni jerarquía epistemológica de aspecto aleatorio.

Ciertamente que la ciudad es un contexto enriquecedor, pero a la vez ambivalente y desde un punto de vista formativo puede haber de todo. Se puede aprender cultura, civilidad y buen gusto. Pero también puede ser generadora de agresividad, de marginación, de insensibilidad, de consumismo desaforado, de indiferencia, etc. Porque la ciudad, cada ciudad tiene en cierto modo, su propio curriculum oculto, aunque en muchos casos, suele resultar bastante visible (Torres, 1998). Se considera curriculum implícito de la ciudad todo aquello que aprendemos directamente a través de los modelos de comportamiento presentes y de las relaciones sociales que ella moldea. En el caso del barrio del Cabañal nos estamos refiriendo al cruce de culturas que impregna la identidad del barrio. Los oficios y

trabajos que desarrollan sus ciudadanos/as, el tipo de arquitectura que define el barrio, sus construcciones, los colores de sus fachadas, las fiestas populares y como todo esto afecta inevitablemente a la vida de sus vecinos y a la educación.

Todo ello nos sitúa frente a un horizonte de posibilidades para construir y elaborar conocimiento desde la interacción de saberes, culturas e identidades tal como se refleja en la web del proyecto.

Aprender la ciudad

Siguiendo con las investigaciones de Trilla (1985), la tercera dimensión de la ciudad educadora es la que considera al *medio urbano como un contenido educativo*. Es evidente que aprendemos informalmente muchas cosas de la ciudad en que vivimos que nos resultan útiles, necesarias y valiosas. Aprendemos a desplazarnos, a utilizar los transportes públicos, a localizar los establecimientos que nos abastecen, a usar los recursos humanos que llenan nuestro ocio, etc. Todo ello, sin necesidad de educadores profesionales e instituciones pedagógicas. Pero, aunque este aprendizaje informal es valioso suele presentar algunas limitaciones importantes. Por ejemplo, son aprendizajes bastante superficiales. Informalmente aprendemos a usar la ciudad, pero aprendemos menos a entenderla y comprenderla. Descubrimos informalmente la apariencia de la ciudad o de un barrio concreto, pero no detectamos su estructura. Conocemos su actualidad, pero desconocemos en ocasiones su origen/génesis y su prospectiva/evolución.

Asimismo, otro límite de esta forma de aprendizaje informal que se realiza del medio urbano es su parcialidad. Factores como la clase social, el lugar de residencia, el grupo generacional al que se pertenece, la profesión, los hábitos de ocio de cada cual determinan el que cada persona no conozca más que una parcela o bien una dimensión bastante limitada de su ciudad y/o barrio. Esto es así porque en realidad cada barrio está compuesto de muchos barrios objetivos y subjetivamente diferenciados: la zona del mercado y de la relación económica ligada al comercio, la zona de los/as jóvenes, de los bares y de las terrazas pero también de las asociaciones y colectivos reivindicativos, el barrio de los ricos presencia impulsada por el proceso de gentrificación, la zona de la marginación, debido a los procesos discriminatorios, selectivos y de expulsión, y finalmente la que muestran las postales, tan conectada a la turistificación del espacio de vida vecinal.

En esta ciudad tan multiforme es donde informalmente se llega a la percepción y conocimiento de los itinerarios más habituales que cada persona recorre. En este sentido, descubrir la imagen que las personas tienen de su barrio puede ser una buena manera de empezar a plantearse intervenciones que tomen al propio medio urbano como contenido educativo. Se trata de descubrir como los/as ciudadanos/as perciben su barrio, como lo sienten, cuál es su sentimiento de pertenencia, conectado también a los acontecimientos históricos, políticos, económicos, culturales que transfiguran el espacio de vida.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: HISTORIA

El contexto social constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educacional que influye e incide en el desarrollo. Por tanto, la educación tiene lugar siempre en el seno de la vida social, relacionándose en dicho contexto todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, fuera del cual sería imposible la relación interpersonal (Bruner, 2003; Delval, 2000; Schaffer, 1989).

Ante la complejidad de la sociedad que vivimos (Morin, 2001), la escuela tiene que dar respuesta a esas situaciones y factores partiendo del análisis de los mismos e implicando a los diversos sectores que configuran la comunidad educativa -profesorado, alumnado, familias - en la relación de un proyecto común. En este sentido, son varios los factores que pueden incidir en el contexto escolar -clases sociales, marginación, inmigración, etc.

Para contextualizar el tema que nos ocupa nos referimos al contexto del barrio del Cabañal como lugar para crecer y aprender. Siguiendo los estudios de Delval (2000), asumimos que los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámica y mutuamente con la actividad de las personas participantes. Un primer paso consiste en identificar y analizar las variables que configuran el contexto del Cabañal como territorio donde se sitúa el CEIP Les Arenes en el cual se desarrolla el proyecto *Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal*.

Y para adentrarnos en esta realidad tan peculiar, son las palabras de la maestra que allí trabaja desde hace veinte años las que nos acompañarán en la historia del barrio y de cómo se ha estructurado el intenso dialogo entre escuela y entorno. Un dialogo que se concreta en un flujo de intercambios culturales en el que la propia escuela *aprende a conversar con la realidad* y se convierte en un agente cultural activo y, a la vez, abre sus puertas a los agentes educativos extraescolares (Dewey, 2004; Rapley, 2014; Wells, 2001).

A modo de ilustración se presenta el testimonio de su narración:

“Nuestro centro está ubicado muy cerca de la playa del Cabanyal, es amplio y luminoso con un patio grande y soleado. La descripción de la escuela pudiera dar la impresión de que se trata de un colegio público donde el alumnado y las familias de infantil y primaria compartirán un camino que recordaran siempre. La realidad es bien distinta.

Durante muchos años, tal vez demasiados, nuestra escuela fue abandonada a su suerte. Navegó a la deriva. El barrio de El Cabanyal empezó a degradarse después la aprobación en 2001 del PEPRI, Plan Especial para la Reforma Interior, que consistía en la ampliación de la Avenida Blasco Ibáñez hasta el mar y que suponía: el derribo de 1.651 viviendas, la destrucción del entramado original del poblado, el desplazamiento de 1.200 familias. El barrio empezó a sufrir la especulación inmobiliaria y el espolio. Las

personas empezaron a abandonar sus casas, muchos edificios fueron derribados, los solares y las calles se convirtieron en lugares de inseguridad, tráfico y uso de drogas, suciedad. El abandono durante décadas del área y la llegada de nuevos colectivos ha influenciado la composición de las aulas convirtiendo el único colegio público en un gueto.

Las familias no gitanas del barrio matriculaban a sus hijos/as en los colegios concertados de la zona y el CEIP Les Arenas se vio obligado, de la situación, a acoger al solo alumnado gitano español y rumano que con sus familias habían llegado al barrio.

Tal vez esta introducción parezca un alegato a la desesperación y a la queja, nada lejos de nuestro objetivo. Desde el primer momento el colegio se activó como parte activa de las actividades de las entidades del barrio para dar visibilidad a toda la problemática social, económica, de salud...porque los más vulnerables son los niños y las niñas, no es ético mirar para otro lado.

He trabajado en este centro más de veinte años y puedo afirmar que siempre estuve abierta al cambio. Abrir las ventanas a la realidad es enriquecedor. Aceptar la diferencia es un reto. Cada día convivimos con la vulnerabilidad de los/as niños/as y nuestro trabajo es acompañarlos en su camino. Está claro que su viaje no es nada fácil y los/as maestros/as del centro han de estar preparados/as para este desafío. Sabemos que no funcionan las estructuras rígidas por lo que hay que estar abiertos para intentar dar respuesta a la realidad de nuestra escuela. Una realidad compleja, compuesta por niños/as y familias con muchas problemáticas económicas, falta de trabajo, en riesgo de exclusión social, y víctimas de rechazo y prejuicios.

El camino ha sido muy largo. El primer paso ha estado sumarse a las entidades del barrio que luchaban contra el espolio, la degradación, la especulación y la destrucción del Cabanyal como la asociación de los/as vecinos/as, la plataforma Salvem el Cabanyal, el proyecto Va Cabanyal y otras asociaciones culturales.

Esta decisión tenía un doble propósito. El primero, poner en valor la singularidad del barrio, con su identidad, su peculiaridad, su riqueza, su historia. Trabajamos en el aula el entorno más cercano del alumnado acompañándolo en el descubrimiento de la vida, de los olores y sabores, de los trabajos, de las casas, de las calles, del mar y de la gente de su barrio, el Cabanyal.

El segundo propósito era dar un paso concreto hacia el proceso de inclusión. Una parte del alumnado que todavía está matriculado en el CEIP Les Arenas son gitanos rumanos y viven en la zona más degradada

del barrio. Es una comunidad cerrada que desconocen las lenguas oficiales de la comunidad valenciana. Las familias conservan su idioma, sus costumbres... en definitiva su cultura. Algunas de las madres han creado una red de apoyo para el cuidado de los/as niños/as, para los trámites escolares, para las citas con los servicios sociales, para las visitas médicas... Y si por un lado esta red de autoayuda ha sido el único soporte para muchas familias, por otro lado, ha sido una ocasión para encerrarse todavía más, dificultando la apertura y la integración en el tejido social autóctono del barrio."

Las palabras de la maestra nos sitúan en este contexto donde se estructura y desarrolla el proyecto *Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal* que surge como una experiencia de intercambio, reflexión y construcción compartida de conocimiento y experiencias vitales entre distintos ámbitos y colectivos, un punto de encuentro entre El Cabanyal, la sociedad, la escuela y la Universidad.

La investigación basándose en la narrativa pretende alcanzar procesos sociales que sean respetuosos con los valores históricos, sociales y con el patrimonio de un barrio que pertenece a toda la ciudadanía valenciana. En este proyecto, alrededor de 200 niños y niñas han creado relatos visuales mediante el storytelling, reconstruyendo un mapa interactivo y mostrando el patrimonio arquitectónico, la identidad sociocultural e histórica del barrio.

El objetivo es fomentar el intercambio de miradas entre las culturas educando en la capacidad de investigar, identificar, evaluar, organizar, comprender, utilizar y manejar información en el entorno digital mediante el intercambio y acercamiento a las culturas, las tradiciones, o los conocimientos populares locales.

METODOLOGIA

En cuanto a las cuestiones metodológicas, que tratan de dialogar con las experiencias, se explicita el escenario y sujetos de la investigación, enfoque y decisiones para el procedimiento de análisis de todas las informaciones recopiladas durante el proceso de investigación.

Este estudio se enmarca en un planteamiento de investigación cualitativo dado que tratamos de indagar sobre lo que acontece en el contexto del barrio del Cabañal para interpretar los fenómenos/ acontecimientos atendiendo a los significados que estos tienen para las personas (Denzin y Lincon, 2005).

Siguiendo a Sandín (2003) la *investigación cualitativa* supone:

(...) una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones

y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

La investigación que sostiene el Proyecto *Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal* se ha convertido en una oportunidad de diálogo entre las instituciones y el personal, un relato entre la historia, la condición del presente y la esperanza para el futuro del barrio (Leal, 2009). Este modelo de investigación que se muestra comprometido con el contexto potencia la reflexión y la práctica transformadora. Para ello utilizamos procedimientos y recursos tales como la conversación, la entrevista, la observación participante, el diario de campo, la fotografía, las narraciones y relatos de las personas participantes, análisis de tareas de la web narrativa del proyecto, etc.

Se trata de dialogar sobre la experiencia para comprender la realidad y estrechar la colaboración entre la investigación científica universitaria, el profesorado de la escuela y la implicación ciudadana que pueda generar la web del proyecto.

Siguiendo las investigaciones de Hernández (2007), se considera que “la investigación no es un proceso de carácter individual, sino que da cuenta en una trama de relaciones, en la que el grupo de investigadores actúa como el *tercero de la relación*” (p. 173) y que contribuye a desvelar aspectos no sólo de fundamentación y de la metodología, sino del propio proceso narrativo y de la puesta en relación de las historias y relatos para generar conocimientos.

Sí reflexionamos sobre el papel del conocimiento en la investigación narrativa de carácter biográfico es porque el objetivo de la investigación social es comprender y representar las experiencias y las acciones que viven las personas en las especiales situaciones en las que se encuentran (Elliott, Fischer y Rennie, 1999, p. 220). Y ese proceso de comprensión es de por sí la primera fuente de conocimiento que se genera en la investigación. Sobre todo, ello, se investiga en las diferentes aportaciones que integran este monográfico.

La perspectiva del análisis de la web del proyecto se centra en los sujetos activos y autores de este trabajo. Las voces, las percepciones, las experiencias de todas las personas y los agentes sociales involucrados son muy importantes y consideradas fundamentales para la comprensión del contexto y la búsqueda de soluciones prácticas (Ortiz y Borjas, 2008)

La propuesta didáctica de la web narrativa se enmarca en las metodologías cualitativas (Taylor y Bogdan, 1986; Tójar, 2006) puesto que la práctica y el conocimiento experiencial contextualizado se produce usando un estilo narrativo y de forma interactiva, ya que los significados se construyen e interpretan entre individuo y contexto (Álvarez y Porta, 2012).

El propósito es generar conocimiento desde la reflexividad y plasmar el proceso reflexivo en una producción: el relato. Siguiendo los estudios de Contreras y Pérez de Lara (2010) cuando hablamos de generar conocimiento desde una investigación de carácter narrativo

sin alejarnos del rigor que aporta la reflexividad, el conocimiento que se genera es de carácter experiencial, relacional, narrativo, reflexivo, pedagógico y en red.

Descripción de la construcción de la historia

Las historias presentadas han sido elaboradas y construidas a través del trabajo cooperativo y constante de diferentes agentes educativos. Una vez establecidos los objetivos a conseguir con el proyecto y planificadas las tareas a diseñar e implementar, se han formado los grupos de trabajo. Por un lado, *el grupo de investigadores/as* que ha recopilado, con la colaboración de las asociaciones y colectivos presentes en el barrio, las narrativas gracias a un trabajo de investigación histórica y etnográfica. Por otro lado, *el grupo del alumnado y el profesorado* que han dado vida a la reelaboración manual y artística de los relatos tal como se puede ver en la página *web del proyecto*, y que por supuesto, ha sido gracias al apoyo de artistas, músicos, familias y voluntarios.

Sostenemos con Eisner (2002) que incluso para aquellos cuyas habilidades de apreciación del arte no están aún desarrolladas, las obras de arte provocan una reacción relacionada con alguna cualidad vital unida a su experiencia, es lo que él denomina *dimensión experiencial*.

En este caso, es gracias a las preguntas, curiosidades e inquietudes de todos los implicados en el Proyecto como se define y concreta el proceso a seguir en la construcción de historias. Desde la planificación de tareas - *el grupo de investigadores/as, el grupo del alumnado/profesorado y el grupo de evaluadores/as*- se acercan a los sujetos y los contextos para construir con ellos evidencias que puedan iluminar el problema sobre el que queremos generar conocimiento en términos de modos de comprensión. Así se van concretando los pasos a seguir, que nunca son los mismos ni tienen lugar de la misma manera, reconstruyendo un modo de hacer investigación que refleja un talante constructor. En la medida en que la realidad no es fijada de antemano, es desde *la relación en la que se generan y comparten significados* como se van tejiendo los hilos del sentido de la investigación. En este proceso, el modo de generar conocimiento tiene que ver con algunas de las consideraciones que plantea la Grounded Theory. Tal como plantearon Glaser y Strauss (1967), Glaser (1992) y Strauss y Corbin (2002), la Grounded Theory es una metodología de investigación en la cual la teoría – el conocimiento – y los posibles modelos de comprensión del fenómeno estudiado, se extraen de manera inductiva del análisis de evidencias contextuales. Este análisis implica un proceso interactivo de descubrimiento de conceptos o temas y de las posibles explicaciones y modos de comprensión del fenómeno que estudiamos, de manera que la teoría – el conocimiento – emerge de las evidencias y las experiencias vividas.

Hay que destacar también al *grupo de evaluadores/as* cuyo trabajo ha sido fundamental para organizar de la manera más eficaz la página web que no solo ha sido recopilatorio de las diferentes

tareas sino *agorá*, es decir, espacio de encuentro y comunicación entre los diferentes agentes que constituyen los grupos que han trabajado en el proyecto. Asimismo, hay que señalar que, en todo este proceso para la construcción de historias, un aspecto importante ha sido la motivación y el clima de relaciones propiciado dentro y fuera del aula en el desarrollo de las diferentes actividades que configuran la web narrativa. Es obvio que el *clima de relación* entre todos los participantes ha facilitado el acercarse a los sujetos y los contextos para construir con ellos evidencias que puedan iluminar el problema sobre el que queremos generar conocimiento en términos de modos de comprensión.

RESULTADOS

Afrontamos la concreción de resultados desde el análisis y descripción de las historias que configuran la web narrativa.

La primera historia El Conte de Salvoret permite adentrarse en la vida de un niño de siete años. A Salvoret le fascinaba la mar, las barcas, las redes, etc. Tanto que soñaba con ser marinero como su padre y su abuelo. La historia refleja con todo detalle la vida y la descripción de los pescadores del Cabanyal, de la playa y la pesca de arrastro. Esta historia es una adaptación del cuento "La apuesta del "esparrelló" de Vicente Blasco Ibáñez y una oportunidad para redescubrir el pasado marinerio de este territorio valenciano.

La segunda historia se focaliza en la historia de vida de Emi. Y aquí es fundamental hacer un paso atrás y a través del testimonio de la maestra conocer los antecedentes del proyecto *Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal*.

"Un día, en el año 2016, llegó al colegio Donatella y sé quedó para siempre. Donatella Donato es una maestra italiana de educación infantil que empezaba su doctorado y que quería llevar a cabo una investigación acción participativa. Nos pedía un espacio para trabajar al ganchillo con algunas mujeres del barrio, que había precedentemente encontrado y con las cuales había creado un colectivo denominado Las Ganchilleras Luchadoras. Era una ocasión importante para involucrar directamente algunas de las familias en la vida del centro, trabajar juntas, y colaborar en aquel proceso de integración que el centro había iniciado desde años.

El grupo de mujeres, madres de alumnos/as que asistían a la escuela, pertenecientes a la comunidad gitana, se reunían dos veces por semana en la escuela y muy pronto empezaron a ser parte integrante de la comunidad escolar. El taller de ganchillo se realizaba en horario escolar para que las mujeres pudieran compaginar el atender su casa y el cuidado de los/as niños/as con la participación en grupo de trabajo.

El primer evento desarrollado juntos fue una exposición con el título "Te cuento tu historia". En aquel año el proyecto curricular estaba relacionado al cuerpo y a su desarrollo y las madres del colectivo de Las Ganchilleras Luchadoras, representaron a través de imágenes y figuras de crochet los primeros tres años de la vida de sus hijos e hijas, compartiendo recuerdos, historias, anécdotas. Este pequeño paso supuso un antes y un después en la vida del centro. Era la primera vez que las familias asistían tan intensamente a la vida escolar, estaban en el cole, observando lo que pasaba, compartiendo espacios educativos, siendo una referencia en sus comunidades y para los/as niños/as. Al principio no fue fácil para el profesorado tener que asumir esta presencia continua, pero muy pronto se interpretó como una posibilidad para construir alianzas, y afrontar juntos las problemáticas y las incertezas.

Este grupo de mujeres ya forma parte de nuestra escuela. Colaboran en las actividades del centro: semana cultural, día de la mujer, mercadillo de Navidad, Fallas, día del pueblo gitano, etc. Este proceso de empoderamiento abrió un camino a la participación de la mujer gitana dentro del AMPA y en el Consejo Escolar del centro.

La visualización de la participación de las madres en la vida del centro tiene un doble efecto. La primera consecuencia, es la implicación de las familias gitanas en la realidad del centro desde dentro. La segunda, y no menos importante, la resonancia que la participación de las madres ha tenido en sus hijos/as, es un ejemplo de superación para los niños y las niñas.

Tengo que reconocer que mi mayor satisfacción como docente ha sido la coparticipación de las mujeres en el trabajo de investigación y en la tesis doctoral de Donatella. El taller de ganchillo ha sido una oportunidad para aprender una antigua arte manual, pero sobre todo ha sido un pretexto para empezar un proceso de empoderamiento individual y comunitario. En los años las componentes del grupo de Las Ganchilleras Luchadoras han participado en charlas, eventos públicos, en la presentación de la tesis doctoral, firmando en coautoría artículos científicos que relataban sus experiencias e historias de vida, siendo referentes de la lucha que ve protagonistas las mujeres gitanas, como ejemplo de compromiso y participación activa en la vida social del barrio y de la ciudad.

Por último, quiero destacar la formación en mediación de Emilia -una de las mujeres del grupo- que además de ser una luchadora, es un referente en el barrio y un gran ejemplo para su hija Yara".

La segunda narrativa de la página web relata la propia experiencia de Emi y su hija, así como todo lo que ha comportado la participación en el proyecto, la proyección en sus vidas y en la vida de su familia- En definitiva, el ganchillo ha sido no solo una herramienta para aprender a tejer hilos, sino que ha sido una oportunidad para tejer relaciones, para crear lazos de amistad, de ayuda y de cooperación- Y, como no, también para aprender, imaginar y crear, ilusionarse y superarse. Sin duda, Emi y Las Ganchilleras Luchadoras han venido pisando fuerte para dar vida al Cabanyal.

La tercera historia del Espai Obert El Marítim describe un espacio intercultural de intercambio y convivencia a través de un proyecto global e integral que busca sensibilizar y difundir la riqueza de las diferentes culturas que conviven en nuestro país, en nuestras ciudades y en nuestros barrios. Para ello, aporta acciones de empoderamiento y desarrollo comunitario con el objetivo de fomentar una ciudadanía inclusiva en el marco de la diversidad multicultural y social. Las personas que participan en el "Espai Obert" tienen un sueño: Mucha gente pequeña (cercana y lejana), en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo (Galeano, 1993), a través de los valores de participación, equidad, respeto, colaboración, responsabilidad y solidaridad.

La cuarta historia ¡A QUELAR! Cabanyal presenta un proyecto socioeducativo de formación y creación artística en baile y música flamenca. Estamos ante un proyecto impulsado por Eva Moreno, y su compañía Extremus Danza, en colaboración con la Asociación Sociocultural La Calle Baila.

El proyecto ofrece, a través de talleres de música y baile una experiencia de formación integral que acerca a jóvenes, niños y niñas del barrio del Cabanyal al mundo del arte y la creatividad a la par que refuerza competencias básicas como el autoconocimiento y la autoestima dando visibilidad a la joven comunidad gitana del barrio.

La última historia es un homenaje a Francès Aledón Vicente, maestro y poeta que vivía en el barrio de El Cabanyal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la sociedad en la que vivimos, sabemos que el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que las instituciones formales han dejado de ser el único lugar para educarse. Así, tal como sostienen diferentes autores (Colardyn y Bjornavold, 2004; Souto-Seijo et al., 2020) cada vez más están adquiriendo un mayor protagonismo los modelos de educación no formales e informales, los cuales se hacen día a día más necesarios para aprender y estar presentes en la sociedad del siglo XXI.

Este estudio se focaliza específicamente en la educación no formal que comprende todas aquellas actividades organizadas por diferentes instituciones fuera del sistema formal. Éstas están

diseñadas para satisfacer las necesidades de determinados grupos de población así el proceso de enseñanza-aprendizaje que se brinda se adapta mejor a la persona y a sus peculiaridades y están menos burocratizadas ya que se estructuran al margen del sistema institucional legislativo, por lo tanto, son más ágiles y flexibles (Cobo y Moravec, 2011; Conner, 2009; Sangrá y Wheeler, 2013). Por todo ello, se considera la educación no formal como un potente elemento para el cambio social, complementario y que necesita dialogar con el sistema de formación formal (Souto-Seijo et al., 2020).

La escuela se convierte en una puerta real de aquella cultura que “da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Bruner, 2003 p. 12).

Es así como en el proyecto aquí presentado la cultura se redefine en la relación con la ciudad y concretamente en el proceso de aprendizaje con, por y del territorio. *Aprender la ciudad* por tanto supone también *aprender a leerla críticamente*. Ser consciente de sus déficits y de sus oportunidades y desde la crítica promover una actitud participativa ya que la ciudad en su conjunto o específicamente el barrio no es un objeto de conocimiento externo al aprendiz ciudadano sino un contexto en el que se encuentra directa y vivencialmente implicado. Y de ahí deriva ese sentimiento de *aprender a conocer el contexto de vida*, pero también a formar parte de una ciudadanía democrática, crítica y comprometida con su comunidad lo que supone una escuela permeable y abierta a su medio social.

Entendemos que la escuela tiene la capacidad de hacer una criba de valores para precisamente desarrollar esa función de socialización y de potenciar la igualdad de oportunidades y en este sentido, tiene la obligación de ser mejor que el medio al que pertenece. Sabemos que sin una buena escuela no es posible una ciudad educadora (Trilla, 2015).

La escuela y la sociedad han de estar en estrecha relación para superar las posiciones clasistas acerca de los saberes y las derivas discriminatorias y en esta trayectoria todavía más potente resulta necesario el proceso de construcción de una ecología de saberes (González-Sanmamed et al., 2018). Reconocemos que el aprender con otros/as genera complicidad, apoyo mutuo, motivación y mayor seguridad para innovar y transformar la práctica investigadora y educativa (Imbernon, 2012). La producción de conocimiento, como ha señalado Morin (2001), supone una acción conjunta, una construcción transdisciplinar e intersubjetiva de significados capaz de producir una visión de la realidad más comprensiva que conecta sin duda con las complejas demandas de una sociedad y una educación más abierta teniendo como referente a las personas, a la ciudadanía.

En esta línea tal como sostienen Susinos y Parrilla (2008) investigar ha supuesto una manera de aprender y compartir las experiencias y las vivencias -y sus sentidos- de aquellos quienes

participan en todo lo que acontece en las historias narradas. Investigar ha supuesto transitar de la utopía a la acción, del deseo a la realidad por lo que el diseño y elaboración de las *diferentes historias narradas* ha facilitado el vincular la imagen con la imaginación.

Como hemos podido observar en el desarrollo del proyecto *Explora conmigo donde vivimos-Explora El Cabanyal* las personas-profesorado, familias, investigadores y comunidades- han estado todas implicadas en un proceso de producción de conocimiento para *aprenden a narrarse y a escucharse*. Los relatos así recopilados pueden ser afectivos, efectivos y no dejan a nadie indiferente, en cuanto que posibilitan el acercarnos a los escenarios educativos y *el aprender a mirar* la educación de otro modo, teniendo como referente a los propios protagonistas, sus historias, sus vivencias, sus heridas, sus saberes. Todo ello conlleva la creación de un nuevo relato que concibe *la escuela* como algo diverso y complejo (Márquez, 2011) *como un lugar de posibilidades*, un espacio para la generación de estas y otras ideas que se defienden con el fin de resaltar la pluralidad, la diversidad, la investigación y la participación de los sujetos en un cambio real del espacio educativo (Rivas, 2020).

Así, el nuevo relato elaborado en la Web narrativa del proyecto Cotec se torna visible y nos permite reflexionar sobre lo que supone *educarnos para vivir juntos* y lograr una comprensión amplia de los significados compartidos, negociados, vividos dentro y fuera de la escuela. Estamos ante el reto de pensar la relación entre investigación, escuela y cambio educativo desde los relatos construidos entre investigadores y participantes en el *Proyecto Explora conmigo donde vivimos. Explora El Cabanyal*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Apple, M. (2017). The struggle for democracy in critical education. *E-curriculum*, 15(4), 894-926. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje* 51-52, 41-78.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Álvarez, Z.; Porta, L. (2012). «Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior». *Revista de Educación*, 3 (4): 77-88.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.

- Bruner, J. (2003). *La educación puerta de cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Bruner, J. (2014). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Caparrós, E., García, M. y Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 226-230
- Carr, W., y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca
- Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Contreras, J. (Coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata
- Contreras, J y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- Conner, M. (2009). *Informal Learning*. Recuperado de <<https://bit.ly/2VjhuNe>>.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Magíster.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Donato, D. (2017). A participatory research on the role of the school as an agent for reflection and social change. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 4(3), pp 24-31
- Donato, D. (2019). *Empoderamiento, Tercer Espacio y Coparticipación: un camino pedagógico entre la teoría y la práctica. Una investigación acción participativa y transformadora en el Cabañal*. Tesis Doctoral. Universitat de València, España.
- Donato, D.; San Martín Alonso, A.; Prima Expósito, M. D.; Heredia Pisa, E. (2021). Cogenerar conocimiento para transformar lo inmediato. De la investigación participativa a la coautoría en la difusión de los resultados. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), pp. 103 - 111
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, R., Fischer, C.T., y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and relate fields. *The British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.

- Eisner, E. (2002). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI
- Gairín, J. y Castro, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención*. Madrid: Síntesis.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. California, Estados Unidos de América: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido a la educación*. Madrid: Morata
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Educational Theory*, 49(1), 1-19.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- González-Sanmamed, M.; Sangrá, A.; Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: Desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48, 11-38. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (2000). *Teorías y praxis*. Madrid: Tecnos
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *The City Reader*, 6, 23-40.
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a la subjetividad en la escuela primaria. *Perspectiva*, 25(1), 171-206.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(7), 33-74
- Imbernon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Juan Bautista Martínez (coord.). *Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona: Graó.
- Leal, E. (2009). La investigación acción participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de Investigación*, 33(67), 13-34
- López, I. & Rodríguez, E. (2011). The Spanish model. *New left review*, 69(3), 5-29.
- López Melero, M. (2012). Diversas miradas: democracia del amor. *RIFOP*, 74, 17-52.

- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Madrid: Taurus.
- Macías, A., Peña, Y. y Bernal, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, 44, 1-24. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036
- McLaren, P. (2000). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique
- Márquez, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos: un punto de vista narrativo*. Almería: Ed. Universidad de Almería.
- Martín, D., Blanco, N. & Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Moles, A. (1978). *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la Pandemia*. Barcelona: Paidós
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4)
- Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18.
- Prytherch, D. L. & Maiques, J. V. B. (2009). City profile: Valencia. *Cities*, 26(2), 103-115.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Romero-Renau, L. & Trudelle, C. (2011). Mega events and urban conflicts in Valencia, Spain: Contesting the new urban modernity. *Urban Studies Research*, 1, 1-12.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Sangrá, A. y Wheeler, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, 107-115. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Santamarina-Campos, B. (2009). Cabanyal, cada vez más cerca. Del lugar al espacio como mercancía. *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 32, 915-931.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Simó, T. (2014). *El cabanyal: Un barrio patrimonial a rehabilitar*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/72389>
- Souto-Seijo, A.; Estévez, I.; Iglesias Fustes, V. y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educación*, vol. 56/1. 96-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2) 157-171
- Taylor, S. J.; y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio
- Trilla, J. (1985). *Ensayo sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes
- Trilla, B. J. (1997). *La educación y la ciudad. Ciudad educadora un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- Trilla, J. (1999). La Ciudad Educadora. De las Retóricas a los Proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44-50.
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata
- UNESCO (1973). *Aprender a ser: la educación del Futuro*. París: Unesco
- Van Manen. M (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Reconocimientos

Este artículo es resultado del proyecto de investigación titulado "Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal", financiado por la Fundación Cotec para la innovación. En el ámbito del Programa de Innovación Abierta (PIA 2019).