



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



Departamento de  
Proyectos de Ingeniería

## CUADERNOS DOCENTES EN PROCESOS DE DESARROLLO Nº5



### Tejiendo voces en el Barrio de Na Rovella

Editoras: Monique Leivas Vargas, Marta Maicas-Pérez,  
Álvaro Fernández-Baldor, Carola Calabuig-Tormo

Departamento de Proyectos de Ingeniería

**Universitat Politècnica de València**

Camino de Vera s/n  
46022 VALÈNCIA  
Tel: (00 34) 963879860  
Fax: (00 34) 963879869

mastecooperacion@upv.es  
<http://www.mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-investigacion>

**Tejiendo Voces en el barrio de Na Rovella. Aprendizaje en Acción 2019**

**Editoras:** Monique Leivas Vargas, Marta Maicas Pérez, Álvaro Fernández-Baldor Martínez y Carola Calabuig Tormo

**Cuadernos Docentes en Procesos de Desarrollo**

**Número 5**

Diciembre de 2019

ISSN 2172-0312



Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercialSinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> o envíe una carta Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.





Figura 1 – Alumnas y facilitadoras del proceso de Aprendizaje en la Acción curso 2018/2019.  
Fuente: fotografía realizada por María Bruna (2019).

## **Agradecimientos**

Este cuaderno es fruto de un proceso colectivo de aprendizaje en acción impulsado por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV) y llevado a cabo en colaboración con el Instituto de Educación Secundaria (IES) Jordi de Sant Jordi, la Universidad Popular (UP) de Na Rovella, el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación Adsis y diferentes iniciativas y organizaciones del barrio Na Rovella de València (España). Agradecemos sinceramente el compromiso, tiempo y dedicación de todas las personas implicadas en el proceso: al alumnado del IES, al profesorado, la dirección, las mujeres de Taleia, alumnado de la UP y las personas vinculadas a las organizaciones del barrio, así como a las vecinas y vecinos que se interesaron por el proceso y compartieron la devolución pública. En particular, agradecemos a María Díaz (responsable de la UP Na Rovella), David Aucejo

(director IES Jordi de Sant Jordi) y a Begoña Feria y David Alcaina (del Centro Taleia). También agradecer la cesión del espacio de trabajo a la UP durante todo el proceso y la colaboración de Taleia en la logística y espacio del último día. Además, agradecer el apoyo económico del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación de la UPV por las camisetas corporativas y al Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV por el Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIME B08) que ha permitido la impresión en papel de este cuaderno. Por último, un agradecimiento especial a las y los compañeras profesoras del Máster que han apoyado y participado en el proceso y a todo el alumnado del Máster (coautoras/es de esta publicación), que participaron y desarrollaron el proceso de aprendizaje en acción.

## Las editoras

---



### **Monique Leivas Vargas**

Es investigadora en el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO CSIC-UPV) y colaboradora docente en la asignatura de Procesos del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV. Su formación académica es Socióloga, Máster en Cooperación al Desarrollo, diplomada en Políticas de Integración, Asesoramiento y Prestación de Servicios a los Inmigrantes de la Universitat de València y Técnico Superior de Integración Social. Posee experiencia profesional en evaluaciones de proyectos de ONGD y ha colaborado en diferentes proyectos de investigación sobre innovación social colectiva, vídeo participativo, investigación-acción participativa, cartografía social, colectivos sociales, Universidad y sociedad, Educación para el Desarrollo, Derecho a la Ciudad y Desarrollo Humano. Ha realizado estancias de investigación en Colombia, Brasil y Kenia.



### **Marta Maicas Pérez**

Es doctoranda del Programa en Desarrollo Local y Cooperación Internacional en el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO CSIC-UPV). Graduada en Administración y Dirección de Empresas y Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo por la UPV. Forma parte del proyecto formativo sobre participación social y voluntariado crítico de ISF València y ha colaborado en diferentes proyectos de Educación para el Desarrollo desde la militancia en esta organización. Ha realizado diferentes estancias formativas e investigadoras en temas relacionados con la Economía solidaria y el desarrollo en India, Honduras, EEUU y los campamentos de personas refugiadas saharaius. Sus principales líneas de interés son la economía feminista y las metodologías participativas.



### **Álvaro Fernández-Baldor Martínez**

Es profesor e investigador de la UPV. Es docente en el Máster de Cooperación al Desarrollo y profesor responsable de la asignatura Procesos de Desarrollo en el cual se inserta el aprendizaje en la acción. Su investigación analiza la relación entre el desarrollo humano, la innovación social y la tecnología. Ha realizado su doctorado investigando los proyectos tecnológicos desde el desarrollo humano y el enfoque de capacidades. También imparte clases como profesor invitado en diferentes ámbitos, especialmente en másteres de cooperación en las áreas relacionadas con ingeniería y cooperación al desarrollo. Tiene experiencia en terreno en Guatemala, Brasil, Perú y Kenia. En 2015 ha sido premiado con el Premio de Tesis Doctorales de Cooperación al Desarrollo del Grupo-9 de Universidades.



### **Carola Calabuig Tormo**

Dra. Ingeniera Industrial por la UPV, es profesora titular del Departamento Proyectos de Ingeniería en la UPV e investigadora en INGENIO (CSIC-UPV). Actualmente es la Directora Académica del Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo por la UPV, especialidad Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo. Sus áreas principales de trabajo e intereses se enmarcan en los estudios en desarrollo y comprenden: planificación del desarrollo; cooperación internacional; desarrollo sostenible y enfoques críticos; gobernanza democrática; educación para el desarrollo y para la ciudadanía global.

## Índice

.....

PRÓLOGO .....	7
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.Marco teórico .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.Metodología .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3.Referencias.....</b>	<b>14</b>
<b>2. Grupo IES Jordi de Sant Jordi .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.Introducción .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2.Marco teórico .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.Etapas del proceso .....</b>	<b>20</b>
<b>2.4.Aprendizajes en el proceso.....</b>	<b>28</b>
<b>2.5.Recomendaciones.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6.Bibliografía .....</b>	<b>32</b>
<b>3. Grupo Universitat Popular Na Rovella .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Introducción .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2.Marco Teórico .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.Metodología: Vídeo Participativo .....</b>	<b>37</b>
<b>3.4.Etapas del proceso .....</b>	<b>38</b>
<b>3.5.Análisis de los datos y resultados .....</b>	<b>42</b>
<b>3.6.Aprendizajes del proceso .....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.Bibliografía .....</b>	<b>48</b>
<b>4. Grupo Taleia .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1.Introducción .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2.Marco teórico .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3.Metodología .....</b>	<b>52</b>
<b>4.4.Proceso .....</b>	<b>54</b>
<b>4.5.Resultados y análisis de la diana de redes.....</b>	<b>62</b>
<b>4.6.Conclusiones.....</b>	<b>65</b>
<b>4.7.Aprendizajes.....</b>	<b>67</b>
<b>5. Grupo Mapeo .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1.Introducción .....</b>	<b>69</b>

<b>5.2.Marco teórico .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.Metodología .....</b>	<b>72</b>
<b>5.4.Proceso .....</b>	<b>73</b>
<b>5.5.Análisis de los resultados e impacto del taller de mapeo .....</b>	<b>79</b>
<b>5.6.Conclusiones.....</b>	<b>80</b>
<b>5.7.Recomendaciones.....</b>	<b>81</b>
<b>5.8.Aprendizajes.....</b>	<b>82</b>
<b>5.9.Bibliografía .....</b>	<b>83</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>85</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>87</b>
<b>7.1 Rovell-Map.....</b>	<b>87</b>

## PRÓLOGO

.....



María Díaz Morales

*Responsable de la Universidad Popular Na Rovella – Ayuntamiento de València*

El término filosofía es sinónimo de libertad individual del pensamiento humano, como dice la Declaración de París en favor de la filosofía de febrero de 1995 *“Una actividad filosófica libre debe ser garantizada en todas partes, bajo todas las formas y dentro de todos los lugares donde ella pueda ejercerse a toda la ciudadanía, su enseñanza debe ser preservada o extendida donde existe, creada donde no existe aún y nombrada explícitamente “filosofía””* (UNESCO, 1995:15).

Ese espacio en el que vive la filosofía de la educación debe ser reflexivo sobre cuestiones relevantes de la vida, desde perspectivas intelectuales, afectivas y éticas diversas, siendo conscientes de que en la claridad de ideas anida la base del comportamiento humano de una sociedad activa.

Pensar, sentir y actuar de forma coherente nos conduce a la integridad personal y al autoconocimiento, pilar fundamental para poder formar parte de una sociedad diversa y global. Ese intercambio de ideas, derechos y deberes cuando se constituye bajo una disciplina académica de cooperación que incita a la curiosidad humana nos da la oportunidad de enfrentar discusiones relativas al sentido de la vida, a comprender nuestro entorno, a decidir de forma consciente, voluntaria y libre, influenciados por la sociedad, la política, la economía, la individualidad, la estética, etc.

La constitución de una ciudadanía activa que se desarrolla de forma constante en un mundo global, instantáneo devastado a nivel ecológico, transido por el poder y el deseo de capital económico convive con los elementos fundamentales de la condición humana. Gracias a ello y a esa experiencia sentimos deseos de decir lo que pensamos y luchar por lo que queremos, un mundo mejor. Referente autónomo y horizontal de construcción democrática permanente y desafío para una participación ciudadana globalizada.

La filosofía educativa global está viva y más activa que nunca, eso lo pude comprobar este año al trabajar en las aulas y fuera de ellas con personas adultas de ámbitos académicos y personales diversos

(alumnado del Máster de Cooperación para el Desarrollo de la UPV y participantes de Cultura General de la Universidad Popular de Na Rovella), conocí una nueva versión de la felicidad.

Conocer y debatir sobre lo que somos y ofrecemos a la ciudadanía con otras instituciones educativas, vecinales, sociales del barrio me bastó para comprobar la gran necesidad que existe de la reeducación de valores y aprender a compartir experiencias y necesidades. Estamos creando la disposición a un cambio humano, a la revolución de ideas y de valores como la igualdad y equidad de géneros, a aprender a pedir lo que se necesita sin miedos y a ofrecer lo que poseemos, pero sin ese pensar-sentir-actuar que nos regala la filosofía educativa no alcanzaremos esa democracia permanente, ¡qué importante es la capacidad de diálogo, de debate, de negociación con integridad, respeto y coherencia!

Acabaré este prólogo sugiriendo una herramienta a la que recurro siempre y considero que es tejido universal para la filosofía educativa global: os hablo de la poesía, en ella encontramos un espejo en el que nos reflejamos de forma transparente y en la que podemos reinventarnos y siempre volver a empezar.

**“Si faltara la inocencia  
habitando en la maldad  
ésta se desvanecería.  
¿Te mudas conmigo?”**



## 1. INTRODUCCIÓN

.....  
*Monique Leivas Vargas, Marta Maicas Pérez, Álvaro Fernández-Baldor y Carola Calabuig Tormo*

El Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València (UPV) viene desarrollando procesos de Aprendizaje en Acción (AA) en la ciudad de València desde el curso 2016-2017. Las dos primeras experiencias se desarrollaron en el barrio Benicalap junto a diferentes actores sociales: IES de Benicalap, Asociación de Vecinos de Benicalap-Entrecaminos, Casa Caridad y Asociación Ultramarins 154.

Este cuaderno muestra los trabajos realizados en el tercer año del proceso, desarrollado en el curso académico 2018/19, en el barrio de Na Rovella. El AA es una metodología docente basada en la acción que busca contribuir a un cambio junto a los colectivos sociales que interactúan en un contexto determinado. Los aprendizajes de los dos primeros procesos han contribuido a innovar en el formato y en las técnicas, pero los principales retos están relacionados precisamente con el contexto sociocultural del barrio en el que se desarrolla la acción y la diversidad de prácticas de las organizaciones e instituciones implicadas.

El barrio de Na Rovella, también conocido como “La Plata”, pertenece al distrito de Quatre Carreres y se caracteriza por ser un barrio diverso, donde confluyen diferentes culturas y sectores poblacionales. Se trata de uno de los cinco barrios más vulnerables de la ciudad de València y donde sin lugar a dudas se pueden encontrar muchos contrastes. También destaca por la gran cantidad de colectivos sociales trabajando en el barrio, así como por los servicios sociales ofrecidos por diferentes instituciones públicas.

En el AA 2019 han participado activamente las siguientes organizaciones del barrio: la Universitat Popular de Na Rovella (en adelante, UP), el IES Jordi de Sant Jordi y el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación Adsis (en adelante Taleia).

La **UP** es un proyecto municipal de desarrollo cultural del Ayuntamiento de València que busca promover la participación social y la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, mediante la educación continua, la dinamización sociocultural y la intervención social. La UP ha cedido sus espacios para la realización del proceso de AA durante las dos semanas de inmersión en el barrio Na Rovella. También se han involucrado en todas las etapas desde el inicio, y el alumnado de Cultura General se ofreció a trabajar en uno de los grupos.

El **IES Jordi de Sant Jordi** es un centro educativo público que imparte estudios de educación secundaria, bachillerato, formación profesional básica y ciclos formativos de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Se trata de un centro muy comprometido con el barrio, que no dudó un instante en adherirse al proceso de AA 2019.

El **Centro de Jóvenes Taleia** es un proyecto de intervención socioeducativa con jóvenes cuyo objetivo es la promoción integral de menores, jóvenes y sus familias. Además de participar desde el inicio en todo el proceso han liderado la gestión del espacio público en el barrio para hacer la devolución final de resultados. Además, una trabajadora social y su grupo de atención a familias compuesto por varias madres de jóvenes que acuden al centro han conformado uno de los grupos de trabajo del proceso.



Figura 1. Barrio Na Rovella y entidades participantes en el AA 2019.

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1 podemos observar la ubicación territorial de las tres entidades y la delimitación del barrio Na Rovella. El barrio ha sufrido constantes procesos planificación y urbanización en las últimas décadas. También destaca por su cercanía a la huerta valenciana. Na Rovella es, sin duda, un barrio cuya apariencia externa oculta una realidad de desigualdad sobre la cual se ha venido trabajando de forma muy comprometida desde hace décadas por parte de diversas entidades, colectivos y desde la propia administración pública.

### **1.1. Marco teórico**

El Aprendizaje en Acción (AA) es una metodología orientada a la solución de problemas mediante la acción y la reflexión sobre los resultados. Surge a partir de los principios y características propuestas por Reg Revans desde la década de 1980, con el fin de guiar y adaptar las prácticas educativas según la diversidad de organizaciones, contextos y problemáticas de la sociedad contemporánea (ver por ej. Revans, 2011). El autor no acuña una definición propia sobre los procesos de AA, lo que sugiere es un decálogo ético que nutre a diferentes enfoques (Pedler et al., 2005). A raíz de tal indefinición, surge una amplia diversidad de formatos y prácticas (Willis, 2004; Marquardt and Yeo, 2012). En la práctica ha sido muy empleada por las empresas para resolver problemas y para realizar aprendizaje organizacional.

A nivel académico nos interesa la mirada de Pedler, Burgoyne y Brook (2005), que definen el AA como procesos de aprendizaje en donde las personas participantes se enfrentan a problemas complejos y aprenden explorando nuevas oportunidades y desafíos en una realidad concreta. Estos autores destacan que se trata de una práctica educativa que no se corresponde a la rutina establecida por el sistema educativo tradicional. A su vez, De Carli y Kinnear (2015) subrayan que los diferentes aprendizajes que emergen en el marco de los procesos de AA poseen una dimensión ética, ya que potencian las relaciones interdisciplinarias, intergeneracionales y entre diferentes actores.

Especialmente interesante nos parece el aporte de autoras como Trehan (2011), que diferencian los procesos de AA convencionales con aquellos críticos, es decir, aquellos que contemplan como uno de los propios objetivos del proceso el promover el pensamiento crítico en las personas participantes. Se pone por tanto el énfasis en la reflexión a partir de la acción individual (aprender de la experiencia) y de la reflexión colectiva sobre las dinámicas organizacionales, políticas y emocionales potenciadas y generadas por la acción colectiva (aprender de la organización). Es esta última visión, el **Aprendizaje en Acción Crítico**, la que inspira el proceso desarrollado en Na Rovella en 2019.

Por otra parte, nuestra propuesta viene influenciada por los principios y prácticas propuestos por las **Epistemologías del Sur** aportadas por Sousa Santos y otros autores (ver por ej. Sousa y Aguiló, 2019), introduciendo la ecología de saberes y la traducción intercultural a lo largo del proceso participativo. La ecología de saberes "es una práctica que no se lleva a cabo en los despachos universitarios" (Sousa y Aguiló, 2019:83), lo que justifica la inmersión en una realidad concreta y compleja. Los autores proponen una ruptura epistemológica hacia un pensamiento alternativo de las alternativas: "Tenemos que construir otro conocimiento que amplíe nuestra mirada, porque el que tenemos no nos ayuda a ver lo invisibilizado" (De Sousa y Aguiló, 2019:79). Para ello, los autores proponen que los procesos participativos potencien la participación de colectivos y personas vulnerables y excluidos históricamente. A la vez, invitan a escuchar la diversidad de voces con el fin de que emerjan "cosas nuevas que amplíen el horizonte de lo posible" (De Sousa y Aguiló, 2019:80). Esta mirada de incorporar miradas y de hacer los procesos participativos e inclusivos ha permeado el desarrollo de nuestro proceso.

El tercer componente que constituye el marco teórico y metodológico del proceso es el **Desarrollo Humano**. Según este enfoque, el éxito de las intervenciones de desarrollo y cambio social depende de que las opciones o capacidades de las personas para poder conducir su propia vida se hayan ampliado (Sen, 1999). Una de las capacidades más importantes según este enfoque es la agencia, es decir, la capacidad de las personas para actuar buscando un cambio: la transformación social. Además, tanto el proceso formativo con el alumnado como las acciones junto a las entidades del barrio están

diseñadas y orientadas en base a los principios y valores del Desarrollo Humano. Estos valores son: la participación, la diversidad, la equidad y la sostenibilidad (Boni y Gasper, 2012).

En la figura 2 podemos observar el marco teórico metodológico-analítico:



Figura 2. Marco Teórico del Aprendizaje en Acción Na Rovella.  
Fuente: Elaboración propia

Con el fin de potenciar procesos de desarrollo centrados en las personas que participan en el proceso (alumnado, entidades y colectivos vulnerables) conjugamos los tres enfoques en el presente marco teórico: el Aprendizaje en Acción Crítico, las Epistemologías del Sur y el Desarrollo Humano.

En definitiva, el objetivo del AA es potenciar procesos de agencia del alumnado y de los demás actores participantes para poder alcanzar a largo plazo la transformación social del barrio Na Rovella.

## 1.2. Metodología

El proceso de aprendizaje en acción realizado en el curso 2018-2019 contó con la participación de 18 alumnas y alumnos del Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València, acompañados por personas facilitadoras del proceso de AA (profesorado, antiguas alumnas y colaboradores externos).

El alumnado fue dividido en cuatro grupos, cada uno de los cuales facilitó una metodología participativa junto a diferentes actores del barrio (Figura 3).

El **Grupo UP** (5 alumnas/os) facilitó el vídeo participativo a un grupo intergeneracional de alumnas y alumnos vinculados a la UP del curso de Cultura General.

El **Grupo IES** (4 alumnas) facilitó la fotografía social a una clase de 3º de la ESO a partir del enfoque ecofeminista.

El **Grupo Mapeo** (5 alumnas/os) facilitó el mapeo colectivo de iniciativas ciudadanas en el que participaron diferentes actores del barrio. Las iniciativas resultantes se subieron a la Plataforma CIVICS.

El **Grupo Taleia** (4 alumnas/os) facilitó un diagnóstico participativo sobre relaciones existentes a un grupo de mujeres, madres inmigrantes, que forman parte de un grupo de atención a familias del Centro de Jóvenes Taleia.

La experiencia del AA se desarrolló durante dos semanas (10 días lectivos) en el barrio Na Rovella. La UP facilitó sus espacios a lo largo del proceso, lo que permitió la coordinación, la logística, el trabajo de los cuatro grupos y la facilitación de talleres, encuentros y entrevistas. Los grupos también utilizaron los espacios e infraestructuras de los demás actores participantes. La Figura 4 recoge la línea del tiempo del proceso de AA:

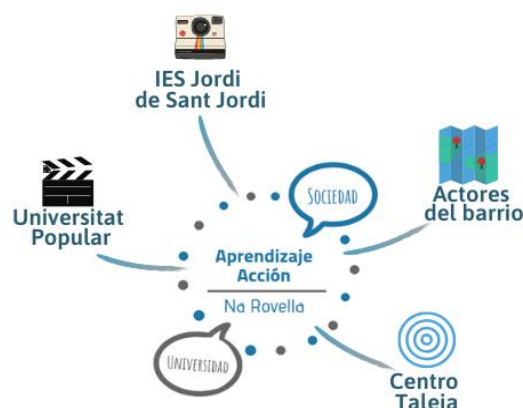


Figura 3. Grupos y metodologías.  
Fuente: Elaboración propia



Figura 4. Proceso de AA en Na Rovella  
Fuente: Elaboración propia

Previamente a la inmersión en el barrio se realizaron en los meses previos una serie de actividades formativas en cuanto a las metodologías participativas, la facilitación de procesos, en enfoque de cuidados, encuentros con diferentes actores participantes, recorrido por el barrio y visitas a las entidades.

Una vez en el barrio, cada uno de los grupos llevó a cabo una inmersión en la realidad institucional y organizativa de las entidades. Por medio de la facilitación de talleres y metodologías participativas el alumnado realizó una primera aproximación al colectivo (jóvenes, mujeres, iniciativas ciudadanas y alumnas y alumnos de la UP), y a las necesidades y problemáticas del barrio.

La segunda semana posibilitó el co-diseño de productos y propuestas transformadoras para las personas y entidades del barrio. Estos productos y propuestas fueron compartidos en la devolución pública, realizada en un espacio público del barrio. Este espacio pretendió reforzar las sinergias y acciones individuales y colectivas y fortalecer la relación universidad-sociedad.

Posteriormente a la devolución pública, se realizó una evaluación colectiva con el alumnado sobre los aprendizajes generados a lo largo del proceso, los cambios que se han visto potenciados, los obstáculos y potencialidades de las diferentes experiencias de los grupos, el trabajo en equipo y la facilitación del proceso.

En los próximos capítulos se explicará en detalle el trabajo realizado por cada grupo.

### **1.3. Referencias**

Boni, A. and Gasper, D. (2012), Rethinking the quality of universities – How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), p. 451-470.

De Carli BA. and Kinnear M. (2015). Learning amidst urban practices: reflections on Architecture Sans Frontières. *Charrette*, 2(1), 36-46.

Marquardt, M. and Yeo, R.K. (2012), *Breakthrough Problem Solving with Action Learning: Concepts and Cases*, Stanford Business Books, Stanford, CA.

Pedler, M. (2005), “Action reflection learning”, In: Pedler, M. (ed.) *Action Learning: Research and Practice*, Gower, Farnham (UK), 4<sup>th</sup> edition, p. 127-132.

Pedler, M., Burgoyne, J. and Brook, C. (2005), “What has action learning learned to become?”, In: Pedler, M. (ed.) *Action Learning: Research and Practice*, Gower, Farnham (UK), 4<sup>th</sup> edition, p. 49-68.

Revans, R.W. (2011), *ABC of Action Learning*, Gower, Farnham (UK).

Sen, Amartya. (1999). *Development as freedom*, Oxford University Press, New York.

Sousa, B. S. and Aguiló, A. (2019), *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde epistemologías del Sur*. Icaria Editorial, Barcelona.

Trehan, K. (2011) "Critical Action Learning", In: Pedler, M. (ed.) Action Learning in Practice, 4ª Edition, Gower, Farnham (UK), 4<sup>th</sup> edition, p. 163-171.

Willis, V.J. (2004), "Inspecting cases against Revans' gold standard of action learning", In: Pedler, M. (ed.) Action Learning: Research and Practice, Gower, Farnham (UK), 4<sup>th</sup> edition, p. 11-27.



## 2. Grupo IES Jordi de Sant Jordi

.....  
“NOS QUITAN LO QUE SOMOS” una experiencia formativa con fotografía social.

*Laura Cester Mazarico, Sandra Badenas Solsona*

*Claudia Garcia-Petit Monserrat, Lidia Jaramillo Tejedo*

### 2.1. Introducción

Este capítulo pretende presentar una breve descripción de la experiencia vivida por las cuatro alumnas que firman este capítulo junto al IES Jordi de Sant Jordi. Se trata de un proceso de facilitación que ha trabajado el ecofeminismo a través de la fotografía social participativa. Por medio de un método inductivo y de diferentes actividades se ha buscado transmitir, revelar y exponer diferentes conceptos del ecofeminismo. Estos se han plasmado, finalmente, en fotografías y narrativas que representan la voz del grupo que ha participado en el proceso.

Dicho grupo ha sido constituido por la clase de 3º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) del Instituto Jordi de Sant Jordi, centro creado en 1971 y situado en el Polígono de la Fuente de San Luis. Dicha clase está compuesta por unas 26 alumnas matriculadas, pero por su carácter absentista, se ha trabajado con alrededor de 20 estudiantes.

A lo largo del proceso se han tratado y han surgido temáticas alrededor de los cuidados, la desigualdad de género y la división sexual del trabajo, la habitabilidad del barrio, la desconexión y el abandono con respecto a la huerta próxima a su instituto, los ritmos y la forma de vida de la ciudad. Estos temas han tenido una clara plasmación en las fotografías y sus narrativas, y tienen, además, la pretensión de ser un canal de propuestas y recomendaciones para el instituto y para el barrio.

En relación al uso inclusivo del lenguaje en este trabajo, aclarar que se utilizará el femenino genérico cuando no exista la opción de utilizar un genérico neutro como en este caso, en el que se utiliza



“alumnas”. Así, se utilizará un femenino universal e inclusivo con la voluntad de utilizar un lenguaje referido a las personas, no sexista ni binario.

## **2.2. Marco teórico**

### **2.2.1. PhotoVoice o Fotografía participativa**

En todo momento, para dotarnos de un marco teórico en esta temática, se ha utilizado el manual de The PhotoVoice (2019). Entendemos por PhotoVoice o fotografía social participativa aquel proceso que busca una transformación social positiva en comunidades marginadas o minoritarias a través de la enseñanza en fotografía y gracias a la cual pueden dar voz a sus demandas y mejorar su calidad de vida (The Photo Voice Manual, 2019).

El primer uso de la fotografía social fue entre 1992 y 1996 en la provincia de Yunnan (China) con mujeres y trató la toma de decisiones sobre sus vidas y salud en la ruralidad. También encontramos ejemplos de fotografía social en Latinoamérica, como la iniciativa TAFO (Talleres de Fotografía Social) en Perú entre 1980-1997 y en Washington (1980).

Una década más tarde en Guatemala la fotógrafa Nancy McGirr, que pretendía documentar la vida de las familias en el punto central de basura de la ciudad, acabó por dar lecciones de fotografía a niñas y niños. Y así, empezó el primer programa participativo internacional de fotografía que el PhotoVoice conoce. Alrededor de los años 2000 se dieron dos programas similares en Nairobi (Kenia) y Palestina.

Esta metodología permite a las participantes documentar su vida desde dentro y representarse a sí mismas hacia el mundo exterior. Además, hace que aumente su involucración en la toma de decisiones que afecta a sus vidas.

¿Y por qué la fotografía? Porque tiene poder para comunicar y dejar una huella duradera en la persona que observa la foto. También la relativa simplicidad de hacer fotos y su accesibilidad, sobre todo en el contexto que nos ocupa, en el que las participantes tienen casi “naturalizado” el hecho de hacer fotografía. En la misma línea, destaca su capacidad para cruzar barreras culturales y lingüísticas, dado lo extendida que está la fotografía a nivel global y que es un lenguaje (cuasi) universal.

Es una metodología muy interesante también para generar un diálogo abierto y discusión, por el que la fotografía se convierte casi en una excusa que sirve para poner de relieve o extraer discursos y voces que no se habían oído previamente. Lo que nos lleva a otro punto muy importante: se trata de trabajar con personas que no han sido escuchadas antes. Y ello no se queda solo ahí, como participantes toman fotos de las que están orgullosas, y su autoestima y su confianza en sí mismas crece. Además, se desarrolla cierta conciencia social, capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.

También aptitudes sociales, apreciando y valorando el trabajo de las demás y, a través de ello, comprender mejor los roles de cada una para construir relaciones positivas. Para dar mayor comprensión sobre esta metodología y cómo se ha trabajado se pasa a exponer diversos conceptos clave:

**Transecto o recorrido:** Actividad en la que todas las participantes salen como grupo a hacer fotos. Ello hace que ganen experiencia y confianza, y suele ser necesario cierta supervisión o acompañamiento por parte de las facilitadoras.

**Narrativa:** Texto que acompaña a la fotografía y tiene la intención de transmitir a la espectadora la intención de la fotógrafa o lo que la foto significa para ella emocionalmente.

### **2.2.2. Ecofeminismos**

A pesar de las analogías y simplificaciones que durante siglos han igualado a la mujer con la naturaleza, estas no son sinónimos. Sin embargo, sí que existe una teoría y práctica política y social en la que el feminismo y la ecología se encuentran: el ecofeminismo, segundo pilar del marco teórico de este proceso.

Este pensamiento defiende que el modelo económico y cultural occidental se ha desarrollado de espaldas a las bases materiales y relacionales que sostienen la vida y que “se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la colonización de las mujeres, de los pueblos “extranjeros” y de sus tierras, y de la naturaleza” (Herrero, 2015:10). De esta forma, la ecofeminismo analiza de forma conjunta los problemas que se sufren desde la ecología y el feminismo para ganar profundidad, claridad y complejidad con el fin de potenciar conceptualmente y políticamente ambos movimientos (Puleo, 2011).

Nacido en los años 70, el término ‘ecofeminismo’ aparece por primera vez en el ensayo *Feminismo o la muerte* de la escritora Françoise D’Eauboune. Desde entonces, han surgido múltiples movimientos alrededor de todo el mundo, por lo que resulta necesario hablar de ecofeminismos en plural para abordar la complejidad y diversidad de esta corriente.

En este sentido, la visión del ecofeminismo que hemos trabajado a lo largo del proceso se sitúa dentro del ecofeminismo constructivista por el que entendemos la estrecha relación entre las mujeres y la naturaleza como una construcción social que se ha configurado a través de la división sexual del trabajo, la distribución del poder y la propiedad en las sociedades patriarcales. Bina Agarwal (1996) explica que esta situación es la que acaba obligando a las mujeres a garantizar las condiciones materiales de subsistencia. Por lo tanto, el ecofeminismo constructivista cree que es posible construir

otras formas de ser, de relacionarse y de organizarse emancipadoras para todas las personas más allá de la hegemonía capitalista y patriarcal.

Sin embargo, y pese a la variedad de alternativas, todos los ecofeminismos comparten una serie de conceptos claves, los cuáles fueron trabajados con el alumnado participante del proceso de Aprendizaje en Acción. Estos conceptos apelan a las bases materiales que sostienen la vida y que la sociedad occidental actual ha dado la espalda: la ecodependencia y la interdependencia, dos dependencias inevitables.

La ecodependencia hace referencia a la necesidad que tienen los individuos de la naturaleza, dado que “obtenemos lo que precisamos para estar vivos de la naturaleza: alimento, agua, cobijo, minerales...” (Herrero, 2013:270). La teoría señala que en el actual sistema económico y social se ha obviado dicha dependencia, obviando los “límites físicos” del planeta y la finitud de los recursos mediante una lógica de dominación de la naturaleza como sinónimo de progreso para, a través de la ciencia y la tecnología, superar cualquier problema, necesidad y deseo (Herrero, 2013).

Por otro lado, Herrero (2013) recuerda que todas las personas presentan una profunda dependencia de otros seres humanos a lo largo de toda su vida, pero sobre todo en momentos especialmente vulnerables como la infancia, la enfermedad o la vejez. A este hecho se le conoce como interdependencia y hace referencia a la necesidad de las personas de que otras dediquen tiempo y energía a cuidar de sus cuerpos. Esta segunda dependencia ha recaído en las sociedades patriarcales sobre las mujeres debido al rol que impone la división sexual del trabajo y lo han realizado “en el espacio privado e invisible de los hogares, regido por la lógica de la institución familiar” (Herrero, 2013:281). Herrero (2015:2) resume el sistema capitalista de la siguiente forma:

*“Ignoran la existencia de límites físicos en el planeta y ocultan y minusvaloran los tiempos necesarios para la reproducción social cotidiana. Crecen sin observar límites a costa de la destrucción de lo que precisamente necesitamos para sostenernos en el tiempo. Se basan en una creencia peligrosa para el futuro de los seres humanos: la de una falsa autonomía, tanto de la naturaleza como del resto de las personas.”*

Contra esto, la perspectiva ecofeminista anima a repensar los imaginarios hegemónicos para promover nuevas sociedades que coloquen la vida en el centro y, como defiende Shiva (2006) “permitan caminar hacia una cultura de paz que pise ligeramente sobre la tierra.”

## 2.3. Etapas del proceso

### 2.3.1. Cartografía del cuerpo

La primera sesión con el alumnado del IES Jordi de Sant Jordi tuvo dos partes y un plenario al final. Nuestro objetivo principal era que quedara claro qué íbamos a hacer durante estas dos semanas, que es que el alumnado conociese y reflexionase sobre qué relación tienen sus cuerpos con el territorio. Con todo esto, proseguimos a realizar la primera actividad para conocernos entre todas y, tras presentarnos, repartimos al alumnado en cuatro grupos más pequeños de forma totalmente aleatoria.



Dentro de los pequeños grupos realizamos una pequeña explicación sobre qué íbamos a hacer: una cartografía del cuerpo. Les pedimos que se dibujasen en un folio y que alrededor nos explicasen como se relacionan consigo mismas y con el barrio. Destacamos en la Imagen 1 algunos de los dibujos realizados por algunas de las alumnas, ya que son una buena representación de lo que queríamos conseguir con esta actividad.

### 2.3.2. Recorrido por la huerta

Dado que nuestra siguiente actividad iba a ser un transecto por la huerta con el grupo, decidimos realizarlo nosotras mismas el día antes, tras el primer taller. Lo más importante fue medir bien los tiempos y conseguir que algunas vecinas de la huerta nos hicieran el favor de comentar con el alumnado la vida en la huerta y la transición urbana que se había dado en los años anteriores. De esta forma, concretamos vernos con José, un agricultor, y Amparo, vecina de la huerta de toda la vida. Creímos que serían unas intervenciones muy interesantes, ya que ambos nos resaltaron el abandono de la huerta y cómo las edificaciones muchas veces nos quitan la libertad de vivir en el campo.

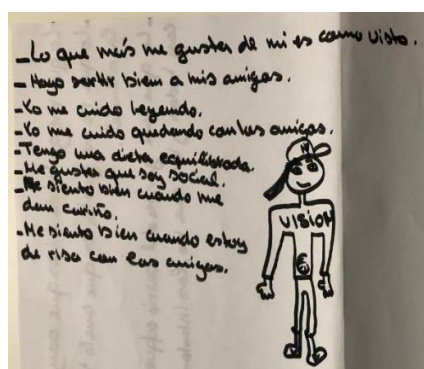


Imagen 1. Cartografías del cuerpo.  
Fuente: Alumnado del IES (2019).

El alumnado se mostró muy interesado en lo que José y Amparo tenían que decirles, y empezaron a apreciar un poco más aquello que tienen en el barrio pero que nunca visitan. Durante todo el recorrido, las facilitadoras intentamos hacerles reflexionar sobre las diferencias entre la huerta y la ciudad, y salieron a relucir diversas preocupaciones y posicionamientos. En varias ocasiones se nos mencionó la destrucción del Colegio Público Les Arts para la construcción de un parking en el área de L'Alqueria del Basket.



Imagen 2. Mapa del transecto.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps (2019).

Además de la preocupación, nos comentaron sentirse abandonadas: *“En esta zona no hay nada... te tienes que ir fuera... a Castellar, al Cid, a los pueblos...”*, nos comentaba un alumno, y reclamaban más espacios públicos de los que poder disfrutar. Finalmente, sería interesante resaltar algunas de las conclusiones a las que llegó el alumnado, como el éxodo rural o la invisibilizada labor de las mujeres en el campo. Por ello, es interesante mencionar lo que comentó otra alumna:



Imagen 3. Alumnado durante el transecto.  
Fuente: Monique Leivas Vargas (2019).

*“En verdad las mujeres hacían más trabajo en sí que los hombres, es verdad que ellos recogían, que era duro, pero las mujeres ayudaban al hombre... ayudaban a recolectar, a hacer todo... tenían que cuidar a sus hijos, limpiar las casas. En verdad la vida de la mujer de ahora es difícil, pero la de antes era más difícil. Ahora puedes contratar a una empleada... antes eras tú la que tenía que cuidar...”*

Aprovechando el plenario final y estas reflexiones, les comentamos que para la próxima sesión tenían que traernos dos fotografías que, a su parecer, sintieran que representaban todo lo que habíamos estado tratando durante las sesiones.

### 2.3.3. Fotografía individual

Este tercer taller decidimos empezar con la dinámica del ovillo, de forma que activáramos al grupo y recordar qué hicimos el taller anterior, qué fue lo que más les impactó y recordarles que ahora es su momento de decir algo y que van a ser escuchadas.

Por ello, después de tejer la red, nos volvimos a dividir en los grupos con los que empezamos a trabajar el primer día y les explicamos la dinámica a seguir. Cada alumna debía de elegir entre una de las dos fotografías que nos había mandado, y a partir de ahí tenían tiempo de autonomía para realizar su narrativa individual.

Definimos esta narrativa como individual, descriptiva y narrativa, pero que nunca olvidasen que podían utilizarla también para reivindicar. Además, les permitimos moverse por el patio para tener un momento para ellas mismas, de forma que también podían escuchar música y consultar cualquier cosa que les permitiera inspirarse para realizar sus relatos personales.



Imagen 4. Alumnado realizando la actividad.  
Fuente: Marta Maicas Pérez (2019).

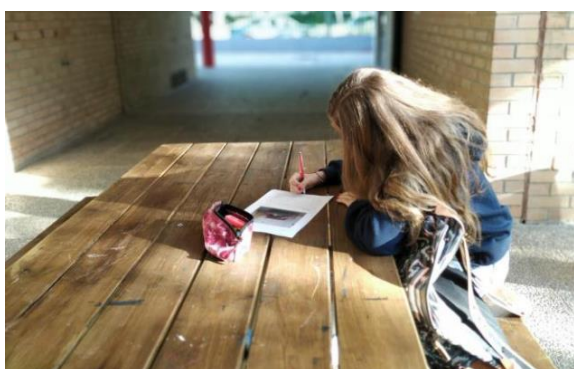


Imagen 5. Alumna realizando la narrativa individual  
Fuente: Marta Maicas Pérez (2019).

Tras la realización de las narrativas decidimos que la selección de las fotografías finales debía de ser de forma totalmente anónima y aleatoria. Por ello, con anterioridad, preparamos cómo rotaríamos las fotografías de los grupos y realizamos la selección de las fotografías elegidas. Como facilitadoras intentamos guiar las decisiones de forma unánime, neutralizando cualquier actitud autoritaria dentro del alumnado.

### **2.3.4. Fotografía social colectiva**

En relación con la última sesión observamos que el alumnado se había familiarizado con el trabajo de la huerta y el cuidado del medio que nos rodea. Sin embargo, no habían adquirido esta visión crítica sobre la diferencia de género tanto en el hogar como fuera de este.

Por ello, planteamos esta sesión para incidir sobre las diferencias de género que más próximas tienen en sus contextos.



Imagen 6. Alumnado en el proceso de selección  
Fuente: Lidia Jaramillo Tejedo (2019).



Imagen 7. Alumnado en la dinámica de la línea.  
Fuente: Sandra Badenas Solsona (2019)

Empezamos el taller con una dinámica donde el alumnado debía posicionarse en una línea del patio y se desplazaban hacia un lado cuando se identificaban con las afirmaciones que íbamos exponiendo. De esta forma se manifestaron afirmaciones que contemplaban micromachismo, roles de género, división de las tareas domésticas, etc. Al finalizar del ejercicio se pudo comprobar que las mujeres tenían una tendencia a situarse más en

el extremo del patio. El alumnado expuso que esto se debía al sistema que predomina en nuestra sociedad que provoca que las mujeres sufran acoso callejero, maltratos, doble jornada laboral, etc.

Para completar la adquisición de conocimientos sobre género les planteamos que, en pequeños grupos, hiciesen un reloj de su vida cotidiana donde ejemplificaran como se distribuían el tiempo y las tareas. De esta forma, en cada grupo se trabajó quien se encargaba en sus hogares de realizar las labores domésticas y que aportaban ellos. Además, hicimos comparativas de la distribución horaria que hacían las alumnas en comparación con los alumnos.



Imagen 8. Alumnado en la dinámica del reloj.  
Fuente: Sandra Badenas Solsona (2019).

Una vez se hubo reflexionado sobre las diferencias de género procedimos a formar grupos para trabajar las narrativas colectivas. Como queríamos que este proceso fuese todo lo participativo posible dividimos las fotografías seleccionadas en cuatro temáticas diferentes y cada estudiante debía situarse en una de estas para trabajarla a posteriori. De esta forma, cada persona trabajaría la temática que más interés le provocase, pero con una pareja elegida por nosotras. Las parejas fueron formadas de manera aleatoria dentro de cada temática, por ello fue necesario hacer una dinámica de *brainstorming* para que las parejas focalizaran que querían defender en sus narrativas en la próxima sesión.

### 2.3.5. Narrativas colectivas.

La siguiente sesión fue planteada para que el alumnado, mediante las ideas que se generaron en la sesión anterior del *brainstorming*, iniciaran sus narrativas colectivas. Cada facilitadora trabajó con grupos pequeños formados por cinco o seis alumnas, de forma que pudiéramos orientarles para

realizar la narrativa. Para fomentar la inspiración les expusimos las narrativas y fotografías del año anterior, y les ofrecimos un listado con frases interesantes que animaban a la reflexión y a la visión crítica.

A la hora de desarrollar su discurso los grupos no debían olvidar la narrativa inicial del autor de la foto. Fue un proceso complejo ya que además de coordinarse para redactar, el grupo debía incorporar la idea inicial del fotógrafo. Pero la técnica se desarrolló rápidamente y de forma dinámica porque los grupos tenían ya las ideas de lo que querían expresar muy marcadas. El ambiente también animaba a esto, pues decidieron dónde ubicarse para trabajar y si querían utilizar música de fondo.



Imagen 8. IES realizando las narrativas colectivas.  
Fuente: Monique Leivas Vargas (2019)

De este taller se generaron 12 narrativas colectivas de las 12 fotos seleccionadas previamente. Por consiguiente, la exposición fotográfica es el resultado de un trabajo continuo del alumnado. Si se analizan los discursos de las narrativas se puede comprobar que ha habido un trabajo previo que ha permitido que florezca el pensamiento crítico entre el estudiantado sobre temáticas ignoradas como son los cuidados de la huerta, la despoblación de las áreas rurales, la construcción masiva de las ciudades, la alimentación saludable, etc.

Un ejemplo de esto es el título de la exposición “Nos quitan lo que somos”, el cual fue una afirmación de una de las alumnas para realizar una crítica a la construcción que estaba teniendo el barrio. Esta alumna expresó que estaban construyendo “colmenas” de edificios, quitándoles de esta forma las zonas verdes y los espacios públicos.

### **2.3.6. Evaluación**

La última sesión la quisimos dividir en dos partes. La primera, en preparar la exposición pública de los resultados y la segunda en realizar una evaluación final para mejorar futuros procesos.

Como facilitadoras procuramos que todo el proceso fuera horizontal y remarcar la voz del alumnado. Por eso mismo, el discurso que se iba a exponer en la exposición pública debía ser consensuado con ellos. En esta sesión les enfatizamos que esta era la oportunidad idónea para exteriorizar esos discursos que les son silenciados por el hecho de ser jóvenes y menores ante la ley.





Imagen 9. Fotografías seleccionadas  
Fuente: Lidia Jaramillo Tejado (2019).

Mediante papelógrafos y rotuladores la clase fue anotando que quería que se contara en la audiencia pública y la transformación que le había provocado este proyecto. A continuación, les anunciamos que era fundamental que los discursos que se iban a exponer fueran exteriorizados por ellas mismas, en representación también de toda la clase. De forma colectiva y consensuada, se presentaron seis voluntarias que serían las portavoces de todo el grupo.

La segunda parte de este taller se estableció para evaluar todo el proceso, tanto las temáticas, actividades, espacios, tiempos, nuestro rol de facilitadores, etc. Se facilitaron tres papelógrafos donde el alumnado debía registrar lo que mejoraría, cambiaría y añadiría de todo el proceso. Asimismo, les dejamos una caja de sugerencias anónimas, donde podían dejar cualquier mensaje que quisiesen.

### **2.3.7. Exposición pública.**

Como hemos mencionado, delimitamos con el alumnado qué es lo que deseaban expresar en la devolución pública. Además, nos reunimos previamente con las portavoces para transmitirles confianza y remarcarles que era importante que este proceso culminara con sus voces.

La exposición, al tratarse de una devolución conjunta con los otros grupos del máster, tenía un tiempo muy limitada. Por ello, realizamos unas breves preguntas al alumnado para que exteriorizan sus experiencias y sus inquietudes. Entre el público se encontraban más compañeras de la clase, familiares, profesorado, etc., que estuvieron atentos a lo que los adolescentes querían retrasmistir.

La exposición fotográfica estuvo presente durante toda la devolución y en ella se puede apreciar como el alumnado había adquirido de forma progresiva conciencia sobre su posición como sujetos políticos.



Imagen 10. Preparación exposición pública.  
Fuente: Monique Leivas Vargas (2019).



Imagen 11. Devolución pública.  
Fuente: Maria Bruna Malcangi (2019).

Retomando el marco teórico, podemos entender este proceso con la construcción de una conciencia social colectiva por la cual el estudiantado reclamaba el derecho de hacer uso de espacios públicos donde defender su punto de vista. Muchas alumnas exteriorizaron que por el hecho de ser menores de edad su voz es invisibilizada, incluso en ocasiones sus testimonios no son creíbles por los adultos. Por ende, el alumnado estuvo receptivo al proceso ya

que era la ocasión de demostrar que también poseen una voz que debe ser escuchada.

En cuanto a la teoría ecofeminista que enmarca este trabajo, el resultado final también refleja los conceptos claves de esta. Por un lado, en las narrativas se pueden palpar los dos testimonios y el acercamiento a la huerta valenciana que realizamos. El alumnado ha comprendido que la vida que se genera en las ciudades está alejada de la naturaleza del ser humano, olvidando de este modo la ecoddependencia que nos conecta con la tierra. Además, han puesto en valor el trabajo que se realiza en el campo ya que, al igual que la voz de la juventud, socialmente también está invisibilizado.

Siguiendo con la ecoddependencia, en la elaboración de las narrativas se manifestó por parte de algunas estudiantes el rechazo al sistema capitalista actual, cuyo fin es el beneficio a través, por ejemplo, de la construcción indiscriminada. Este sistema ha provocado que se esté destruyendo las zonas verdes que posee el barrio y que esté disminuyendo el espacio público donde poder invertir el tiempo de ocio. Además, de forma indirecta el alumnado defendió que el sistema actual no está teniendo en cuenta los límites que posee la tierra.



Imagen 12. Devolución pública.  
Fuente: Maria Bruna Malcangi (2019).

Por último, otra de las temáticas que ha estado más presente en las narrativas es la interdependencia y que ha sido inducida por las dinámicas que hemos ido introduciéndoles donde han comprendido que detrás de nuestro desarrollo personal se esconde el trabajo constante de familiares, amigos, etc., que nos ofrecen diariamente su apoyo material y emocional (sin olvidarse de los animales domésticos) y destacando la posición de la mujer en este tipo de trabajo.

Así mismo, en la exposición pública fueron escogidas las siguientes dos ilustraciones (imágenes 13 y 14) porque sintetizaban y representaban no solo el proceso, sino también eran las que más se aproximaban al marco teórico que habíamos planteado. Además, las autoras de las instantáneas manifestaron públicamente que pretendían retrasmir con sus fotografías y cómo su discurso inicial se había transformado con las narrativas posteriores de sus compañeras.

La primera narrativa son unos versos que ensalzan la paz que ofrece viajar. Además, van acompañados de una imagen que captura las nubes que se observan desde un avión. Este grupo de estudiantes ha relacionado la ilustración con una crítica a la acción del hombre en la naturaleza.

La segunda narrativa también tiene una índole de crítica hacia la transformación humana y el olvido de los límites del ecosistema. Este grupo ha utilizado un foco más micro, situándose en las transformaciones que se han desarrollado en el barrio. Además, realizan una denuncia a la continua edificación o como las autoras denominan: “construcción de colmenas”. Las autoras afirman que estas prácticas están destruyendo el barrio y que el próximo año se va a destruir un colegio para construir un aparcamiento para el polideportivo de baloncesto. De esta forma el estudiantado no solo reclama el cese de esta construcción, sino también la creación de espacios verdes donde poder disfrutar en libertad.



Imagen 13. VIAJO SIN VER

Fuente: Erick Malliquinga (2019).

Narrativa: Ginés Vico y Wendy León (2019)

*Esto es el cielo en el que te sientes libre, como si nada importara, sobre las nubes se refleja en mi un estado de ánimo sin igual.*

*Un estado de calma, un estado de felicidad como si fuera un sueño. Por eso a la gente le gusta viajar, sea un viaje con destino fijo o un viaje a lo desconocido. Por eso, viajo sin ver.*

*En el avión puede observar la acción del hombre sobre la naturaleza, pero no todo es caos y desolación, también hay lugares en los que la paz es inmensa y te dejas llevar por la tranquilidad del lugar.*

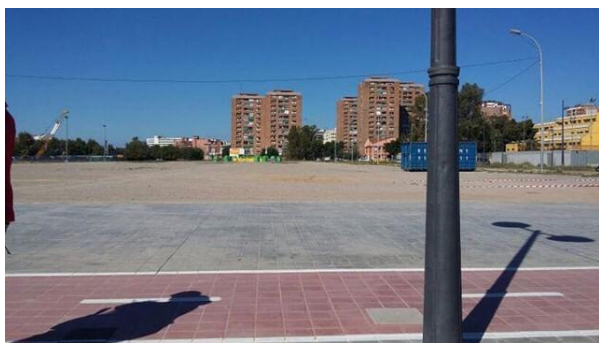


Imagen 14. LIBERTAD ENGAÑOSA.  
Fuente: Erick Malliquinga (2019).  
Narrativa: Ginés Vicó y Wendy León (2019)

*Deberíamos dejar de transformar la realidad en engaños. Las “colmenas” están invadiendo la ciudad. Van a derribar parte del colegio de Les Arts para hacer un parking. Además, no se aprovecha el espacio de descampado que se ve para realizar algo para el beneficio de la gente. No es agradable pasar por este sitio, no es bonito, es cansado. Necesitamos ese espacio que nos han quitado.*

## **2.4. Aprendizajes en el proceso.**

### **2.4.1. Sobre la metodología y la facilitación**

La metodología a emplear tiene por objeto aflorar las reflexiones e ideas del alumnado en torno al ecofeminismo y acercar los conceptos básicos de esta teoría, pero sin revelar al grupo nuestro marco teórico. Por ello, en todo momento el proceso de facilitación ha querido ser inductivo, es decir, un acompañamiento que logre obtener el discurso del alumnado a través de un acompañamiento cercano y empático, y que pasa por la creación de una serie de conexiones hasta la enmarcación dentro de dicha teoría.

En las actividades, por tanto, no se ha expuesto explícitamente desde qué ideas trabajamos. Ahora bien, se ha ido hacia ciertos posicionamientos y se han conducido sus reflexiones de forma que llegaran a ciertos conceptos o dimensiones clave. Por ejemplo, en cuanto a la desigualdad de género, se plantearon determinadas preguntas dirigidas y actividades que pretendían guiar al alumnado a unas conclusiones determinadas. Las facilitadoras debían actuar como un acompañamiento (neutro) que se limitara a guiar y acompañar en las diferentes dinámicas; a empatizar y conectar, para que, de la forma menos sesgada posible, se recogiera el discurso del alumnado.

Como se puede apreciar, se trataba de mantener un delicado equilibrio, se tuvo que aprender a acompañar y guiar, no imponer ni exponer en un primer momento un determinado marco o una determinada opinión. En el inicio, además, no se conocía el grupo con el que se iba a trabajar, su composición, su receptividad hacia el proceso...Hubo que enfrentar la incertidumbre y ser muy receptivas en la primera sesión a las características que nos inspirara el alumnado.

Se identifican tres herramientas que ayudaron a desarrollar esta facilitación. Primero, actividades que daban lugar a que se expresaran y hablaran, a que el marco surgiera por sí mismo. Tanto en la

cartografía del cuerpo como en el reloj, por ejemplo, se trataba de guiarles en una reflexión que haría surgir diferentes conceptos del ecofeminismo sin que se dieran cuenta y sin que las facilitadoras tuvieran que revelarlos. Por otro lado, ha sido clave el hecho de tener un comportamiento horizontal y participativo, de concebir al alumnado como sujeto activo y central, tratarles como iguales y transmitirles la importancia de todo lo que tuvieran que decir y aportar durante el proceso. Finalmente, se hubo de trabajar, como es normal, el manejo de la incertidumbre y la previsión: ser receptivas a que podían darse situaciones inesperadas y que requerirían de una reacción rápida, y prever todo lo posible por si diferentes puntos de la organización fallaban.

En otra línea, ha habido un trabajo constante para que las reflexiones que surgían en cada sesión no se olvidaran en la siguiente y se fuera creando un “poso” de ideas que al final se vertieran en sus fotografías y narrativa. Además, a la hora de proponerles hacerlas se les recordó la serie de temáticas que habían ido surgiendo (cuidados, huerta, ritmos de vida, la habitabilidad del barrio...). En las narrativas especialmente se hizo incidencia en que era una oportunidad para ellas de ser escuchadas, de exponer una serie de inquietudes, críticas y opiniones sobre diferentes temas.

#### **2.4.2. Sobre los efectos en el barrio y las personas**

Todo proceso que busque ser transformador debe tener potencial multiplicador, es decir, traspasar las fronteras individuales para generar efectos en la comunidad. En este sentido, el Aprendizaje en Acción con el alumnado del IES *Jordi de Sant Jordi* tiene un efecto multiplicador al trabajar con adolescentes que pueden contar la experiencia no solo a otras clases o cursos, sino también a sus coetáneos más allá de las puertas del instituto. Esta comunicación además se potencia gracias al uso de las redes sociales mediante las cuales se pueden convertir en sujetos que divulguen sus propias reflexiones sobre los conceptos trabajados durante el proceso de *PhotoVoice* llegando a muchas más personas. Así mismo, si los resultados han sido buenos y el alumnado lo valora como una buena experiencia el instituto tendrá voluntad de repetir los próximos cursos con lo que el potencial multiplicador aumentará.

Sin embargo, el trabajo con el IES no solo tendrá efectos sobre el centro, también podrá influir en el barrio de *Na Rovella* de manera positiva y propositiva. Una de las primeras apreciaciones del trabajo con el estudiantado fueron una serie de críticas al barrio sobre la falta de espacios públicos habitables y cómodos o sobre la inseguridad que sentían en sus calles. A partir de estas críticas, el Aprendizaje en Acción ha trabajado para que esta imagen negativa y crítica sobre el barrio se convierta en propuestas para su mejora y que sean lideradas en cierta forma por la juventud, que es quien toma la palabra y hace valer sus opiniones. Es en este punto donde el Aprendizaje en Acción muestra su capacidad

intergeneracional y colectiva si estas propuestas pueden ser escuchadas y tenidas en cuenta por el resto de colectivos con los que el Aprendizaje en Acción 2019 ha trabajado.

Por último, el mayor efecto sobre el barrio a medio plazo que este proceso puede suponer es el de fortalecer el arraigo hacia el barrio de estas personas que al inicio del proceso se mostraban reticentes sobre todo por una cuestión de desconocimiento. Sin embargo, es importante señalar que el arraigo debe seguir construyéndose con voluntad organizativa y transformadora para que los efectos en el barrio sigan continuando su curso.

## **2.5. Recomendaciones**

A raíz del trabajo realizado durante el proceso de Aprendizaje en Acción, hemos realizado las siguientes recomendaciones.

### **a) Dedicadas al IES Jordi de Sant Jordi:**

- Huyendo de la clásica clase magistral unidireccional y vertical, pero enseñando la materia que se debe impartir, **el alumnado necesita sesiones diferentes y dinámicas donde la creatividad y el pensamiento crítico sean dos pilares importantes**. Además, se debe repensar la configuración del espacio de clase para que este sea visto de una forma más amable y horizontal sin la necesidad siempre de tener que estar dentro del aula para impartir la lección.
- El conocimiento mutuo entre el alumnado es esencial para el buen funcionamiento de la clase, pero también para poder trabajar aspectos más profundos relacionados con la identidad, la autoestima, etc. En este sentido, recomendamos **promover actividades y espacios para que la clase se conozca más entre ella** y de esta forma se promueva la empatía y se compartan inquietudes, momentos vitales, aspiraciones etc.
- El estrés y el sentimiento de agobio ha sido una situación generalizada entre todo el alumnado lo cual en alguna ocasión ha dificultado la realización del proceso. Aunque somos conscientes de que es una tarea difícil debido a exigencias burocráticas superiores que no dependen tanto ni del profesorado ni del centro, se debería intentar en la medida de lo posible tener **en cuenta los ritmos de vida del alumnado a través de otras formas de evaluación, de mandar deberes o crear espacios para el cuidado y el diálogo** como asambleas de clase en los que también se trabaje la autogestión del grupo y la horizontalidad.

### **b) Dedicadas al barrio de Na Rovella:**

- Dada la falta de identidad sobre el barrio y el territorio, **fomentar la creación de redes y tejidos asociativos por parte de las asociaciones y colectivos que se encuentran en él**, de forma que la gente del barrio lo sienta suyo y parte de él al mismo tiempo.
- Además de promover la creación de redes y el fortalecimiento del tejido asociativo, **promover y fomentar el intercambio de experiencias desde una perspectiva intergeneracional**.
- **Impulsar**, desde organismos como la *Universitat Popular* y los centros educativos, **espacios de encuentro y discusión** entre los colectivos más jóvenes y los colectivos senior del barrio.

**c) Dedicadas al Máster en Cooperación al Desarrollo:**

- **Reconocer la importancia del Aprendizaje en Acción, teniendo en cuenta las dificultades asociadas a cada proceso en particular.** De cara al futuro es importante considerar la formación de un grupo mixto de personal de facilitación para trabajar con el alumnado del instituto.
- Teniendo en cuenta la importancia del proceso de Aprendizaje en Acción, **incluir al alumnado del Máster en la preparación de todo el proceso.** Sobre todo, en el grupo que trabaje con el IES *Jordi de Sant Jordi* podría servir para que el alumnado y el profesorado se fuesen familiarizando con el equipo y viceversa.
- Conociendo la altísima exigencia del proceso, **sería interesante realizar el Aprendizaje en Acción durante más tiempo.** De forma que para el grupo de facilitación sea un proceso más gradual, con tiempos para parar, reflexionar y volver con más energías e ideas frescas.
- **Crear espacios de encuentro y discusión entre los distintos grupos participantes del Aprendizaje en Acción.** Es importante mantener una comunicación fluida y horizontal entre todas las participantes del proceso, tanto profesores como facilitadores y facilitadoras y el alumnado del máster.
- Habiendo trabajado de una forma totalmente distinta a la dispuesta en las aulas, entendemos que sería más eficiente **trabajar por objetivos, promoviendo un uso del tiempo más eficiente** al de trabajar por horas. Se podría realizar a través de **la creación de espacios de debate, donde los cuidados fuesen el tema central.** Sería un espacio de aprendizaje colectivo, interesante y beneficioso para todas las personas involucradas en el Aprendizaje en Acción.

## **2.6. Bibliografía**

- AGARWAL, B. (1996). El debate sobre las relaciones entre género y ecología. *Mientras Tanto*, nº 65.
- HERRERO, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín del Centro de Documentación Hegoa*, 43, p. 1-12.
- HERRERO, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.
- PHOTOVOICE (2019). The Photo Voice Manual for Participatory Photography. PhotoVoice. Disponible en: <https://photovoice.org/photovoice-manual/> [Accesible 1 junio de 2019].
- PULEO, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Cátedra, Madrid.
- SHIVA, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la Tierra*. Editorial Paidós, Barcelona.





### 3. Grupo Universitat Popular Na Rovella

---

#### **“Intangibles”, una experiencia de video participativo.**

*Víctor Álvarez Díez, Javier Baena Arrabal, Aitana Gisbert Nieto*

*Clara Serena Millán, Andrea Suárez Fontanilla*

#### **3.1. Introducción**

Este capítulo pretende presentar el proceso llevado a cabo por el equipo de vídeo participativo (VP) formado por 5 estudiantes del máster de cooperación al desarrollo de la *Universitat Politècnica de València* (UPV) junto con 5 estudiantes de la *Universitat Popular* (UP) de *Na Rovella*.

La UP es un proyecto municipal impulsado por el *Ajuntament de València* y que tiene presencia en todos los distritos de la ciudad. La institución se autodefine como un proyecto de desarrollo cultural, cuyo objetivo es la promoción de la participación social y la mejora de la calidad de vida de las y los ciudadanas y ciudadanos a través de la educación continua, la dinamización sociocultural y la intervención social (*Universitat Popular de València, s.f.*).

Las personas seleccionadas para participar en el taller representan una muestra de los diferentes perfiles presentes en la UP. El rango de edad de las personas participantes va desde los 40 a los 90 años por lo que se observa una clara presencia de la tercera edad en el centro formativo. Pese a la edad avanzada de las personas participantes y la falta de visión de una de ellas se empleó la metodología propuesta donde se elaboró un vídeo de forma horizontal y participativa. El hilo conductor que se sigue durante el transcurso del AA es la relación de las personas participantes con la UP, qué las ha llevado allí y qué les aporta. Con estos parámetros se pudo construir la historia plasmada en el vídeo final donde las 5 personas participantes tuvieron la capacidad y poder de decisión durante todas las etapas del proceso.

En cuanto al papel representado por el alumnado de la UPV, se tuvo especial cuidado en que fuese meramente de acompañamiento, facilitación y apoyo técnico. Para ello se realizaron actividades formativas básicas de manejo del equipo de grabación y teoría de planos, dotando a las participantes de la UP de las herramientas principales para la realización del vídeo.

A lo largo de este documento se presentan el marco teórico utilizado durante la investigación, la metodología empleada, el análisis de los resultados, los aprendizajes obtenidos y por último las recomendaciones planteadas por el equipo de vídeo participativo.

### **3.2. Marco Teórico**

A continuación, se refleja el marco teórico adaptado después de varias reflexiones al planteamiento por el que se guiará la investigación. A pesar de aparentar una imagen fija, el marco teórico podrá estar sujeto a cambios y revisión durante el transcurso de la investigación.

El marco teórico se basa en la comunicación como estrategia de factor de cambio que, como se ha argumentado en la introducción, ofrece la oportunidad a la ciudadanía de generar un debate colectivo hacia la construcción de alternativas en torno a un plan de acción integral.

Para empezar a comprender el fenómeno que se quiere estudiar, resulta necesario especificar qué se entiende por comunicación para la transformación social. En la literatura académica, este concepto se define como la disciplina que estudia las relaciones entre los cambios sociales y los cambios comunicativos. La comunicación para la transformación social no sólo estudia el uso del mensaje o del formato de la comunicación, sino que también se interesa por el uso de las herramientas de comunicación como fórmula de empoderamiento, ya que la relación entre comunicación y cambio social es bidireccional, en la que tanto la comunicación afecta a la sociedad, como a la sociedad a la comunicación.

Adicionalmente, la comunicación para el cambio social pone en cuestión el término desarrollo sin que éste cuente con la participación de los actores afectados. Es en este punto donde promueve una comunicación entre los distintos actores, que sea efectiva y en la que participe toda la comunidad, en especial aquellas personas que se encuentran aisladas o con dificultad para poder comunicarse.

Entre los factores claves para promover este tipo de comunicación se encuentran:

- **Derecho humano.** La información es un bien público que debe ser garantizado en toda sociedad democrática. Todas las personas deben poder ejercer su derecho a la comunicación.
- **La comunicación debe ser horizontal y fortalecedora.** La comunicación y el dialogo debe aplicarse entre personas del mismo nivel jerárquico o donde no existe una relación de autoridad, de manera que fluya lateralmente, como puede ocurrir entre las trabajadoras y trabajadores de un mismo equipo. Es importante en este punto amplificar las voces de las personas más vulnerables.
- **Las personas que participan en el proceso deben ser agentes de cambio.** Sus acciones van encaminadas a lo que puede o debe ser una organización con una gran capacidad para entender su entorno e impactar en él. En este sentido, las y los participantes deben gestionar, impulsar y ser promotores durante todo el proceso de cambio.
- **Promueve el diálogo y el debate en el seno de la comunidad.** La comunicación para la transformación social rechaza el modelo de transmisión de información lineal y apuesta por un proceso cíclico comunicativo. En otras palabras, fomenta la coproducción de conocimientos y la acción colectiva.
- **Un proceso de ida y vuelta.** La comunicación como proceso en sí mismo que genera aprendizajes facilita el empoderamiento y la construcción de propuestas colectivas.
- **Participación del desarrollo visibilizando a las y los protagonistas.** Las historias diarias y anónimas pueden explicar la Historia. Rescata las propuestas ciudadanas que defienden los derechos humanos y generan cambios.
- **Nuevas narrativas.** La utilización de nuevos discursos y herramientas de construcción comunicativa ofrece amplias posibilidades para explicar procesos complejos. Es importante, en este punto, el uso de una tecnología adecuada y adaptada para el proceso en concreto. Las características de las personas participes del proceso marcarán las características de la tecnología que deba usarse.
- **Conexiones globales.** En el mundo actual, profundamente interconectado, explicar la relación entre lo que ocurre en un lugar y otro del planeta es más necesario que nunca. Por eso, la comunicación para el cambio social apuesta por el dialogo y el debate a nivel internacional, de



Imagen 1. Formación audiovisual  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

manera que los conocimientos aprendidos en un lugar sirvan como elementos de intercambios para enriquecerse y crear redes.

Teniendo en cuenta estos factores y tras realizar una revisión de otros estudios, se han identificado tres grandes grupos a considerar como elementos claves donde se centrará esta investigación tras el análisis de datos: coproducción de conocimientos, nuevas narrativas, participación para el desarrollo. En concreto, Dagrón y Tufté (2004) los catalogan como fuerzas impulsoras de la comunicación para el cambio social. Estos se podrán ampliar o reestructurar más adelante si se considera necesario en vista a los datos obtenidos.

En primer lugar, **la coproducción de conocimiento** hace referencia al proceso en el que las personas intencionalmente intentan colaborar en igualdad de condiciones para desarrollar un conocimiento más colectivo, que se pueda convertir en una base para mejorar la calidad de vida. En otras palabras, la coproducción puede entenderse como un espacio exploratorio y un proceso generativo que conduce a diferentes, y a veces inesperadas, formas de conocimiento, valores y relaciones sociales, y puede dar lugar a formas diferentes de pensar sobre la colaboración y la participación en diferentes sectores e investigación. Sabiendo que la herramienta a utilizar en este proceso será el vídeo y que en el proceso participará un colectivo muy diverso, se estima que existirá un intercambio de conocimientos entre los distintos actores que será relevante como ejemplo para futuros procesos.

En segundo lugar, **la comunicación es participativa para el desarrollo**, es decir, tiene como objetivo promover cambios estructurales a través de la comunicación horizontal. Las personas de las comunidades son las que deberían definir sus necesidades y la naturaleza del cambio más que los expertos externos. Dado que existen diferencias entre las y los investigadores y las y los participantes que provienen de distintos contextos, se corre el riesgo de que exista un fallo de comunicación entre los distintos actores. En el que caso de que ocurra se constatará en la investigación.

Por último, **las nuevas narrativas** tienen un carácter más subjetivo y están muy estrechamente vinculadas a la **construcción de la autoestima y de las capacidades personales**. En este sentido, el papel de las nuevas tecnologías resulta clave y debe dimensionarse de acuerdo con las necesidades de cada proceso comunicacional. Además, estas narrativas nos permiten darles voz a personas que están excluidas del mundo productivo. Sabiendo que durante el proceso de investigación se trabajará con una persona invidente, será interesante ver cómo las nuevas narrativas se ponen al servicio de unas interpretaciones y percepciones que el resto del público no tiene presente.

### 3.3. Metodología: Vídeo Participativo

La metodología empleada durante este proceso fue el vídeo participativo (VP), que emplea la tecnología audiovisual como una herramienta poderosa al alcance de la ciudadanía para contar experiencias y transmitir las a múltiples audiencias.

El vídeo participativo busca lograr la participación de un grupo de personas en el diseño y la creación de su propia película, de forma que moldeen los temas de acuerdo a su propia visión de las prioridades y puedan así controlar cómo estarán representados. Permite al colectivo identificar las necesidades o los problemas sociales de su comunidad, generando de esta forma conciencia crítica y conocimiento por parte del grupo de individuos que lo realizan para poder tomar medidas y provocar cambios personales, sociales,



Imagen 3. Entrevistas  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

políticos y culturales. Es decir, ofrece la oportunidad a la ciudadanía de contar sus propias historias y de compartir experiencias, valores y comportamientos con la finalidad de generar iniciativas hacia un desarrollo sostenible basado en las necesidades locales.

De esta forma, no se puede decir que el vídeo participativo sea simplemente un documental o un corto de cine, ya que la autoría y el control es dado al colectivo, es decir, son ellas y ellos las que deciden no solo qué elementos van a ser parte del video sino también cuáles son los temas más importantes a tratar. Por otro lado, el énfasis no está puesto sobre la apariencia, pues no se ciñe a normas estéticas y cinematográficas profesionales, facilitando que cualquier persona con una cámara en la mano, aún con escasos conocimientos sobre el lenguaje audiovisual, pueda tener acceso a esta técnica.

Por todo esto, el vídeo participativo es considerado una herramienta de empoderamiento para colectivos, con un gran potencial para comprometer a la acción y activar el cambio social, al ser un proceso participativo que da a las personas intervinientes el control sobre el proyecto.

Algunas ideas claves sobre el vídeo participativo son:

- Durante el proceso, las personas participantes identifican asuntos importantes que desean tratar y/o visibilizar y son ellas quienes dirigen, protagonizan y participan en la edición de los vídeos.
- Fomenta la reflexión en grupo y representa una oportunidad para el intercambio de ideas.

- Todos los miembros de un colectivo tienen un acceso equitativo al proceso, de manera que todas las voces pueden expresarse y ser escuchadas: es incluyente y flexible. Los vídeos participativos pueden actuar como catalizadores para la acción, para el cambio, así como estimular procesos locales de innovación, fomentan el rol activo de las personas participantes para mejorar su calidad de vida.
- Pueden ser útiles para dar a los grupos marginados dentro de una comunidad un medio para mostrar y contar su situación, sus retos y sus logros en sus propias palabras e imágenes.
- Los mensajes de los vídeos pueden ser usados para fortalecer tanto la comunicación horizontal (con otros grupos o colectivos), como vertical (con quienes toman decisiones).

### **3.4. Etapas del proceso**

El proceso de realización del vídeo participativo con las alumnas y los alumnos de la Universidad Popular se desarrolló en las siguientes fases:

#### **a. Grupo de Discusión I: Diagnóstico (lunes 27 de mayo por la mañana):**

El primer aspecto a trabajar para la realización del vídeo participativo fue detectar cuáles eran los elementos clave que interesaban a todo el grupo y qué conocimientos previos tenían sobre el vídeo participativo y el lenguaje audiovisual.

Por otra parte, se buscaba romper el hielo, conocernos mutuamente y fomentar un entorno de confianza y seguridad para la narración de historias, garantizando de esta forma que los intereses y las preocupaciones de todo el grupo fueran escuchados y tomados en cuenta en el proceso de filmación. Para ello se les explicó brevemente en qué iba a consistir el trabajo que íbamos a realizar durante las dos semanas y se les preguntó individualmente quiénes eran, qué motivaciones les habían impulsado a inscribirse en la Universidad Popular (UP) de Na Rovella y qué les había aportado su paso por la UP.

Forma de recolección de datos para la investigación: (1) Grabación del audio del Grupo de Discusión y su posterior transcripción, (2) toma de notas.

Formación sobre el vídeo participativo, el lenguaje audiovisual y las fases de producción de una película (lunes 27 de mayo por la tarde y martes 28 de mayo por la mañana):

Con la intención de desarrollar la confianza y el control de las y los participantes sobre el proceso, de forma que aprendieran a contar una historia con imágenes se llevó a cabo una breve formación sobre

qué es el vídeo participativo, cuáles son las fases de producción de una película, qué material técnico se necesita para filmar (cámaras, micrófonos, trípodes, etc.) y algunos conceptos clave del lenguaje audiovisual.

Se llevó a cabo un ejercicio práctico sobre cómo grabar una entrevista y se visionaron varios vídeos para analizar la estructura narrativa, cómo se transmitía el mensaje, si éste impactaba, cuál era la intencionalidad del vídeo o el uso de la música, entre otros aspectos.



Imagen 4. Ejercicio sobre cómo grabar entrevistas  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

Forma de recolección de datos para la investigación: (1) Grabación del audio durante la formación y su posterior transcripción, (2) observación participante, (3) toma de notas.

**b. Fase de preproducción o planificación (miércoles 29 de mayo):**

Durante esta fase se decidió colectivamente sobre qué se quería hacer el vídeo, es decir:

- Qué historia les gustaría contar y a través de qué personajes
- Hacia quién va dirigido el mensaje y cuál es la intencionalidad del vídeo.
- Identificar las escenas principales y desarrollar las motivaciones de los personajes de forma que se construya una narrativa que enganche y emociones (impacto colectivo) a las posibles audiencias.

A través de este proceso participativo de co-creación de conocimiento, las y los participantes escribieron el guion definitivo del vídeo: todas y todos iban a contar su propia historia y cómo había influido la Universidad Popular en sus vidas con la intencionalidad de visibilizar este proyecto y el impacto emocional que había tenido en ellas y ellos para así conseguir que personas de diferentes perfiles también mostraran interés en apuntarse.

Posteriormente, escribieron las preguntas de las entrevistas que se iban a grabar a todos los miembros del grupo y cada uno desarrolló su propio *storyboard*, detallando en unas viñetas cuáles eran los planos que iban a conformar su secuencia de introducción como personajes, qué tipos de planos iban a ser (plano general, primer plano, etc.) y dónde iban ser filmados.



Imagen 5. Elaboración del *storyboard*  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

Finalmente se procedió a la planificación del rodaje colectivamente, teniendo en cuenta la disponibilidad del grupo y dónde, cuándo y quién iba a filmar, así como el equipo técnico que iba a ser necesario durante el rodaje.

Forma de recolección de datos para la investigación: (1) Grabación del audio durante la co-creación del guion y su posterior transcripción, (2) observación participante, (3) toma de notas, (4) datos cualitativos de

documentos: el guion definitivo y los storyboards.

**c. Fase de producción o rodaje (jueves 30, viernes 31 de mayo y lunes 3 de junio):**

El jueves se llevó a cabo el rodaje de las entrevistas semi-estructuradas a todos los miembros del grupo. Fueron ellas y ellos mismos los que, cuando no estaba siendo entrevistados, tomaron el control de la filmación del vídeo, pasando por los diferentes puestos durante la filmación: cámara, técnicos de sonido, director, etc.

El viernes se filmaron las escenas que iban introducir a cada uno de los personajes en diferentes localizaciones según el guion y los *storyboards*, y el lunes las escenas que transcurrían en la Universidad Popular.

Hay que añadir que, al finalizar cada una de las entrevistas a los diferentes participantes, las y los facilitadores aprovechamos para incluir una última pregunta sobre cuál era su opinión sobre este proceso de vídeo participativo y así recabar datos para la investigación.

**d. Fase de postproducción o edición del metraje rodado (martes 4 y miércoles 5 de junio):**

Lo relevante en esta fase es aprender a seleccionar y cortar el material filmado, componer el guion con fragmentos de las entrevistas y secuencias para crear un discurso con las imágenes, poner la música, etc. Así se intentó que se familiarizaran con el software para la edición: Adobe Premiere Pro.





Imagen 6. Edición  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

El martes por la mañana, cada uno de los y las integrantes del grupo decidió qué fragmentos de sus entrevistas querían incluir en el vídeo. Debido a la falta de tiempo, las y los facilitadores fuimos los que, por la tarde, ordenamos los diferentes fragmentos seleccionados para que el guion narrativo tuviera sentido y suscitara el interés de la audiencia. El miércoles por la mañana se procedió al visionado de ese primer montaje de entrevistas con las y los participantes para

conocer sus reacciones y sus observaciones sobre lo que añadirían o quitarían y obtener su aprobación.

Posteriormente, cada uno de las y los participantes editó, con la ayuda de un facilitador o facilitadora, su secuencia de introducción para que aprendieran a usar el software de edición y vieran cómo generar secuencias combinando los diferentes planos que habían filmado. Ese mismo día, por la tarde, las y los facilitadores realizamos un primer montaje final del vídeo con las secuencias que habían realizado las y los participantes del proceso e incorporando la música, transiciones, corrección de color, etc. El jueves por la tarde se procedió a realizar una proyección previa a la presentación pública del vídeo con la idea de reflexionar sobre el mensaje transmitido y posibles cambios a incorporar.

Forma de recolección de datos para la investigación: (1) Grabación del audio durante la selección participativa de las entrevistas y su posterior transcripción, (2) observación participante, (3) toma de notas,

#### **e. Evaluación grupal del proceso de vídeo participativo (jueves 6 de junio):**

Con la intención de que las personas participantes evaluaran el proceso del vídeo participativo y la utilidad de éste, se les pasó a todas y a todos los participantes un cuestionario sobre el proceso y, con la información más relevante extraída de las encuestas, se desarrolló un grupo de discusión sobre cómo sentían que se había desarrollado el proceso, si había sido útil para ellas y ellos, si había cumplido sus expectativas, qué cambios consideraban que había producido en sus vidas, etc.

Forma de recolección de datos para la investigación: (1) Grabación del audio del Grupo de Discusión y su posterior transcripción, (2) toma de notas, (3) datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios.



En primer lugar, si analizamos las encuestas, podemos afirmar que todas y todos los participantes adquirieron conocimientos básicos de producción de vídeo, puesto que respondieron en todos los casos que estaban ‘muy de acuerdo’ con esta afirmación. Pero el proceso de AA no solo permitió al alumnado de la UP adquirir estas nociones técnicas. También nosotros, los dinamizadores, que en nuestra mayoría no teníamos ninguna experiencia con esta herramienta, aprendimos a planificar un vídeo, a manejar una cámara y a editar, entre muchas otras cosas. Una compañera afirmaba: “He aprendido al mismo ritmo que vosotros” (GD2\_A).

Sin embargo, si leemos las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales, apreciamos que no todos los aprendizajes fueron de tipo técnico. El carácter horizontal y participativo del taller y, sobre todo, el enfoque de cuidados contribuyó a generar un espacio de confianza donde compartir, donde abrirse ante el resto y contar nuestras historias, incluso aquellas más íntimas. Todos y todas, especialmente las personas de la UP, coincidimos en que durante las dos semanas que duró el AA se generaron unos vínculos de unión muy fuertes (“Os trato ya como si son de la familia”, GD2\_P). Estos lazos, que surgieron de una forma muy natural, favorecieron un ambiente de aprendizaje mutuo y bidireccional a un nivel mucho más humano (“He aprendido muchísimo de todos vosotros, de vuestras historias, de vuestra honestidad, cómo os cuidáis los unos a los otros, las ganas que tenéis de hacer cosas, de vivir y de participar”, GD2\_C), convirtiendo el taller de vídeo participativo en un proceso muy enriquecedor.

Otro aspecto que contribuyó a que la experiencia fuera tan rica fue la diversidad del grupo, especialmente su intergeneracionalidad. Las personas de la UP que participaron y también su profesora destacaron que trabajar con personas más jóvenes de una forma tan horizontal les hacía sentirse llenos de alegría, de energía, renovados, que había sido como “un bálsamo de aire fresco” (ENT\_M). Uno de los participantes llegó incluso a afirmar que le habíamos quitado “un montón de años de encima” (GD2\_E). El hecho de trabajar con una persona invidente también nos permitió al resto conocer otras realidades y nos abrió los ojos en ese sentido (“el aprender a ver sin tener ojos, como hace ella”, GDT\_V).

En segundo lugar, durante el transcurso del taller pudimos apreciar un claro cambio en lo que se refiere a la confianza en sí mismos del grupo y a su apropiación del proyecto. De hecho, en un primer momento las y los participantes pensaban que el vídeo lo haríamos nosotros y empleaban en muchas ocasiones la tercera persona (“ellos ya decidirán...”, GDT1\_P). Sin embargo, poco a poco se fueron dando cuenta de que eran realmente ellos y ellas los que iban a decidir qué contar en el vídeo. Les fuimos transmitiendo la confianza necesaria para darse cuenta de que estaban plenamente capacitados para realizar el vídeo por sí mismos y de que sus historias podían ser muy significativas

para otras personas. Al final del proceso uno de los participantes afirmaba que le habíamos demostrado “que con muy poquito se pueden hacer cosas muy grandes. Comunicar, mostrar...” (GD2\_E).

Podríamos decir que las y los participantes pasaron de considerar el vídeo una herramienta ajena a ellos y de creer que no serían capaces de emplearla a verse preparados para producir un vídeo (“rodaría hasta con Almodóvar”, ENT\_N) y, lo que es más importante, a valorar sus historias, sus conocimientos y sus experiencias y a querer compartirlas. Se trata pues de un proceso de empoderamiento. El AA ha contribuido a que el alumnado de la UP se dé cuenta de que tienen la capacidad de cambiar algo, de que tienen algo que aportar a la sociedad. Nosotras y nosotros simplemente hemos sido los catalizadores de este proceso, es decir, les hemos dado la confianza necesaria.

Finalmente, nosotras y nosotros como grupo dinamizador consideramos que este proceso ha contribuido principalmente a dar voz a personas que normalmente, dentro de nuestra sociedad, son invisibilizadas. Y estas personas han aprovechado la oportunidad para dirigirse a otras en misma situación, permitiendo que se puedan enriquecer también con el proceso.

### **3.6. Aprendizajes del proceso**

En cuanto a los aprendizajes, tanto individuales como colectivos, cabe destacar todos aquellos relacionados con la participación, la facilitación de los espacios de comunicación y la coproducción del vídeo participativo.



Imagen 9. Rodaje.  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

En relación a la participación, la propia metodología que se ha utilizado ha facilitado la inclusión de todos los integrantes en la elaboración del vídeo participativo, ya que todas y todos hemos formado parte del proceso, de forma que cada uno de las y los integrantes del grupo rotaron en sus roles.

Se crearon espacios de comunicación y participación donde la confianza tomó un papel fundamental, ya que cada uno expresó su visión sobre lo que quería contar de sí mismo, del barrio y cómo contarlo.

También se proporcionó un acercamiento a los conocimientos más técnicos en el ámbito de lo audiovisual. Desde los procesos y la planificación de producción de un video, a la manipulación y manejo adecuado de los aparatos de grabación, ya fueren cámaras, micros, etc.

Cabe destacar que este proceso permite tanto durante, como después del mismo, realizar reflexiones críticas profundas sobre las realidades de cada uno, su entorno y cómo relacionarse tanto entre sí mismos, como con el propio entorno:

**- Sobre la metodología en relación con el alumnado.**

El alumnado de la UP respondió a la perfección al proceso, ya que no esperaban poder participar en la creación del video, puesto que tampoco se veían capaces de realizarlo. Todas y todos ellos se veían siendo actores secundarios del proceso. Podemos decir que, gracias a la horizontalidad, la generación de espacios adecuados para la participación y, por supuesto, el hecho de darles un rol protagonista permitió generar un gran interés y compromiso por parte de todas y todos los participantes en el proceso.

Todo ello permitió que el alumnado de la UP comunicase libremente aspectos significativos sobre sí mismos y sobre la realidad que vive el barrio

**- Sobre la facilitación.**

Durante todo el proceso ha sido fundamental el hecho de que todo el equipo entendiera la facilitación como una forma de guiar, sin influir en el proceso. El trabajo en equipo, la buena sintonía del mismo, la integración y la confianza de todas y todos los participantes, junto con una gran capacidad de autonomía, dieron lugar a un proceso del que todas y todos se sintieron partícipes.

Un punto a destacar es la adaptación del lenguaje, formábamos un grupo intergeneracional con diferentes perspectivas de la realidad, las cuales han caracterizado diferentes momentos que han sido clave para el aprendizaje. El hecho de trabajar en un ambiente intergeneracional ha enriquecido mucho al grupo en conjunto, aunque también supuso una adaptación del lenguaje y de la comunicación, ya que las realidades de las y los integrantes eran muy diversas, pero todas ellas de gran relevancia e interés, ya que representaban todas esas voces del barrio que apenas son escuchadas.

Uno de los mayores retos a los que nos enfrentamos fue el de acercar los conocimientos audiovisuales y facilitar la participación de una persona invidente. Se llevó a cabo un acompañamiento más individualizado para dicho caso, en el cual uno de los integrantes del grupo explicaba los conceptos más visuales con descripciones verbales y escenificaciones en las cuales el tacto guiaba la imaginación sin necesidad de usar la vista, siendo la persona invidente capaz de entender a la perfección elementos audiovisuales muy complejos de interiorizar sin usar la visión, como pueden ser las composiciones, los

planos, las luces, los enfoques, las lentes etc. Gracias a todo este proceso de cuidados y facilitación individualizada, se logró integrar a dicha persona de manera óptima, siendo todo el grupo, tanto estudiantes de la UP como de la UPV, partícipes de dicha integración y, por consiguiente, responsables de la misma.



Imagen 10. Explicación de los planos.  
Fuente: Grupo *Universitat Popular*.

En la siguiente imagen se muestra cómo se facilitó el proceso de la persona invidente que hemos mencionado. Se puede visualizar cómo se le hizo entender los conocimientos, impresiones y sensaciones que se transmiten con un plano picado. Para que de este modo pudiese realizar de manera autónoma su propio *storyboard* y desarrollar su parte del guion para el video participativo.

En cuanto a nuestra propia experiencia como facilitadores, el hecho de trabajar juntos de este modo ha generado una mayor confianza, reforzando los vínculos emocionales, no solo entre nosotras y nosotros sino también el alumnado de la UP. Se ha sabido adaptar el proceso a las habilidades individuales de cada uno, y viceversa, todo ello de manera muy natural, siempre teniendo en cuenta las virtudes y los límites que tenía cada integrante del grupo, superando de este modo todas las adversidades a las que hemos enfrentado de manera muy exitosa, y siendo capaz de abordar cualquier desafío o problema que se planteaba.

#### **- Sobre los efectos en el barrio.**

Gracias a todo el proceso, se pueden evidenciar efectos significativos en el alumnado de la Universidad Popular que participaron en el mismo, lo que ha repercutido positivamente en el barrio, ya que se han logrado potenciar que las personas tengan una mayor capacidad de agencia y un mayor nivel de empoderamiento.

El proceso ha generado una visión más amplia y diferente en cuanto a lo que puede ser la educación. Las y los integrantes del grupo se han visto involucrados en un proceso en el cual el aprendizaje ha sido adaptado a las necesidades y las virtudes de cada participante.

Gracias a este proceso se ha podido evidenciar que ahora el alumnado de la UP es capaz de ser agente de cambio en su entorno, la UP y por ende el propio barrio de *Na Rovella* (“yo totalmente, ya estoy pensando en el próximo curso implicar compañeros para hacer algo grupal, ver qué podemos hacer” GD2\_E). Esto se ha dado en gran medida gracias a la apropiación del proyecto por parte del grupo

participante de la UP, que lo ha tomado como suyo desde el primer momento y se ha sentido no solo participe en el proceso si no protagonista del mismo

Por lo tanto, y para finalizar, podemos decir que las alumnas y los alumnos de la UP se han visto empoderados y con capacidad de ser agentes de cambio en su entorno, ya que el proceso hizo énfasis en sus historias, sus realidades y su contexto personal. Conectando esas realidades se pudo visualizar un sentimiento de identidad común a todas y a todos los participantes del proceso, evidenciando de este modo una identidad latente en el barrio que hasta ahora estaba oculta e invisible.

Por último, presentamos algunas recomendaciones que puedan ser útiles en procesos similares teniendo en cuenta que cada experiencia es única e intransferible:

**Generar un espacio de confianza mutua.** Los procesos participativos implican en muchos casos el conocer y reconocer las historias personales de las y los participantes. Esto demanda un ambiente respetuoso y amable por lo que es importante crear vínculos de confianza de forma horizontal al inicio del taller.

**Mayor duración del taller.** En las entrevistas personales y en los grupos de discusión se demandó que existiera una actividad de este tipo que perdurara más en el tiempo. Sin embargo, la intensidad con la que se trabajó durante el AA pudo generar sinergias y lazos que tal vez con una distribución más duradera no se hubieran logrado. Es, por tanto, decisión del equipo facilitador determinar los objetivos y resultados que se quieren obtener dependiendo de dicha duración.

**Cuidados.** El grupo de trabajo está formado por 10 personas con distintas situaciones tanto corporales como personales. Es muy importante respetar los tiempos de cada individuo para que el trabajo fluya.

**Horizontalidad.** El trabajo de facilitación debe hacerse desde una posición de conocimiento del propio poder de influencia, acompañando el proceso sin intervenir de forma autoritaria y respetando el proceso de las y los participantes. Es importante asumir un rol de escucha activa y de guía para avanzar hacia el objetivo prefijado y consensuado por todas las partes.

**Búsqueda de nuevos espacios de trabajo.** Al tratarse de un proceso participativo donde se trabaja con un número considerable de personas es posible que se cause algún malestar en los procesos de los otros grupos del AA, por lo que se recomienda encontrar un espacio propio en los momentos de encuentro con las y los participantes del vídeo participativo. Además, la creación de contenido audiovisual requiere de un equipo especializado y de distintos escenarios de trabajo, que pueden alejar el trabajo de este grupo de los otros procesos que se estén llevando a cabo en el AA, por lo que sería conveniente poder generar momentos de encuentro con el resto del alumnado del Máster.

**Mayor variedad generacional.** El porcentaje de personas pertenecientes a la UP se encuentra en un rango de edad entre los 40 y los 90 años. Creemos que la experiencia sería más enriquecedora si las participantes fueran de perfiles más variados para no sólo darles voz sino también generar un diálogo y poner en contacto a personas de distintas generaciones. Esto también servirá para desarrollar un mayor pensamiento crítico.

### **3.7. Bibliografía**

- CABERO, J. 1996. Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1, febrero.
- GUMUCIO-DAGRON, A. 2002. Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y pensamiento*, 30 (58), 26-39.
- LUNCH, N. Y LUNCH, C. 2006. *Una mirada al vídeo participativo. Manual para actividades de campo*.
- MILNE, E.J., MITCHELL, C. Y DE LANGE, N. 2012. *Handbook of participatory video*. Plymouth: Altamira Press.
- TOMA SOCIAL. 2015. *Creando vídeos para el cambio. ¿Qué es el vídeo participativo y cómo hacerlo?* València, España: Ingenio (CSIC – UPV).
- UNIVERSITAT POPULAR DE VALÈNCIA. (s.f.). Universitat Popular. Obtenido de <http://universitatpopular.com/presentacion/>
- WHITE, S.A. 2003. *Participatory video. Images that transformer and empower*. Cornell University Ithaca: Sage Publications.





## **4. Grupo Taleia**

---

### **DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO. Centro de Jóvenes Taleia**

*Irene Fernández Fernández, Ismael Guindo Pino  
Rosario Hernández Balinot, Guillem Ribes Jordán*

#### **4.1. Introducción**

##### **Fundación Adsis, Centro de jóvenes Taleia**

Es una entidad sin ánimo de lucro, cuya misión es la construcción de una sociedad más justa, solidaria e inclusiva en la que se acepte la diversidad como un valor y en la que cada persona pueda desarrollar su proyecto de vida. Además, cree en la capacidad de cambio de cada persona y se compromete con las más vulnerables desde la cercanía y el acompañamiento.

El centro está situado en el barrio de *Na Rovella*, desde donde apoyan a las personas a cambiar su situación y a transformar las dificultades en oportunidades. Trabajan con jóvenes que no cuentan con oportunidades para tener un futuro mejor y con personas adultas que, por diversos motivos, se encuentran en una situación elevada de vulnerabilidad; bien porque son personas privadas, o ex-privadas, de libertad con problemas de drogodependencia, o, porque son personas con diversos problemas adictivos.

Los programas que llevan a cabo con jóvenes tratan de proporcionarles la educación, formación e inserción laboral que necesitan para poder tener una vida mejor. Además, esta formación cuenta con certificados E20, un modelo que ofrece respuestas educativas a jóvenes entre 15 y 30 años que no trabajan y que pueden haber vivido experiencias de fracaso escolar, con itinerarios flexibles e

individualizados, acompañamiento integral y entrenamiento práctico. El trabajo con personas adultas se fundamenta en normalizar su vida en la sociedad a través de la inserción laboral y la orientación terapéutica y personal que necesitan.

### **Historia**

La acción social impulsada por el Movimiento Adsis surge de la presencia entre jóvenes de barrios desfavorecidos de distintas ciudades de España en los años sesenta.

Ha ido organizándose de distintas maneras a lo largo del tiempo, en las ciudades en que Adsis está presente: al principio, experiencias de voluntariado y centros juveniles de tiempo libre; a través de asociaciones civiles locales, que se consolidan durante los años ochenta; posteriormente, creando estructuras de coordinación y trabajo conjunto, como la Federación Estatal de Servicios e Iniciativa Social.

Adsis ha ido promoviendo diversos programas, para dar respuesta a las necesidades de las personas y grupos en riesgo de exclusión social, como la promoción de minorías étnicas, la inserción social y laboral de personas en riesgo de exclusión, la integración de inmigrantes, la promoción del voluntariado social, la educación en valores de jóvenes, la cooperación al desarrollo y el comercio justo.

Finalmente, en 1996 se crea la Fundación Adsis, como una entidad con carácter benéfico asistencial. Es una fundación “con alma asociativa”, porque integra toda la experiencia de cada una de las asociaciones Adsis, para construir estrategias locales y globales de manera conjunta.

### **Programa de atención a familias**

Este programa está compuesto por un grupo de alrededor de 12 mujeres latinas inmigrantes que empezaron a reunirse hace unos 5 años. En un primer momento, surge para orientar a aquellas madres y padres cuyas hijas e hijos se encontraban en diferentes situaciones de vulnerabilidad, ya sea por drogadicción, acoso escolar, mal comportamiento...y que estaban vinculados a Taleia mediante los diferentes programas que ofrecen para jóvenes. De este modo, podrían encontrar información, apoyo legal, psicólogas, educadoras sociales...

Sin embargo, con el paso del tiempo el grupo ha ido evolucionando y se ha consolidado, generando una red de apoyo, con cierta estabilidad y confianza. De manera que, a pesar de que algunas de sus hijas e hijos ya no pertenecen a la comunidad de Taleia, siguen asistiendo a las reuniones e incluso son ellas mismas las que deciden al inicio de cada curso escolar que talleres y actividades quieren realizar

durante los próximos meses. En este caso, han realizado talleres de duelo, de cuidados, informática, gastronómico, entre muchos otros.

#### **4.2. Marco teórico**

El concepto de cuidados ha comenzado a ser analizado de manera reciente debido a su surgimiento como problema social y político. El interés por su análisis surge cuando comienza a cuestionarse como una misión natural del género femenino motivado, entre otras razones, por la incorporación de la mujer al mercado laboral y las reivindicaciones feministas. Y es que, durante nuestra historia, todas las tareas y conocimientos asociados al cuidado han sido asumidos por las mujeres, lo cual ha creado una identidad cultural en torno al mismo concepto que se mantiene actualmente envuelta en relaciones de poder que generan profundas desigualdades.

Es este concepto de cuidados el que precisamente trajo a las participantes en nuestros talleres al programa de atención a familias de la fundación Adsis en el centro Taleia. En su mayoría, por la necesidad de encontrar apoyos que pudieran facilitarles y ayudarles en sus tareas de cuidados, bien fuese en el hogar, en el trabajo o con sus familias.

Es en este punto donde encontramos factores que son comunes y se repiten, aun habiendo ciertas diferencias entre las participantes del programa; factores que, a su vez, han servido de nexo para la concepción del propio grupo y de su condición como grupo de apoyo.

En nuestro proceso y durante nuestros talleres hemos abordado el contexto y la perspectiva actual que existe en cada una de las participantes en cuanto a la red de apoyos y los tipos de grupos que la forman en diferentes espacios y dimensiones de interacción creando una visión clara, sencilla, analizable y abordable de la realidad de cada una de ellas.

La idea central que subyace en el paradigma de la ayuda mutua es el hecho de que la gente que tiene problemas comunes se agrupa para proporcionarse determinados tipos de apoyo, y de esta manera, afrontar de mejor forma y en grupo el problema en cuestión. En nuestro caso este grupo de apoyo creado por las mujeres del programa de atención a familias no es solo importante para atajar el problema de cada una en cuestión, sino una herramienta de ayuda para la integración social de las mujeres que participan en el mismo en su situación común como inmigrantes.

La integración de estas mujeres y sus familias en el país receptor, en este caso España, conlleva aspectos muy importantes como el acceso a condiciones de legalidad, a los servicios públicos y el acceso a diversas formas de participación, entre otros. Desde este programa y sus facilitadoras, se

atienden todos estos elementos y se contempla la integración como un proceso de equiparación entre la población migrante y la receptora, equiparación en derechos, obligaciones y libertades.

A través de las herramientas que se enseñan y se ofrecen desde el centro en los talleres se trata de eliminar el factor más importante que padecen las personas inmigrantes: las desventajas de los mismos con la población local, y por el mismo se trata de eliminar estas barreras limitantes para favorecer la misma integración.

Uno de los aspectos que cabe destacar de este programa es la agencia que ejercen las participantes y el proceso de empoderamiento que estas mujeres han protagonizado durante el desarrollo del mismo.

Al hablar de empoderamiento es necesario tratar la noción de poder, tanto de exceso como de falta del mismo y de redistribución, así como de las relaciones de poder existentes en la sociedad actual.

Los procesos de empoderamiento llevados a cabo por parte del centro han aportado a estas mujeres recursos intangibles como la autoestima, las habilidades de reflexión y análisis, la organización colectiva o la incidencia política; al tiempo que han confirmado que los cambios propiciados por el empoderamiento ocurren tanto a nivel individual y en el ámbito del hogar, como en las estructuras sociales y el espacio público.

La antropología describe la agencia, a grandes rasgos, como una acción con poder transformador, incluyendo también quién o qué dispone, adjudica e influye sobre qué tipo de actuación.

Por poder de actuar, se entiende la actuación de individuos en la sociedad y la capacidad de diseñar libremente las propias circunstancias de vida. Se define agencia como la habilidad de un individuo de cambiar activamente las condiciones estructurales y se reconoce también como agencia las actitudes, de interrelación, que tienen las personas.

Este grupo de mujeres representan un claro ejemplo de agencia y empoderamiento. Las participantes se han empoderado de tal manera que la agencia es visible en todas sus definiciones, se ha establecido de una manera tan sólida, tanto a nivel individual como colectivo, que ejercen influencia sobre los talleres que se realizan en el programa de acuerdo a sus intereses, son activas en diversas formas de participación y suponen un grupo de apoyo sólido para mujeres que recientemente se incorporan tanto al mismo grupo como a cualquier otro grupo afín del centro o del barrio que se encuentren sufriendo situaciones de exclusión social o de falta de apoyo en cualquier ámbito.

### **4.3. Metodología**

#### **Tipo de Investigación**

La investigación que se ha llevado a cabo durante las dos semanas de aprendizaje en acción no partió de un objetivo totalmente definido, sino que el principal objetivo de la investigación era poder conocer a las diferentes mujeres que participaban en el Grupo de familias y, desarrollar un proceso en el tuviesen lugar diferentes aprendizajes mutuos. Tras conocer un poco el perfil del grupo en reuniones previas de preparación del proceso, se optó por una investigación con la que poder conocer cómo había afectado la asistencia al grupo a las diferentes mujeres.

Por tanto, la investigación que se ha desarrollado se enmarca dentro del paradigma interpretativista-constructivista, ya que pretende comprender las perspectivas de las participantes y los diferentes significados que ellas dan a un mismo tema. Se trata de una investigación constructivista ya que pretende conocer los diferentes puntos de vista desde los que las participantes construyen sus propias realidades, en este caso el proceso que han seguido y los cambios ocurridos desde su llegada al Grupo de familias. Por otro lado, se trata de una investigación interpretativista, ya que nos preguntamos cuáles han sido los principales efectos que ha tenido el Grupo de familias en la vida de estas mujeres.

A lo largo del proceso, el objetivo de la investigación se ha ido concretando desde una mirada amplia que solo trataba de comprender cómo les había afectado la participación en el Grupo de familias, hasta centrarnos en el análisis de las diferentes redes personales que estas han construido. Sin embargo, el tipo de investigación y la manera en la que se ha realizado no ha variado.

### **Metodología empleada**

Para la realización de la investigación se ha elegido una metodología cualitativa debido a que se trata de una investigación a nivel muy personal en la que solo participaba un pequeño grupo de mujeres del Grupo de familias de Taleia. La información se ha obtenido a través de diferentes talleres participativos y entrevistas con las participantes.

Por otro lado, se ha llevado a cabo una investigación con una metodología inductiva en la que a partir de los diferentes conceptos y teorías analizadas y de la información obtenida en los diferentes talleres y entrevistas se ha podido comprender la visión de las participantes.

Finalmente, la investigación realizada ha sido participativa, ya que tanto las mujeres del Grupo de familias como la trabajadora social que llevaba dicho grupo han intervenido en la definición del objetivo de la investigación, del desarrollo de esta e, incluso en la definición de la técnica. Esto se debió a que el objetivo principal de la investigación era que tanto para las mujeres como para nosotros la investigación resultara de interés y supusiese un aprendizaje mutuo.

#### **4.4. Proceso**

##### **4.4.1. Taller de diagnóstico**

###### **a) Preparación del taller**

De acuerdo con las características del grupo, se decidió que lo más adecuado sería realizar una primera sesión de diagnóstico, donde se organizaría un taller para conocer mejor a las mujeres y sus necesidades. De esta manera se podría crear un proceso cuyos objetivos tuvieran relevancia para ellas.

La idea principal consistía en dinamizar un taller, en el que se trabajase de qué manera la pertenencia a este grupo había significado cambios en sus vidas. Para ello se dividiría a las mujeres participantes en dos subgrupos que contaría con 2 facilitadores/as.

En cada uno de los grupos se trataría una dimensión. Por un lado, se trabajaría la sección pre-Taleia, donde preguntaríamos cosas como: ¿Que te llevó a Taleia?, ¿Cómo conocisteis Taleia?, ¿Qué apoyo pensabas que ibas a encontrar?, ¿Puntos fuertes y débiles del grupo?, ¿Dificultades del grupo?

Por otro lado, encontraríamos al grupo de post-Taleia, en el que se preguntarían cosas como: ¿Qué te aporta Taleia?, ¿Qué te retiene?, ¿Qué encuentras aquí?, ¿Puntos fuertes y débiles del grupo actualmente?, ¿Qué cosas no te ha aportado Taleia?, ¿Dificultades del grupo actual?

Al finalizar, habría una puesta en común para que se pudieran completar ambos escenarios con las aportaciones de las integrantes del grupo contrario.

###### **b) Desarrollo del taller**

Sin embargo, al llegar a Taleia nos encontramos con que tan solo se presentaron 5 mujeres, además una de ellas tuvo que marcharse a mitad del taller. Por ello, cambiamos in-situ la dinámica y consideramos que no era necesario dividir a las participantes en dos grupos ya que se quedarían grupos excesivamente pequeños y, además, nos daría tiempo a hacerlo en un solo grupo.

Empezamos la sesión con una breve merienda donde aprovechamos este tiempo para presentarnos. Cada uno de los facilitadores dimos una breve descripción personal donde contamos de dónde éramos, nuestros estudios, qué países latinoamericanos habíamos visitado, etc. Esta parte más personal hizo que cuando les tocara a las mujeres presentarse se sintieran más cómodas.

Pusimos en una pizarra móvil los papelógrafos que llevábamos ya preparados. En uno estaba escrita la pregunta: ¿Qué te trajo a Taleia? (Pre-Taleia), Y en el otro ¿Qué te mantiene en Taleia? (Post-Taleia).

La idea era que los facilitadores de cada grupo fueran escribiendo en post-its conceptos de los discursos de las diferentes mujeres. Sin embargo, como al final no nos dividimos en grupos, quedó Irene como encargada de tomar notas de estos conceptos.

La dinámica no pudo ser seguida como se esperaba ya que las mujeres desde la primera pregunta se abrieron mucho y sus discursos respondían a preguntas de ambas partes del taller a la vez. Por ello, dejamos que siguieran con sus discursos ya que no tenía sentido cortarlas, e improvisamos para seguir el taller de manera que obtuviéramos la información requerida, pero sin la necesidad de cortarles o hacerles repetir lo que ya habían dicho.

### **c) Evaluación**

Tras el taller realizamos una evaluación ex-post. Para ello, nos reunimos al día siguiente tanto alumnos y alumnas como los facilitadores/as de la Universidad Politécnica, en este caso Carola y Álvaro.

En esta reunión llegamos a diversas cuestiones en positivo:

- No se supeditó el taller a la herramienta, es decir, fuimos capaces de adaptar la herramienta a la realidad del momento y cuando no se pudo seguir con ella, la abandonamos en cierto modo para poder recoger los discursos como se estaban reproduciendo.
- Romper el hielo con temas personales, ya que en la presentación introdujimos ciertos aspectos personales como cuánto tiempo llevábamos viviendo en València las alumnas que somos de fuera, o aquellos países latinoamericanos que conocíamos o habíamos visitado.
- Las participantes se encontraron cómodas con nuestra presencia, ya que el tono fue cordial y amable. Se mantuvo un clima relajado durante la mayor parte de la sesión.
- La presencia de Begoña, a quien todas las mujeres aprecian y le están muy agradecidas por el trato y el apoyo que reciben de ella. Esto hizo que las mujeres se sintieran en confianza y en un espacio en el que ya estaban acostumbradas a trabajar. Además, como Begoña tiene confianza con ellas las incitaba a intervenir.

En cuanto a las cuestiones en negativo a mejorar en posteriores talleres:

- No hubo grabación de audio del taller. Fue un error que cometimos por despiste, ya que durante la preparación del taller lo hablamos en numerosas ocasiones, pero en ese momento ninguno nos acordamos. Esto hizo que no tuviéramos recogidos los discursos de manera literal sobre los que poder trabajar posteriormente.
- No mencionamos la utilidad que tendría el taller para ellas.

- En algunas ocasiones utilizamos un lenguaje técnico que quizá no era el más adecuado en ese contexto.

#### **4.4.2. Entrevistas**

##### **Preparación de las entrevistas**

###### a) Elección y justificación de la técnica

Tras realizar el primer taller de diagnóstico y hacer la consiguiente evaluación, el grupo de trabajo identificó las siguientes cuestiones:

En primer lugar, se observó que a pesar de que la dinámica interna del grupo de familias era muy buena y este ofrece una gran ayuda en cuanto a apoyo administrativo, educativo y emocional; la mayoría de las mujeres resaltaron la importancia de sentirse integradas dentro del barrio, así como la calidad de las relaciones personales que desarrollan y mantienen tanto en su lugar de origen como en València o España. Estos hechos tienen especial relevancia debido a la condición de inmigración, factor que, según contaron, ha dificultado este tipo de procesos.

Debido a ello, y tras una reunión con la trabajadora social del centro, se decidió centrar el proceso en la identificación y valoración de las relaciones personales y redes de apoyo de las mujeres, y así identificar cómo se podría trabajar en estos aspectos para que las participantes vieran mejorada su situación actual (y futura).

Para ello, se decidió realizar entrevistas individuales que permitieran conocer mejor la situación individual de cada participante y así sacar conclusiones útiles para abordar tales temas en el siguiente taller (Diana de Redes).

La elección de realizar entrevistas semiestructuradas como instrumento de diagnóstico se debe a que:

- Permite tratar no solo aquellas cuestiones estipuladas en el guion, si no también profundizar en otras que se consideren relevantes y que surjan durante la entrevista por parte de las participantes.
- Existe gran flexibilidad a la hora de implementar la técnica y así dedicar más tiempo a los temas que se consideren más significativos.
- Las entrevistas personales favorecen un entorno de confianza y facilitan la comunicación entre entrevistador-entrevistada.
- El hecho de poder hablar de forma personal con cada mujer evita sesgos ya que permite confrontar la información que éstas dan en el grupo, en comparación con la que facilitan de forma individual. Como en cualquier dinámica de grupo, existen roles de poder que pueden dificultar que las



participantes se expresen libremente o fomentar desigualdades en cuanto al tiempo de intervención de cada una de ellas. Además, consideramos importante que las entrevistas se realizaran sin la presencia de Begoña (o cualquier trabajador del centro) para que se pudieran expresar, en el caso de que las hubiera, problemáticas con el grupo o la organización.

Por último y antes de la entrevista, Begoña (la trabajadora social) explicó a cada participante para qué (y para quién) era útil la información y aquellas que quisieron participar firmaron un consentimiento para la difusión de los datos con fines académicos. Exceptuando un caso, todas accedieron a realizar las entrevistas personales.

#### b) Elaboración del guion

Antes de llevar a cabo las entrevistas y en colaboración con la trabajadora social del centro, se realizó el guion con los bloques y preguntas generales más importantes.

#### **Implementación de las entrevistas**

Las tres entrevistas fueron realizadas el 30 de mayo y se llevaron a cabo en dos aulas del centro Taleia donde las mujeres suelen realizar sesiones individuales con la psicóloga o la trabajadora social del centro. El espacio se eligió con el fin de que las participantes se sintieran en un entorno familiar y así facilitar el intercambio de información. Así bien, se citaron a las tres mujeres en función de su disponibilidad, concretando una cita a las 17:30 y las dos restantes a las 18h. En cuanto al tiempo disponible para realizar la entrevista, se fijó un intervalo de entre 20 y 30 minutos.

#### **Evaluación de las entrevistas**

Las tres entrevistas tuvieron un carácter distendido y se pudo recabar la información deseada ciñéndose al tiempo estipulado. Así bien, todas las participantes parecieron sentirse cómodas tanto con el contenido de las preguntas como con los entrevistadores, creándose un ambiente de respeto y cercanía que facilitó enormemente el desarrollo de la sesión. En general, la información facilitada se correspondió con lo que se había expresado en la primera sesión y a su vez, se pudo indagar más en el aspecto relacional de las participantes. El desarrollo de las entrevistas permitió responder a las preguntas del guion e incidir en aquellas cuestiones que más importancia tenían para las entrevistadas. Aunque el guion fue útil para mantener una coherencia en cuanto a los temas que se trataban y el tiempo que dedicar a cada bloque, la mayoría de las participantes respondieron a muchas de las preguntas sin necesidad de formularlas.

Las entrevistas se hicieron con el objetivo de conocer la realidad individual de las participantes y que ellas pudieran trabajar (junto a Taleia o no) posteriormente en sus redes personales, pero también

aportaron información relevante de carácter más general. Estos se desarrollarán con más detalle en las conclusiones de la Diana (ya que ese era el objetivo de las entrevistas y además se corresponden en gran medida con los resultados de la última sesión.

### 4.4.3. Taller 2: Diana de Redes

#### Preparación del taller

- a) Elaboración y justificación de la técnica

Tras realizar las entrevistas y analizar lo que se expresó en ellas, se elaboró una técnica para visualizar de forma clara, sencilla y personalizada las asociaciones, personas y espacios que más influyen en la situación actual de las mujeres, y cómo son estas relaciones. Es decir, pensamos en una técnica que pudiera resumir de forma visual:

- Con quién se relacionan (tanto personas como organizaciones, etc.)
- Cómo es esa relación (en cuanto a reciprocidad, calidad del apoyo...)
- Dónde se relacionan, o más bien, dónde se encuentran esas personas u instituciones con las que tienen contacto.

Para ello los investigadores desarrollaron una técnica llamada “Diana de redes”. Aquí se muestra un ejemplo de la diana de redes, con los “espacios de interacción” y las dimensiones sin implementar:

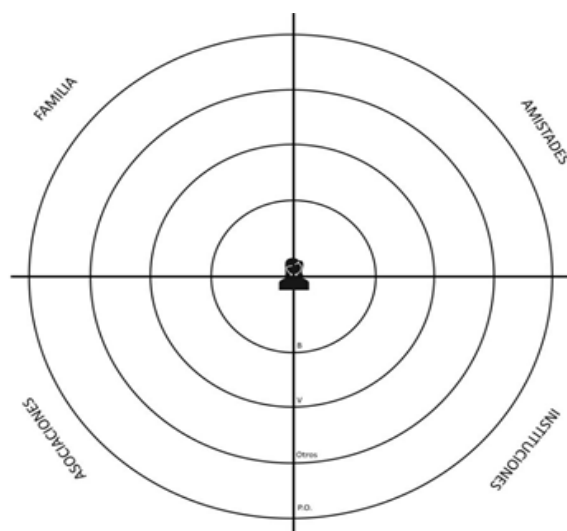


Imagen 1: Diana de Redes.

Fuente: Elaboración propia

#### Dimensiones de la diana

Las dimensiones que se utilizaron a la hora de completar la Diana de Redes son las siguientes:

#### ¿Dónde? Espacios de interacción

La Diana de Redes está formada por cuatro esferas concéntricas que representan el espacio físico donde se encuentra el actor con el que interactúan (barrio, ciudad en la que residen, otras ciudades o países y su lugar de origen). Cada uno de ellos sería un “espacio de interacción”.

#### ¿Quiénes? Dimensiones.

Una vez creada la “Diana”, se realizó una búsqueda de iconos que pudieran representar fácil y rápidamente los actores con los que tienen contacto. En el caso de que se quisiera añadir otro tipo de apoyo o actor (que no estuviera representado en los iconos), se podría dibujar o escribir su nombre. La utilización de iconos fue en gran medida para reducir el tiempo de elaboración del taller y hacerlo de forma más dinámica. La elección de los mismos se basó en las declaraciones de las participantes y se trató de buscar imágenes con las que pudieran sentirse identificadas y por tanto, que no fueran normativas y/o excluyentes. También se buscaron iconos para identificar personas o grupos concretos que habían salido en todas las entrevistas como es el caso de Begoña o el grupo de familias. Aquí puede verse los iconos seleccionados.

### **¿Cómo? Percepción, Frecuencia, Dirección y tipo de apoyo.**

Por último, una vez identificados y ubicados los actores, habría que evaluar cómo son esas relaciones:

**Percepción del Apoyo.** Según como se percibe la relación podría ser de tres tipos y se colocaría una flecha para especificar “la calidad” de ésta.

Positiva. En color verde. o Neutral. En color azul. o Negativa. En color rojo.

**Frecuencia del Apoyo.** Se referiría al aspecto “cuantitativo de la relación”, es decir, si la participante y los actores que ha identificado tienen mucho o poco contacto (al margen de la calidad de éste). Este aspecto, se expresaría con dos tipos de línea:

- Continua: Relación constante
- Discontinua. Relaciones menos regulares o esporádicas.

**Dirección del Apoyo.** Se utilizarían dos tipos de flecha en función de si la relación es:

- Mutua: Flecha bidireccional. Ambos actores están igualmente implicados en la relación.
- Desigual: Flecha unidireccional. Esto se daría cuando uno de los dos actores muestra mayor interés hacia el otro o el apoyo solo se da por un lado. El extremo de la línea donde se ubica la punta de la flecha indica hacia qué sentido se dirige el apoyo.

**Tipo de Apoyo.** Se utilizaron iconos al igual que en el caso de la identificación de actores. En un primer momento, representamos gráficamente 5 tipos de apoyo:

- Emocional
- Laboral
- Económico
- Educativo
- Jurídico.

RELACIÓN	ICONO
TIPOS DE RELACIONES	
Relación afectiva (x100)	
Relación económica (x100)	
Relación laboral (x25)	
Relación legal (x25)	
Relación educativa (x50)	

Figura 1. Iconos utilizados para identificar los tipos de apoyo  
 Fuente: Elaboración propia

### Implementación del taller

Una vez llegados a la sala donde se iba a realizar el taller se separaron las mesas y se pusieron las dianas sin implementar, así como los sobres con las pegatinas correspondientes. Cada mesa contaba con dos dianas, una por participante.

A pesar de que se inició con retraso, tanto el tiempo como el espacio destinados para el taller fueron oportunos y la sesión se desarrolló (más o menos) según lo establecido en el “timing”. El taller se llevó a cabo el 4 de junio, entre las 19 y las 20:30, y se utilizó un aula cedida por el centro Taleia.

La sesión transcurrió de forma más ágil y rápida de lo esperado. De la misma forma, tanto la dinámica rompehielos como el contenido de la red y cómo debía rellenarse fue entendido fácilmente y se realizó sin dificultades significativas.

La técnica tuvo buena acogida entre las participantes y la trabajadora social, considerándola como un instrumento útil a la hora de identificar, valorar y visibilizar sus redes de apoyo.

#### 4.4.4. Devolución pública

##### a) Preparación de la devolución

Debido a que, como se ha señalado anteriormente, la información facilitada por las participantes era privada, para la devolución el grupo de trabajo decidió explicar la “Diana de Redes” así como sus objetivos y utilidad.

Para ello, se realizó una presentación en PowerPoint para explicar visualmente cómo se formaba la Diana, utilizando un ejemplo (general) que ilustrara los diversos elementos que la componen. Para

entender mejor cada una de las esferas, dimensiones y elementos, estos se presentaban de forma secuencial atendiendo al orden en que aparecen cuando se realiza la técnica. En la parte inferior de cada diapositiva se redactó un texto que explicara los elementos presentes en estas.

En la parte final de la presentación se explicaba para quién y para qué es útil esta técnica así como los aprendizajes adquiridos por el grupo de trabajo durante el proceso.

La presentación fue modificada en diversas ocasiones atendiendo a las recomendaciones realizadas por los facilitadores, obteniendo una versión preliminar que se presentó al resto de grupos del Aprendizaje en Acción un día antes de la devolución pública.

Tras las aportaciones realizadas por las personas presentes en la presentación previa a la devolución, se decidió reducir su contenido para que ésta fuera más rápida y dinámica. En ese sentido y con el objetivo de que la presentación fuera más amena y atractiva para los asistentes se hizo una marioneta que representaba a una de las investigadoras la cual no podía asistir a la presentación por motivos laborales.

#### **b) Devolución y conclusiones**

La devolución se realizó el 7 de junio entre las 18 y las 20 de la tarde, en un descampado situado en las inmediaciones de Taleia en el barrio de *Na Rovella*. Entre los muchos asistentes había representantes institucionales, organizacionales y sociedad civil, especialmente del barrio. Estos representaban gran diversidad de edades y procedencias. Por desgracia, ni las participantes del proceso ni la trabajadora social de Taleia pudieron asistir por falta de disponibilidad. A pesar de ello, había representantes y/o trabajadores de Taleia. La gran mayoría de los asistentes permanecieron hasta el final de las presentaciones.

La presentación por parte de nuestro grupo se ciñó a lo estipulado en cuanto a contenido y duración. Los tiempos de intervención se dividieron para que fueran relativamente similares. Para finalizar la presentación de la forma más dinámica posible, la marioneta “Irene” realizó los agradecimientos.

Las únicas dificultades que se presentaron estuvieron relacionadas con aspectos ajenos al control de los investigadores (como el sonido ambiente) o por problemas técnicos como fueron el micrófono o el “pasador” de las diapositivas. A pesar de estos problemas, se consiguió realizar la presentación con normalidad.

Desde nuestro punto de vista consideramos que nuestra presentación tuvo una gran acogida y la técnica fue entendida por la mayoría de las personas presentes, algunas de las cuales, nos felicitaron por el trabajo hecho durante estas semanas.

## **4.5. Resultados y análisis de la diana de redes**

### **4.5.1. Resultados**

A continuación, se presentarán los resultados objetivos a partir de algunos ejemplos concretos. En el caso de la participante 1, ésta no ha identificado gran cantidad de relaciones y prácticamente la totalidad de las que se han señalado están relacionadas con su hija (incluyendo Taleia) y se desarrollan en el barrio. La principal dificultad en este caso se debe a la poca disponibilidad de tiempo libre que posee debido al trabajo. Además, este es la única relación negativa que tiene, pero afecta en gran medida al resto de Dimensiones y Espacios de Interacción. En conclusión y según los datos aquí expuestos, parece que la participante 4 no posee una red de apoyos suficiente.

El caso de la participante P2, también llama la atención la gran cantidad de relaciones positivas, identificándose solo una negativa (Colegio del hijo) y una neutras con el equipo de fútbol. No tiene relaciones ni con asociaciones ni instituciones fuera de València y las únicas relaciones que mantiene con su país de origen son familiares. Ha identificado todas las relaciones como Bidireccionales. En cuanto al tipo de relaciones, la participante añadió un tipo que es “apoyo con el tiempo” con su hermana, es decir, ayudan con aquellas cargas que temporalmente no puede llevar solas. Otro aspecto que llama la atención es como ha categorizado algunos de los actores: vecindario y trabajo como asociación y el equipo de fútbol como institución. La diana de la participante 2 y el resumen de sus resultados nos dejan ver que su adaptación está consolidada en València ya que ha creado gran cantidad redes positivas y de diferentes tipos. Como afirmó al acabar la sesión: “esta ya es mi casa”.

La mayoría de las relaciones identificadas por la P3 son bidireccionales, positivas y continuas (14) y se concretan entre familia, amigos y Taleia. También es destacable el número de apoyos económicos que recibe, siendo la única a la que su familia ayuda económicamente. Como podemos observar, la participante n.3. tiene mucho contacto con instituciones y asociaciones tanto del barrio como de València, así como personas que la respaldan, ya sean familia o amigas. Observando los resultados se puede interpretar que la participante está muy integrada en el barrio y la ciudad. Por el contrario, con su país de origen solo mantiene una relación y es de tipo familiar.

En el caso de P4 destaca la gran cantidad de relaciones positivas (12) frente a una única relación negativa. La participante 4 recibe un gran apoyo emocional, siendo 9 las relaciones de este tipo que identifica. También se señalan apoyos que no se habían identificado previamente (Religioso). La gran mayoría de relaciones son continuas (14) y en cuanto a la dirección, ella es receptora en todas sus relaciones excepto con su marido. Su espacio de interacción está centrado principalmente en el barrio

y no tiene prácticamente relaciones con el resto de la ciudad o con otras zonas. En general podríamos interpretar que la Participante 4 tiene una buena red de apoyo y está bien integrada en el barrio.

#### **4.5.2. Análisis de los resultados de la diana**

Después de observar los resultados de las 4 dianas podemos observar algunos aspectos a destacar:

- La gran mayoría de relaciones son positivas, y muchas de ellas bidireccionales. Esto podría deberse a que se suelen mantener aquellas relaciones beneficiosas. También podría deberse a sesgos como la deseabilidad social ya que señalar una relación en negativo puede impactar a las propias participantes (a pesar de que sean conscientes de esa situación).
- Salvo en el caso de la participante 4, las relaciones negativas se encuentran en la dimensión institucional. Este deja entrever que se debería hacer un trabajo mayor por parte de las instituciones en relación a la integración.
- En algunos casos una única relación negativa puede afectar en gran medida al resto de relaciones o a la percepción de integración de las participantes.
- La mayoría tienen o han tenido problemas con las instituciones educativas han sentido poco apoyo por parte de ellas. Esto podría explicarse ya que entraron en Taleia debido a sus hijos, los cuales han tenido dificultades educativas.
- Se mantienen pocas relaciones con el país de origen y en el caso de que se den suelen ser con familiares (excepto en el caso de P.4, que tiene unos amigos con los que aún sigue en contacto).
- En cuanto al apoyo económico en su mayoría son las participantes las que aportan este tipo de ayuda, siendo este tipo de apoyo normalmente unidireccional
- Por último, tanto Taleia como Begoña (ya sea como “amistades” o “asociaciones”) aparecen en cada una de las Dianas. De la misma forma la participante 1 también señala a la psicóloga del centro. Esto aporta información relevante sobre la utilidad de Taleia y el gran apoyo (emocional, educativo, burocrático y económico) que aportan a sus usuarias.

#### **4.5.3. Limitaciones y consideraciones de la implementación de la diana**

##### **En el grupo de familias de Taleia**

- Añadir más “Tipos de Apoyo” y representarlo gráficamente. Durante el desarrollo de la sesión la participante 2 especificó un tipo de relación lúdica para diferenciarla de la emocional, es decir: aquellas relaciones basadas en el ocio y/o entretenimiento que no poseen un alto contenido íntimo o emocional. También se señaló la importancia de un tipo de icono para

representar un tipo de relación pero que no sea de apoyo (o que sea contraria), como por ejemplo el “desencuentro”.

- Espacio físico donde se desarrolló el taller. La sesión pudo llevarse a cabo con normalidad gracias a que únicamente vinieron las personas que habían confirmado su asistencia. En el caso de que hubieran asistido más personas habría sido muy complicado desarrollar el taller por la limitación del espacio.
- Grabar la información. A pesar de que pedimos el permiso correspondiente y se hizo una grabación de la información, ésta era incomprensible debido a la cantidad de personas que había en la sala y lo cerca que estaban unas de otras.
- Separar a las participantes. En la sesión había dos participantes por mesa debido a las limitaciones del espacio. Este hecho puede influir a la hora de realizar la técnica y omitir o modificar relaciones, ya sea por intimidad o por deseabilidad social.
- Realizar la Diana sin la supervisión de un profesional que trabaje en el grupo. A diferencia de las sesiones anteriores, la presencia de la trabajadora social dificultó la implementación de la Diana ya que influyó de forma directa e indirecta en las actores y relaciones identificadas.
- Confianza con el grupo. En nuestro caso consideramos que haber realizado la sesión inicial, así como las entrevistas personalizadas ayudó a que las participantes se sintieran más cómodas y aportaran información más veraz. Cada mujer realizó la Diana de Redes con el investigador que le había hecho la entrevista (salvo en el caso de la P.4, la cual no quiso participar en las entrevistas).
- Hacer un buen cierre de la sesión. A pesar de que éste se realizó, el investigador no consiguió captar la atención de todas las participantes. La parte final de la sesión es muy importante ya que en ella se tratan las conclusiones generales y se discute sobre la utilidad de la técnica para el grupo.

**Para utilizarla en otros grupos. Además de los aspectos anteriores deberían tenerse en cuenta los siguientes factores:**

- Realizar una o varias sesiones previas. Con el objetivo de conocer mejor al grupo y a cada una de las participantes.
- Utilizar iconos inclusivos.
- Utilizar iconos grupales no discriminatorios.
- Utilizar iconos personales adaptados a las características de los/las participantes.



- Grupos pequeños. La Diana está diseñada para trabajar con grupos pequeños. En el caso de querer trabajar con ella en un grupo grande sería conveniente crear subgrupos y realizar la técnica en diversas sesiones o espacios.
- Tener en cuenta el espacio. y los materiales. Es importante contar tanto con un espacio amplio para poder hacer la técnica con diversas personas al mismo tiempo, como recursos suficientes para cada participante, tales como mesas suficientemente grandes, diversos bolígrafos o rotuladores de colores, etc.
- Añadir o eliminar “Esferas de Interacción” si es necesario. Podrían añadirse más esferas en función de la situación personal del participante. Por ejemplo, en el caso en el que quiera diferenciar su “lugar de origen” de su “país de origen”, o bien especificar un lugar en concreto en el que posee muchas relaciones personales.
- Añadir o eliminar dimensiones. En función del contexto de la persona que realice la Diana.
- Respetar la intimidad. Hay que tener en cuenta que los temas que se tratan en la Diana de Redes son en muchos casos sensibles y/o íntimos. Por tanto, hay que ser respetuoso con los /las participantes, la información que proporcionan y cómo se trata esta por parte de los investigadores.

#### **4.6. Conclusiones**

##### **4.6.1. Conclusiones sobre el proceso de Aprendizaje en Acción**

Las dos semanas de Aprendizaje en Acción han permitido no solo que tengamos una primera experiencia como trabajadores de cooperación donde poder poner en práctica lo que hemos aprendido durante este último año, sino que la forma de selección de los grupos y la libertad de desarrollo del proceso han permitido que cada uno de los participantes hayamos podido aportar nuestras capacidades y nuestro bagaje propio.

Por otro lado, al haber sido un proceso en el que varios equipos compartíamos el espacio y algunos puntos de encuentro, hemos podido enriquecernos mutuamente y conocer no solo nuestro propio proceso, sino que hemos podido seguir el desarrollo del resto de procesos. Vemos como algo a mejorar o a potenciar para años posteriores el hecho de que estos momentos de encuentro sean más frecuentes. Además, nos ha parecido muy importante el hecho de que sean informales, de forma que en poco tiempo tengamos una imagen sobre cómo van el resto de grupos, pero sin necesidad de dedicar tiempo y dinámicas que pueden resultar cansadas.

Otro de los aspectos relevantes de este proceso, es la posibilidad que hemos tenido de conocer diferentes organizaciones y cómo funcionan estas. En un momento en el que estamos definiendo

nuestro futuro profesional resulta muy interesante ver diferentes ejemplos de organizaciones y su forma de trabajar.

Nos parece algo novedoso y muy importante el hecho de que la universidad se acerque a la ciudad y a aquellas personas que viven más alejadas de este entorno puedan conocer lo que se hace desde la universidad. Sin embargo, pensamos que se debe poner especial cuidado en que estas dos semanas no se conviertan en un mero proceso en el que todo quede supeditado a una entrega de productos volviendo a caer en la forma de trabajo tradicional de la universidad. Es muy importante que las personas del barrio sientan que es un proceso en el que ellos no son meros objetos de estudio para el aprendizaje de los alumnos, sino que se trata de dos semanas en las que se puede construir algo juntos.

Finalmente, podemos destacar como algo positivo el hecho de que compartir un mismo espacio junto al profesorado y convivir más allá del aula permite que se eliminen las barreras que hay en clase y se pueda construir una relación más horizontal. De este modo, es posible que como alumnos veamos el proceso como algo propio, en el que tomamos decisiones conjuntas entre nosotros y los profesores, sin que haya una voz que sea la que toma la última decisión. Creemos que esto es positivo para el aprendizaje y para el desarrollo del propio proceso.

#### **4.6.2. Conclusiones sobre el proceso de diagnóstico junto al Grupo de Familias**

Este proceso nos ha permitido comprender un poco más la gran labor que hacen las organizaciones que trabajan de una forma prácticamente permanente con familias en riesgo de exclusión. En este caso concreto, hemos estado participando en un grupo de mujeres donde hemos podido observar que se trataba de un grupo que llevaba ya un gran recorrido y en el que había tenido lugar un gran proceso de empoderamiento. Para muchas de ellas el motivo por el que entraron no es el mismo por el que actualmente continúan asistiendo al grupo. Hemos podido ver como la comunidad que han creado es un pilar básico para ellas y eso es algo que posiblemente no esperasen encontrar. Por otro lado, hemos querido destacar la importancia que ha tenido para nuestro proceso el hecho de que ellas dijeran libremente lo que les gustaba o no, o si les parecía algo bien o mal, etc. Ha sido muy importante saber que lo que estábamos haciendo era algo que les parecía bueno y les motivaba y que no era algo que pudiese resultar forzado para ellas.

Sin embargo, algo que ha dificultado el trabajo para nosotros ha sido el hecho de que en muchas ocasiones no sabíamos que se esperaba de nuestro trabajo. Además, debido a la época en la que se ha realizado el proceso, el número de mujeres que asistieron a los talleres era muy pequeño e incluso, al llegar al segundo taller no sabíamos si acudiría alguna mujer o no. En este aspecto nos encontramos

con un dilema: ser un proceso muy libre y poco definido permite que los resultados hayan sido diferentes y relevantes para los participantes, pero también podrían haberse convertido en malos resultados si finalmente la participación hubiese sido nula o se no se hubiesen establecido las buenas conexiones personales que se establecieron entre los estudiantes y las participantes.

#### **4.7. Aprendizajes**

En cuanto a los aprendizajes del grupo, hemos decidido destacar los siguientes:

- **Gestión del tiempo:** La gestión del tiempo es algo imprescindible a la hora de desarrollar cualquier trabajo o proceso. Sin embargo, en este caso lo destacamos como algo especial, ya que se trataba de un proceso en el que únicamente teníamos dos sesiones fijadas en dos semanas. Esto podía hacernos pensar que teníamos tiempo de sobra y que cayésemos en perderlo o no optimizarlo. Es por ello que en estas dos semanas ha sido muy importante la planificación del tiempo, para que este no se perdiese y, además, puesto que trabajábamos con mujeres con el tiempo escaso, era muy importante también que el tiempo dedicado a nuestro taller fuese de utilidad para ellas.

A lo largo de estas dos semanas, hemos ido mejorando en cuanto a la planificación de nuestro tiempo. Al comenzar las dos semanas había momentos en los que podía parecer que estábamos simplemente cumpliendo un horario de ocho horas lectivas. Sin embargo, a lo largo del proceso, conforme hemos ido planificando y gestionando nuestro tiempo, ha sido posible que el tiempo vacío en el barrio fuese mínimo y que llegásemos preparados y a tiempo y con la sensación de haber realizado un buen trabajo.

- **Trabajo en equipo:** Han sido dos semanas de convivencia continua con el grupo. En nuestro caso, éramos cuatro personas con formaciones y personalidades muy diferentes, lo cual ha sido muy positivo. Sin duda algo que todo el equipo ha destacado de estas semanas ha sido el buen ambiente de trabajo que ha habido y que ha permitido que todos hayamos participado de forma equitativa y positiva en el grupo. El hecho de que todos hubiésemos elegido libremente el Programa de atención a familias de Taleia como grupo de trabajo puede haber sido uno de los factores que han influido en el buen funcionamiento del grupo. Pero más allá del interés en la temática, pensamos que ha sido muy importante para este buen resultado, el hecho de que por encima de intereses personales o de lo que cada uno quisiese obtener de este proceso hayamos sabido poner los intereses comunes. El compañerismo, el respeto... y otros factores clave para el trabajo en equipo han estado muy presentes. Como un factor a mejorar, podríamos destacar el hecho de que hemos sido un equipo poco comunicado fuera

del espacio de trabajo. Sin embargo, ha habido mucha comunicación cuando estábamos juntos lo que ha hecho que no sea un problema.

- **Gestión de la incertidumbre:** El hecho de que fuésemos un grupo que no tenía una temática ni una técnica definida de trabajo hizo que especialmente al principio la incertidumbre fuese bastante alta y resultase difícil lidiar con ella. Tras la primera reunión con Begoña (trabajadora social) se notó el desánimo en el grupo al no saber cómo enfocar las dos semanas que quedaban por delante. Sin embargo, conforme se fue definiendo un tema (cómo ha afectado Taleia en la vida de las mujeres) y una vez realizado el primer taller todo se fue definiendo cerrando la línea de trabajo. Por un lado, pensamos que sería muy importante para procesos futuros tener definidos unos mínimos intereses o temas con lo que como alumnos hubiésemos podido comenzar a trabajar. Sin embargo, también destacamos que el hecho de que al no haber tenido nada muy definido el proceso ha sido muy participativo y en todo momento hemos sido nosotros los que tomábamos la decisión de que hacer en el siguiente paso. Esto supone un gran aprendizaje para futuros casos de gestión de proyectos, a pesar de la dificultad de inicio de no saber que se espera de ti.
- **Empatía:** Destacamos este aprendizaje ya que hemos estado trabajando con un grupo de mujeres que tenían una vida muy diferente a la de los integrantes del grupo. Además, pensamos que el desarrollo de la empatía en trabajos de cooperación es algo básico para el buen resultado de los proyectos. No solo porque si no hay empatía y entendimiento es posible que no se llegue a ningún lado, sino porque si en el equipo todos estamos de acuerdo en que el trabajo de cooperación no tiene sentido sino es un trabajo que permita que otras personas tengan voz y que sea esa voz la que dirija el proceso. Esto es algo que como equipo hemos tratado de potenciar, incluso por encima de obtener un resultado u otro. Además, el desarrollo de la empatía también permite que el trabajo en equipo sea más ameno, ya que permite que cada uno pueda aportar más o menos en diferentes momentos, sin que esto sea problemático.
- **Aterrizar conceptos teóricos:** Este es el aprendizaje más relacionado con un aprendizaje lectivo y, es el hecho de que para poder desarrollar los diferentes talleres y analizarlos para obtener conclusiones, ha sido necesario que tuviésemos muy presente lo que habíamos estudiado previamente en clase. No solo han sido importantes los conocimientos obtenidos en el máster, sino que también han sido de relevancia los conocimientos propios que cada integrante del grupo teníamos.



## 5. Grupo Mapeo

---

### Mapeo de iniciativas ciudadanas en el barrio Na Rovella

*Alicia Muñoz Polo, Bruno Tarazón Soler, Miguel Romero Sánchez  
José Antonio Vega Araujo, Diana Carolina Ortegón Lancheros*

#### 5.1. Introducción

Desde el 27 de mayo hasta el 7 de junio de 2019, el alumnado del Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo salió a identificar iniciativas que tuvieran una acción de transformación social en el barrio de *Na Rovella* desde el enfoque de Aprendizaje en Acción (AeA). Realizaron un mapa de esas iniciativas sociales con el fin de construir, de una manera participativa, otras narrativas y miradas alternativas del barrio que nos permitan visibilizar su tejido social y la forma en que las personas y las iniciativas se relacionan con su entorno.

Na Rovella es un barrio de la ciudad de València que pertenece al distrito de Quatre Carreres. Está ubicado al sur de la ciudad, limitando al este con el área comercial de la Ciudad de las Artes y las Ciencias que en poco más de una quincena, ha creado un espacio residencial de alto nivel adquisitivo contrastando con Na Rovella, un barrio con un indicador de renta de los cinco más bajos según la actualización del indicador de nivel de renta de los distritos y barrios de la ciudad de València para el año 2001 (Ayuntamiento de València, 2001).

La motivación de actuar en el barrio de forma participativa y desde las experiencias de las iniciativas surge por la inquietud de entender los intereses y relaciones entre los diferentes actores del barrio que afectan a su proceso de desarrollo social. La construcción del mapa de manera colectiva nos permite poner en valor la comunidad y su propia identidad.

La metodología propuesta en la Plataforma CIVICS, diseñada por el colectivo Viveros de Iniciativas Ciudadanas (VICs) proporciona una forma de mapear colectivamente y construir una base de datos que relacione las iniciativas sociales, poniendo en común los aportes y motivaciones de las mismas para actuar en el barrio. El mapeo colectivo ofrece un espacio de encuentro común donde articular y relacionar las iniciativas, haciendo posible la construcción de narrativas críticas a través de las miradas de los participantes en relación a su entorno.

## **5.2. Marco teórico**

**Un barrio basado en las personas** (y en las necesidades naturales del ecosistema-barrio); y diseñado por ellas. Así deberían definirse, desde nuestro punto de vista, todos y cada uno de los barrios que componen ese entramado urbano llamado ciudad, en el que la diversidad no debería significar desigualdad y donde no podemos dejar que el mapa que nos ilustra lo dibujen siempre otros.

En este sentido, el derecho a la ciudad, nacido en 1968 de la mano de Henri Lefebvre y que toma desde hace unos años una posición importante en el Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-Habitat), defiende precisamente la “gestión democrática de las urbes, a las que se adjudica una función social de la que todos los habitantes se benefician: todos los ciudadanos tienen derecho a participar en la propiedad del territorio urbano, ya que los espacios y bienes públicos y privados de la urbe deben utilizarse priorizando el interés social, cultural y ambiental” (CGLU, 2014).

Sin embargo, los planos urbanos - que describen en general la morfología urbana y algunos de los servicios al ciudadano que deberían responder al interés general - no siempre recogen de manera acertada las necesidades reales o prioridades de la población que reside en un espacio concreto. De hecho, suele concurrir en estos casos un tipo de dinámica top-down (de arriba a abajo), a la hora de decidir lo que debe plasmarse en el plano, que no surge de la propia comunidad sino de un especialista que no siempre cuenta con la participación de ésta.

Y el hecho de que las necesidades las determine un sujeto distinto del protagonista puede provocar una invisibilización de otras necesidades que podríamos identificar mejor de contar con la participación de aquél y que podrían contribuir en gran medida a uno de los objetivos principales de la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad de las Naciones Unidas que consistiría en que “*all people may live with dignity in our cities*” (ONU- HABITAT, 2004)

Este trabajo, en forma de mapeo participativo, está precisamente enfocado a recuperar las impresiones y opiniones de la comunidad (en especial de aquella parte de la comunidad en situación más vulnerable) en el barrio de *Na Rovella* (València) para: primero, identificar de una manera más directa e interactiva las prioridades de las gentes del barrio y así situar en el mapa del barrio todos

aquellos agentes que puedan estar trabajando específicamente con esas temáticas concretas para que el ciudadano pueda localizarlas; y después, favorecer las oportunidades de colaboración y sinergias de los distintos agentes implicados de cara a poder ofrecer una mayor eficiencia conjunta para satisfacer dichas necesidades.

Por otro lado, este mapeo pretende apelar a la identidad territorial, poniendo en valor y dando voz a las diversas iniciativas, actividades y servicios del barrio, que al ser representados de una manera más gráfica hacen mucho más visible el tejido social existente en la comunidad. La ciudad se asienta y forma parte de un determinado soporte territorial y la función principal de este soporte es servir como símbolo de transformación del territorio no visible.

Desde un enfoque geográfico, el espacio, también es tratado como una dimensión constitutiva de las relaciones sociales y su representación, según Claude Raffestin (1993), constituye la mediación que permite sustantivar el territorio a partir del espacio, que una vez representado, ya no resulta un espacio sino un territorio, resultado de un proceso de apropiación.

Esta forma de visualizar el territorio, de visualizar una imagen urbana, sirve de mediador de la identidad territorial y proporciona una percepción territorial en la que los actores interactúan y construyen su imaginario sociocultural, estableciendo relaciones de identidad (El territorio, según Antonie Bailly (1998) sólo existe en cuanto percibido y representado por los que lo habitan).

Y es porque nuestra identidad no es única que podemos tener muchas señas que nos identifican (territoriales, medioambientales, lingüísticas, deportivas...) y esta diversidad de señas de identidad puede ser un elemento de interacción, de coincidencia, de suma en el diálogo intercultural y en la mejora de la convivencia

En el marco de la diversidad cultural que tenemos en nuestros barrios, todas las culturas tienen derecho a sobrevivir o a existir en condiciones de igualdad, aunque las culturas son muy resistentes a los cambios, y es la interrelación entre ellas en el día a día, donde las señas de identidad aparecen en forma de diferencias con los otros, por lo que este trabajo, también contiene un gran valor intercultural e intergeneracional que han podido ser fomentados durante el proceso participativo en forma de taller:

Por un lado, intercultural puesto que este tipo de mapeo puede juntar en un mismo espacio organizaciones y agentes del barrio de distintas etnias y culturas para discutir y poner en común sus propias visiones del barrio; y por otro lado, intergeneracional al reunir a agentes y organizaciones que trabajan con distintos rangos de edad, desde una asociación de personas mayores hasta una asociación juvenil

Todo ello tiene el potencial de contribuir a un sentimiento de mayor pertenencia al barrio, al sentirse representadas distintas posiciones, edades y culturas en un mismo mapa que aporta diferentes versiones sobre un mismo espacio geográfico, en el que las territorialidades puedan escucharse unas a otras y abordar de manera conjunta las problemáticas de un espacio en común.

### 5.3. Metodología

Con el objetivo de construir un mapa alternativo del barrio *Na Rovella* usamos la metodología propuesta por la plataforma virtual CIVICS, cuya pantalla inicial representa un mapamundi con el número de iniciativas registradas en cada país y ciudad:

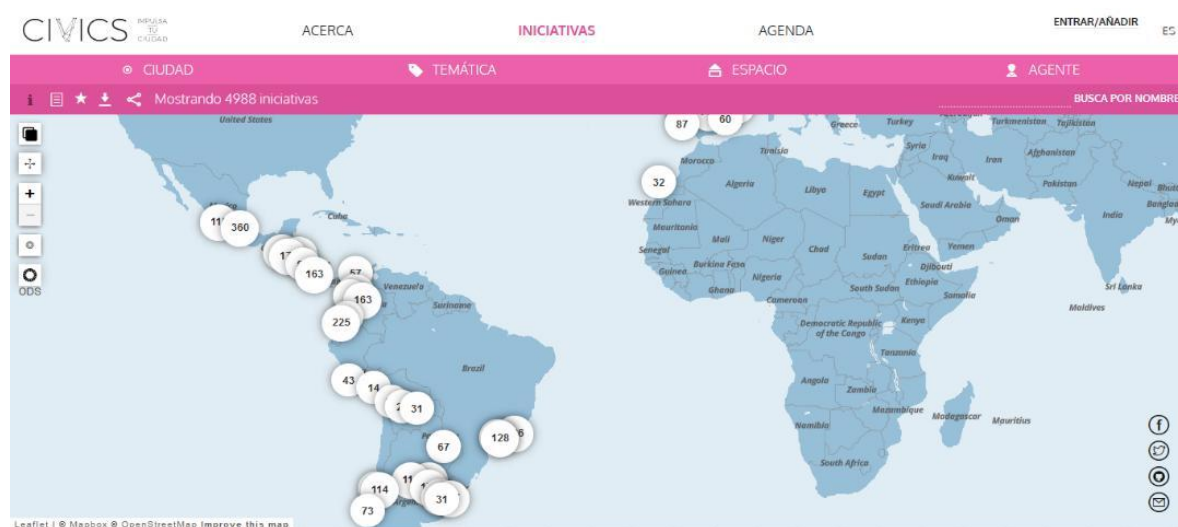


Imagen 1. Plataforma CIVICS.

Fuente: Plataforma CIVICS

CIVICS surge como una herramienta de búsqueda de qué tipo de actividades existen en cada ciudad permitiendo el auto-mapeo de las mismas, es decir, las propias iniciativas se mapean a sí mismas. Por ello, se llevan a cabo talleres presenciales con las iniciativas locales y luego los datos son subidos a la plataforma digital siguiendo el código de clasificación de las iniciativas que el mismo CIVICS propone (imagen 2).

Así, partiendo de este enfoque, entendemos el proceso de mapeo como la construcción de una narrativa alternativa que resulta de un intercambio de ideas, visiones, descripciones y reflexiones que además, permite la construcción de un saber colectivo a partir del individual. Entonces, de forma participativa y partiendo de las experiencias vividas en Benicalap, esta construcción colectiva del mapa permite hacer visible otra manera de relacionarnos con el territorio poniendo en común los aportes y motivaciones de cada una de las iniciativas, las cuales suponen formas alternativas de “hacer barrio” con prácticas emergentes donde priman criterios de justicia social, sostenibilidad, ética ambiental, empoderamiento, inclusión.... más allá del simple criterio económico-productivo.



Construir el mapa de forma participativa y colectiva se constituye además como un punto de encuentro y articulación de las iniciativas más allá de la documentación o base de datos que genera, es un potente espacio de encuentro, reconocimiento y reflexión que da paso a narrativas críticas y de interrelación a través de las propias visiones individuales de los participantes sobre su barrio.



Imagen 2. Código de clasificación de CIVICS de las iniciativas.  
 Fuente: Plataforma CIVICS

## 5.4. Proceso

La técnica de Mapeo se llevó a cabo dentro del proceso de Aprendizaje en Acción (AA) realizado en el barrio Na Rovella en la ciudad de València, desde el 27 de mayo al 7 de junio de 2019, fueron 12 días de compromiso y dedicación por parte del equipo, los cuales se dividieron en cinco (5) fases con el objeto de lograr resultados efectivos y útiles para la comunidad y el equipo.

Profundizando en el proceso realizado durante las dos semanas, se presenta a continuación su desarrollo por fases.

### 5.4.1. Fase 1: Planeación

## Cuadernos docentes en Procesos de Desarrollo Máster en Cooperación al Desarrollo de la *Universitat Politècnica de València*

En la **fase de Planeación** llevada a cabo durante los días 27, 28 y 29 de mayo de 2019 (3 días), el equipo de mapeo se organizó estableciendo normas de convivencia y roles, familiarización con el barrio y contacto con los actores para el proceso.

Con el objeto de realizar el taller de mapeo con las organizaciones del barrio, el día 27 de mayo se establecieron roles y funciones entre el equipo, por lo cual era necesario buscar y contactar con el mayor número de iniciativas ciudadanas presentes en el barrio y dividir las entre el equipo de mapeo a partir de la creación de una base de datos de dichas organizaciones basada en una búsqueda *online* inicialmente.



Imagen 3. Equipo de mapeo  
Fuente: Equipo Mapeo



Imagen 4. Invitación al taller de mapeo.

Fuente: Monique Leivas Vargas

Una vez contactadas las organizaciones personal y telefónicamente, el 28 de mayo se realizó el **primer análisis** de acuerdo con las organizaciones contactadas, que no respondían o que ya no se encontraban en el barrio. Durante los transectos y visitas a las diferentes organizaciones se encontraron otras organizaciones que no estaban incluidas en la base de datos inicial, por lo cual se intentó establecer contacto para que también pudieran asistir al taller.

El día 29 de mayo de 2019, ya faltando solo un día para el taller se realizó un sondeo de las organizaciones confirmadas, últimas visitas y se volvió a recordar a las organizaciones la importancia de su presencia en el taller. Así mismo se establecieron roles, actividades e insumos requeridos para organizar la logística del taller dividida de la siguiente manera:

### a. Identificación y recibimiento

Preparación de logística en la cual un cuidador se encargaría de recibir a los participantes e identificarlos con una etiqueta para posteriormente dirigidos a un papelógrafo en el cual incluirían sus datos personales y de la organización.

### b. Dinámica

Preparación de una dinámica, en la cual se realizó un croquis del mapa de Na Rovella en el suelo y se ubicaron tres fotos distribuidas de organizaciones distintivas del barrio para que los representantes de las diferentes organizaciones asistentes se ubicaran físicamente y de manera general se presentaran y contaran a que se dedicaban.

**c. Presentación**

La preparación de la presentación que explicaría quienes somos, la importancia y objetivo del mapeo en el barrio, demostración del mapa realizado el año anterior y de la herramienta CIVICS en la cual se incluirían los resultados del mapeo, y por último la agenda del taller. La persona con el rol de presentador sería la misma que gestionaría el tiempo durante el desarrollo del mapeo en las mesas.



Imagen 5. Ensayo previo al taller de mapeo.

Fuente: Marta Maicas Pérez

**d. Espacio para taller**

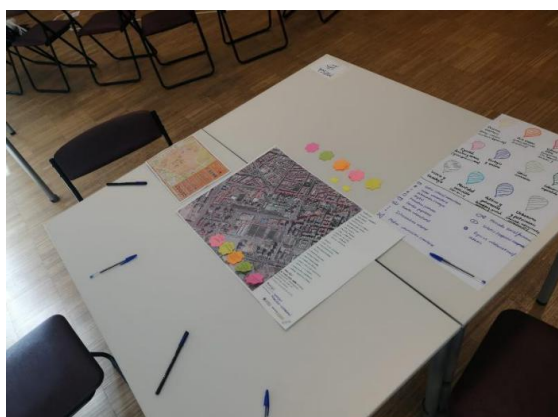


Imagen 6. Alistamiento de materiales

Fuente: Equipo mapeo

Preparación del espacio para realizar el taller, ubicando tres mesas compuestas por los insumos para mapeo (mapa, pegatinas, marcadores, códigos), un relator, un facilitador y cuatro o cinco personas asistentes por mesa con el objeto de desarrollar el taller a partir del automapeo, mapeo a otras iniciativas ciudadanas no asistentes, determinar relaciones entre las iniciativas y lo que aportan al barrio.

**e. Conclusiones, preguntas y aportes**

En busca de concluir lo más relevante del taller, cada relator y facilitador de mesa aportaría las conclusiones y finalmente se buscaría preguntar a los asistentes su opinión acerca de este tipo de iniciativas implementadas. **El día del taller** (30 de mayo, 2019) el cual se realizó en horas de la tarde, se ultimaron detalles y se realizaron ensayos entre el equipo de acuerdo con sus funciones y responsabilidades.

### 5.4.2. Fase 2. Ejecución

En esta fase se describe el desarrollo del taller que tuvo lugar en las instalaciones de la Universidad popular el día 30 de mayo de 2019, el cual fue dinámico y participativo. El programa del taller se realizó de la siguiente manera:

A medida que los asistentes iban llegando se identificaba a cada uno y colocaban sus datos en el papelógrafo, para que fuera visual a los demás asistentes.

Posteriormente se dio la bienvenida a los asistentes, contándoles quienes somos y el objeto del taller, así mismo dando agradecimientos a la Universidad Popular por el apoyo y facilitación de instalaciones para llevar a cabo el aprendizaje en Acción.



Imagen 7. Dinámica de mapa con organizaciones.

Fuente: Equipo Mapeo

La dinámica del mapa en el suelo inicio con un integrante del equipo de mapeo, para así dar la palabra a los demás asistentes, los cuales realizaron una breve presentación de sus iniciativas y les permitió reconocerse entre las organizaciones presentes.

Se inicia la presentación colocando en contexto al público asistente, explicando que es un mapa, el objetivo e importancia del

mapeo colectivo, explicando la plataforma CIVICS en la cual se plasmarían los resultados obtenidos y finalizando con la invitación a la devolución de resultados.

Se continua con el automapeo en el cual los asistentes se distribuyeron aleatoria y equitativamente en cuanto a número en las mesas dispuestas. El facilitador explico la metodología y la forma en que se procedería al mapeo, cómo ubicarse en el mapa de acuerdo al Agente, Tipo de Temática y Tipo de Espacio al que correspondieran. Cada participante realizó su intervención definiéndose, describiendo su organización y auto mapeándose con el aporte de los demás asistentes, para luego definir en el mapa las relaciones entre los mismos y otras organizaciones no asistentes que pudieran ser mapeadas.



Imagen 8. Presentación

Fuente: Equipo Mapeo



Imagen 9. Taller de mapeo.  
Fuente: Equipo Mapeo

Al finalizar el mapeo de las iniciativas, se realizó una puesta en común donde se compartieron resultados y conclusiones del taller de acuerdo con las aportaciones de los asistentes, también se abrió espacio a preguntar que iniciativas hacían falta en el barrio Na Rovella, lo cual generó debate entre los actores que finalmente quedaron muy contentos con ese tipo de espacio participativo.

Teniendo en cuenta que algunas iniciativas de gran interés para la comunidad del barrio no asistieron al taller, se realizaron entrevistas a dos organizaciones para que se auto mapearan, mapearan otras organizaciones y establecieran relaciones; dichas visitas resultaron muy efectivas y productivas para el proceso.



Imagen 10. Entrevistas a otras organizaciones.  
Fuente: Equipo Mapeo

### **5.4.3. Fase 3: Análisis y organización de resultados**

En esta fase del 31 al 3 de junio de 2019 (4 días) en la que a partir de la información obtenida de las organizaciones y el mapeo (taller y entrevistas), se procedió a completar la base de datos, buscar otras iniciativas de interés que pudieran quedar fuera del mapeo, organizar la información de las iniciativas con relación a la motivación y los aportes del barrio por medio de informes de relatoría, fichas y análisis y resultados para posteriormente incluirlos en la plataforma CIVICS de acuerdo con los parámetros que establece.

### **5.4.4. Fase 4: sistematización y pre-devolución**

Esta fase del 4 al 7 de junio de 2019 (3 días), con el objetivo de dar visibilidad a las iniciativas del barrio, teniendo en cuenta el aporte de cada una de las organizaciones e información encontrada y relacionada con la motivación de las personas y las conclusiones del taller; se incluyeron una por una,

treinta (30) iniciativas ciudadanas en la plataforma CIVICS de acuerdo con las características establecidas en el mapeo.

Una vez ingresadas las treinta (30) iniciativas en la plataforma CIVICS, se creó un mapa físico llamado



Imagen 11. Iniciativas ciudadanas del barrio Na Rovella mapeadas en la plataforma CIVICS.

ROVELL- MAP (Anexo 7.1) el cual muestra gráficamente las iniciativas con la explicación de los códigos de acuerdo con la temática de uso/ color, tipos de actividad, agentes impulsores/forma; de igual manera se hace una explicación breve de cada una de las iniciativas y de otro lado gracias al aporte, dialogo y participación de las personas y organizaciones del barrio se incluyen los aportes del mapeo, conclusiones y mejoras de cara al futuro.

La planificación de la devolución de resultados consistió inicialmente en invitar y recordarles a las organizaciones el evento que tendría lugar el día 7 de junio de 2019, en la explanada frente al parque de Bomberos del Barrio Na Rovella, un espacio al aire libre y abierto al público en general. Paralelamente organizar la presentación de acuerdo con lo que se quería transmitir, con lo cual se decide realizar una representación teatral, una presentación con los datos expuestos en el ROVELL-MAP y un video resumen del proceso; es así como se realizan varios ensayos para el gran día.

#### **5.4.5. Fase 5: Devolución de resultados**

El día 7 de Junio de 2019 se realizó la devolución de resultados iniciando con una representación teatral que integraba la importancia de contar con un mapeo en la comunidad, seguido de una explicación de la técnica utilizada y el funcionamiento en la plataforma CIVICS a través de la visualización de las iniciativas e invitando a que las organizaciones la utilizarán, también se consideró importante comunicar a través de un video resumen del proceso llevado a cabo durante las dos semanas en que el grupo estuvo inmerso en el barrio conociendo, interactuando y participando activamente con las

organizaciones. Por último, se expresaron los aportes que dejaba el mapeo al barrio, algunas conclusiones y mejoras encontradas en el proceso.

### 5.5. Análisis de los resultados e impacto del taller de mapeo



Imagen 12. Sesión de la devolución de resultados barrio Na Rovella.

Fuente: María Bruna Malcangi

Tras la realización del taller del mapeo, pudimos obtener las diversas opiniones de los/as asistentes y conocer las distintas iniciativas o proyectos de tipo social que tienen incidencia en el propio barrio. Una vez realizaron su auto-mapeo, procedieron a mapear otros agentes que pudieran conocer o trabajar en Na Rovella, tras finalizar había información que nos faltaba y por tanto se realizaron mapeos individuales para completar cierta información y pasar a trabajar con la herramienta CIVICS.

Una vez recogidas sus aportaciones al igual que lo relevante de los diálogos que se produjeron, procedimos a volcar toda la información en la plataforma CIVICS, en la cual ubicamos los agentes realizando una descripción de los mismos e introduciendo información ya sea su página web, red social o contacto entre otras que eran necesarias.

Finalmente generamos tras el volcado los siguientes productos: mapas entregables en DIN A4 y mapa online en la plataforma CIVICS.

#### 5.5.1. ¿Qué dejamos en el barrio de Na Rovella?

- El Rovell-Map tiene la función principal de poner en valor el tejido social del barrio de Na Rovella y de difundir sus iniciativas para que tanto la población interesada como otras iniciativas puedan acceder a éstas con mayor facilidad.
- De esta manera, esta herramienta contribuye a generar redes de colaboración y sinergias entre colectivos de igual o distinta tipología generacional, cultural, temática etc.
- El proceso participativo empleado para la obtención de resultados permite compartir inquietudes, objetivos y motivaciones entre las iniciativas.

- Visibiliza potencialidades y oportunidades de mejora de las condiciones del barrio.
- Puede promover una mayor sensibilización e implicación ciudadana en el barrio.
- Da voz y facilita la integración de iniciativas que de otro modo podrían haber sido invisibilizadas.

### **5.5.2. Evidencias**

Las evidencias que pudieron detectarse tras la realización del taller de mapeo, así como en una primera vista de los productos finales fueron las siguientes:

- **Localización:** Las iniciativas que hay en *Na Rovella*, están repartidas por todo el barrio, aunque están más concentradas en la zona central, según nos acercamos a los límites de *Na Rovella* (Avenida Ausias March o Avenida de la Plata) hay menos presencia, lo cual puede suponer una barrera al barrio, debido a que son grandes avenidas.
- **Motivaciones:** Encontramos gran diversidad de iniciativas en el barrio, pero hay una mayor presencia de las que tienen un perfil socio-educativo y respecto al desarrollo comunitario. La mayoría trabaja con población desfavorecida para cubrir sus necesidades y generar una transformación social, pero también hay otras que tienen un perfil lúdico o relativo a los intereses comunes.
- **Aportes:** Las iniciativas reconocen que tienen un aporte en el barrio a pesar de la dificultad de conseguir que participen los ciudadanos/as. La mayor parte tienen una incidencia en relación con generar tejido social, dada la diversidad de personas y perfiles variados que conviven en Na Rovella, al igual que por la historia del mismo. Para muchas de las personas suponen un acercamiento o encuentro con quienes viven en el distrito e incluso en los alrededores, donde pueden hacer actividades en conjunto indistintamente de la edad, ya que hay una gran variedad, también el disponer de espacios en los cuales poder congregarse y gestionar aspectos relevantes al barrio.

### **5.6. Conclusiones**

- Es un barrio muy vivo, en el cual hay muchas iniciativas, pero vemos que no llegan a la ciudadanía al nivel que quisieran, por una parte, faltan nexos entre los agentes a pesar de que hay colaboraciones entre algunos/as. Necesitan tener espacios de diálogo con una cierta frecuencia por parte de quienes llevan a cabo las iniciativas, ya que pueden abordar necesidades de una forma más completa, al igual que generar nuevas líneas de trabajo dado el gran conocimiento que tienen del barrio



- Es un barrio en el cual viven personas de muchas nacionalidades, pero resulta llamativo que no conviven entre ellos/as según la información recabada durante la intervención; al igual que otro aspecto relevante es el que no hay ninguna asociación de carácter cultural al igual que musical, sobre género, medioambiental y de emprendimiento social
- Estas iniciativas se encuentran repartidas por todo el barrio. Sin embargo, no son suficientemente visibles.
- Las iniciativas de tipo socio-educativas son las más numerosas y mejor conectadas. Estas atienden especialmente a la infancia, juventud y personas mayores.
- Es un barrio que destaca por sus zonas verdes que le dan un carácter amigable; sin embargo, estos espacios no están muy cuidados.
- Se echa en falta una mayor identidad del barrio como bien común entre sus habitantes.
- Existen límites físicos visibles que delimitan geográficamente el barrio. Además de los límites geográficos que marcan barreras simbólicas y físicas fuertes, el desarrollo urbanístico de Na Rovella, dirigido a personas de escasos recursos económicos, se configuró con construcciones de viviendas de protección oficial (VPO) en los años 70, pero desde entonces, han surgido problemas de aplicación de los Planes de Actuación Integrales (PAI), competencia de los ayuntamientos, y los vecinos y vecinas del barrio han convivido con solares y construcciones abandonadas. No es hasta el año 2016, que en aplicación del PAI de Quatre Carreres, se abrieron cinco nuevas calles y la semaforización y ajardinamiento de la zona (Levante, 2016) La evolución urbanística de la ciudad de València no ha favorecido la transición de Na Rovella hacia un barrio más amable, justo y sostenible.

### **5.7. Recomendaciones**

Tras las conclusiones analizadas, hemos concretado las siguientes recomendaciones de cara al futuro del barrio:

- **Mayor coordinación entre las iniciativas sociales.** Si bien existe un tejido de iniciativas sociales presente y activo como hemos visto, sus relaciones son débiles en cuanto a que no actúan de modo conjunto y coordinado, por lo que sería aconsejable potenciar intervenciones comunes y compartidas para conectar espacios de encuentro y utilizar estas intervenciones como instrumento para provocar cambios y conseguir la mejora del barrio.
- **Impulsar más Iniciativas de tipo cultural, artístico, medioambiental y de emprendimiento social.** Con el mapeo hemos podido observar que la mayoría de iniciativas pertenecen al ámbito socioeducativo y hemos creído de interés que iniciativas de otro carácter, podrían

potenciar los recursos del barrio. Proponemos iniciativas artísticas que desarrollen la sensibilidad y creatividad de sus gentes para fortalecer el conocimiento y el aprecio de las culturas del barrio, iniciativas medioambientales que fomenten actitudes más sostenibles que promuevan una mayor concienciación en la mejora y cuidado de sus parques y sus espacios públicos, y por último, iniciativas de emprendimiento social relacionadas con el compromiso con la comunidad y la necesidad de la innovación social.

- **Refuerzo de la identidad comunitaria.** La identidad se considera una condición necesaria para la puesta en valor de la comunidad del barrio, por lo que creemos recomendable reforzar la identidad en todas las iniciativas, el sentimiento de pertenencia al barrio para su puesta en valor.
- **Capacitar a personas en participación ciudadana.** Para que el barrio pueda beneficiarse de las oportunidades que ofrece la participación ciudadana, sería conveniente capacitar a las personas sobre las competencias necesarias para el uso de sus mecanismos y habilitar más espacios de participación y más canales para escuchar a las personas del barrio y poder influir sobre los asuntos públicos de la comunidad.
- **Personal voluntario.** Según nuestras conclusiones existen iniciativas con menos recursos que otras, por lo que sería de interés la conexión con entidades de fuera del barrio que pudiesen aportar personal voluntario, así como fomentar el voluntariado entre la ciudadanía del propio barrio. La participación en las organizaciones de manera voluntaria potencia la integración en la comunidad y un sentimiento de pertenencia a una estructura social más amplia dando un sentido general de identidad social al individuo.

### **5.8. Aprendizajes**

En general han sido muchos los aprendizajes derivados del proceso pedagógico de aprendizaje en acción en *Na Rovella*, el poder trasladar el conocimiento que hemos incorporado a la realidad de un barrio y que se convierta en una herramienta que genere cohesión social fue quizás el más potente. Los transectos, entrevistas y visitas a los diferentes actores nos permitieron conocer la verdadera realidad de un barrio donde la mayoría de nosotros nunca había estado ni conocíamos y por tanto no lo teníamos en el radar como uno de los barrios más marginados. Al final, nos dimos cuenta que no hace falta salir de la ciudad de València para convivir con los diferentes mecanismos de opresión que genera la pobreza y su multidimensionalidad.

A pesar de que muchas veces contactamos a las organizaciones mediante llamadas telefónicas, al pasear por las calles y visitar algunas de las organizaciones nos dimos cuenta del valor que tiene el mirar a una persona a los ojos e invitarla personalmente a un taller que en sí representa colaborar con

el proceso de desarrollo de su barrio. Al final hubo más asistencia al taller por parte de estas organizaciones contactadas personalmente, lo que da cuenta de la importancia del contacto personal para transmitir la sensación de que cada persona es valiosa para su barrio sin importar su condición social, la labor de su organización o su ubicación.

Conocer las iniciativas ciudadanas del barrio nos dio además una visión general de todas las acciones que podemos emprender nosotros mismos como alumnos del máster de cooperación: hemos visto cómo se estructuran y organizan las asociaciones, fundaciones, ONGs y demás actores en el ámbito del desarrollo. Agradecemos lo mucho que nos facilitaron el trabajo con su interés, amabilidad y disponibilidad además de su participación activa en el taller. Fue especialmente gratificante como este espacio de encuentro generó que organizaciones complementarias se conocieran a pesar de estar en el mismo barrio a pocos metros de distancia, escuchar reflexiones como “No sabíamos que tu organización hacía esto...”, “nuestros beneficiarios estarían encantados de contar con lo que haces...” o “no nos conocíamos y eso que somos vecinos...” ya era para nosotros una recompensa.

Trabajar en grupo con predisposición y ganas de hacer las cosas bien nos hizo todo más fácil. En un principio al vernos pocas personas para la labor que teníamos generó momentos de máximo estrés, pero a medida que cada rol cumplía su tarea y la incorporaba al proceso se superaron las limitaciones. El buen ambiente permitió adquirir rápidamente una metodología que la mayoría no conocía, resultó complicado al principio, pero una buena dosis de esfuerzo individual reconociendo las capacidades de cada miembro del grupo permitió sacar adelante el trabajo de forma satisfactoria.

### **5.9. Bibliografía**

Ayuntamiento de València (2001). Actualización del Indicador de Nivel De Renta de los Distritos y Barrios de la Ciudad de València para el año 2001. Ajuntament de València.

Bailly, A. (1998) Les concepts de la géographie humaine, In: Revue de géographie alpine, tome 86, n°3, 1998. p. 89.

Boni Aristizábal, A., Pellicer Sifres, V., Leivas Vargas, M., & Wassel Antich, V. (2017). ¿Cómo vivimos en Benicalap? Una experiencia de aprendizaje en acción. UPV, València.

Boni Aristizábal, A., Leivas Vargas, M., & M. Bruna Malcangi (2018). Construyendo relatos alternativos en el barrio de Benicalap. Una contribución desde el aprendizaje en acción. UPV, València.

Boni, A., Leivas, M., Fernández, A., Maicas, M., Morles, A. (2019) Guía docente UT3: Aprendizaje en la acción – Asignatura Procesos de Desarrollo. València: UPV.

Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. (21 de octubre de 2014). Derecho a la ciudad: qué es, de donde surge y a quién va dirigido. Recuperado de: <https://www.uclg.org/es/media/news/derecho-la-ciudad-que-es-de-donde-surge-y-quien-va-dirigido>.

Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migración. Aproximaciones teóricas Alteridades, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2001, pp. 5-14 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Levante (2016). El PAI de Quatre Carreres abre por fin sus calles. Levante, el mercantil valenciano. Recuperado de: <https://www.levante-emv.com/valencia/2016/09/07/pai-quatre-carreres-abrecalles/1463679.html>

NU-Habitat. (2004). World Charter for the Right to the City. Recuperado de: <http://righttothecityplatform.org.br/download/publicacoes/World%20Charter%20for%20the%20Right%20to%20the%20City.pdf>

Raffestin, C. (1993). El poder y el territorio en la Geografía política. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, v. 17, n. 3, p. 162-168, Dez. ISSN 2316-8056, Universidade Estadual Vale do Acaraú.

*Álvaro Fernández-Baldor, Monique Leivas, Marta Maicas y Carola Calabuig*

## **6. CONCLUSIONES**

.....

Este cuaderno ha mostrado la experiencia del tercer año de aplicar la metodología Aprendizaje en Acción en el Máster de Cooperación al Desarrollo de la UPV. Tras haber sido desarrollado de manera piloto durante dos años en el barrio valenciano de Benicalap, desde el máster se consideró necesario dar el paso hacia otro barrio, en este caso Na Rovella, e involucrar más profesorado, organizaciones del barrio y mejorar la difusión de los resultados. También se pretendió articular mejor la metodología con el resto de asignaturas, impregnando su esencia no solo en la asignatura en la que se ubica, sino perfectamente articulada en todo el máster.

La concreción del Aprendizaje en Acción, en la práctica, supone trasladar las aulas a la calle, al barrio. Es desde la experiencia directa con entidades y colectivos sociales donde el alumnado aplica los conocimientos y habilidades adquiridos durante el máster, respondiendo a necesidades reales. Se trata de volver a los valores y misión que le son propios a la Universidad: estar volcada por y para la sociedad.

Esta experiencia evidencia un sin fin de potencialidades y aprendizajes que son catalizadores de procesos que buscan la transformación social y se alinean con los valores del desarrollo humano que promovemos en el máster. A partir del seguimiento del trabajo de los grupos, de los momentos de evaluación grupales, así como de las reflexiones individuales que tiene que realizar el alumnado tras el proceso, podemos destacar tres contribuciones principales. Por un lado, los propios productos y resultados de los trabajos desarrollados por los grupos (como el vídeo participativo, la exposición fotográfica, el mapeo de entidades sociales o el diagnóstico de relaciones de las mujeres de un grupo de atención a familias del barrio). Por otro lado, los procesos desarrollados por cada grupo con los colectivos con los que han colaborado (por ejemplo, el desarrollo de una conciencia crítica por parte del alumnado del IES o las habilidades para realizar un video por parte del alumnado de la Universitat Popular). Y, por último, los propios aprendizajes desarrollados por el alumnado del máster. El proceso genera un aprendizaje menos lineal y predecible que aquel generado en el aula, pero muy conectado a las realidades de las organizaciones del barrio. Profundizaremos solamente en tres aprendizajes que consideramos muy relevantes para personas que se están formando para ser futuras profesionales del desarrollo.

En primer lugar, aprender a dar voz a todos aquellos colectivos vulnerables que han participado en cada uno de los grupos: jóvenes, mujeres inmigrantes, personas mayores y con diversidad funcional y a las propias iniciativas sociales del barrio Na Rovella. Así lo confirma el director del IES Jordi de Sant Jordi:

*"(...) el impacto que recibe el alumnado (IES) es de sentirse, por una parte, escuchado y, al mismo tiempo, el ponerse en acción para de alguna manera trabajar una serie de conocimientos, de saberes y prácticas. Llevarlas a la práctica desde su propia iniciativa y voluntad."* IES Jordi de Sant Jordi.

En segundo lugar, el mismo proceso sirve de escuela de participación para el alumnado del máster de cooperación. A lo largo de las dos semanas se refuerzan las habilidades relacionadas con la participación: los cuidados, la escucha activa, el respeto a la diversidad, etc. Además, se refuerzan aprendizajes relacionados con el trabajo en equipo, la horizontalidad en las relaciones de poder, la comunicación inclusiva y la puesta en práctica de metodologías de investigación participativa.

Y el tercer aprendizaje destacado es la toma de conciencia sobre las problemáticas estructurales y del contexto sociocultural del barrio, que lleva a la comprensión del contexto y reafirma el compromiso del alumnado con la transformación social:

*"La toma de conciencia es el primer paso para poder ejercer cambios de conductas o mejorar la situación concreta de determinada persona. Creo que los talleres que hemos realizado ayudan, aunque de forma superficial (debido a las limitaciones de tiempo), a establecer una línea base o diagnóstico de la situación actual de las mujeres con las que hemos trabajado."*  
Alumna del Máster en Cooperación al Desarrollo UPV. Grupo Taleia Na Rovella

En definitiva, pese a los abundantes retos a nivel pedagógico, socio-comunitario, organizacional e institucional que plantea el Aprendizaje en Acción, estos resultados nos animan a seguir trabajando en procesos participativos como este. Un proceso que ha pretendido tejer voces para transformar el barrio Na Rovella, pero también para repensarse como universidad.

7. ANEXOS

7.1 Rovell-Map



1 MVA. Instituto Valenciano de la Vivienda. Oficina de Patrimonio / Oficina de Vivienda. Servicio público de alquiler para la vivienda.	2 Biblioteca IMHMI (Cofre). Biblioteca pública con distribuidor automático para donaciones.	3 Universidad Politécnica de Valencia. Proyecto municipal de desarrollo cultural a través de la educación no reglada.	4 CEP Colegio Mestres. Escuela. Colegio de educación infantil y primaria, con un programa de incorporación lingüística.	5 Asociación Inocentes de La Plata. Asociación de vecinos en el barrio.
6 Iniciativas Deportivas Elementales. Espacios deportivos de uso público. 2 Campos de fútbol sala, 2 campos de tenis, 2 pistas de baloncesto.	7 Centro Municipal de Actividades para Personas Mayores Fuente de Sant Lluís. Hogar del jubilado y taller para personas mayores.	8 IES Fuente San Luis. Centro público controlado en actividades deportivas.	9 Escuela Oficial de Idiomas. Centro oficial de enseñanza de idiomas de carácter no reglado.	10 Centro de Jóvenes Tókai. Centro de promoción laboral de jóvenes para su desarrollo personal, académico y profesional.
11 Valencia Activa. Servicio de desarrollo económico y empleo del Ayuntamiento de Valencia.	12 Centro Municipal de Servicios Sociales Quatre Cameris. Información, orientación y asesoramiento. Servicio de ayuda y desarrollo. Programa de apoyo y atención social al barrio.	13 Escuela Infantil Municipal Quatre Cameris. Escuela infantil controlada en actividades deportivas.	14 IES José de San José. Centro oficial de enseñanza de idiomas de carácter no reglado.	15 Asociación Española de Síndicos de RETT. Colegio de representantes de usuarios personas que padecen el síndrome de Rett.
16 CEP Los Años. Escuela de educación infantil.	17 Ateneo Club Na Rovella. Promoción literaria y cultural a través de una escuela deportiva.	18 Asociación Periferia. Promoción de actividades de ocio y tiempo libre y promoción social de los vecinos.	19 Centro de Día Hada. Hogar social de personas que están o han estado en prisión o con problemas de dependencia.	20 Entre Amigos. Asociación que ofrece un servicio de acompañamiento social en el barrio.
21 Colegio Salesiano San Juan Bosco. Hogar de estudiantes de secundaria.	22 Asociación de Vecinos Rovella Fuente de San Luis. Asociación de vecinos que promueve actividades deportivas para el barrio.	23 L'Homenaje de Ballet (Fonit). Polideportivo municipal, escuela y centro de danza (Ballet Club).	24 Páikin Local - Grupo Games. Grupo de atención a las personas con discapacidad intelectual.	25 CEPRE. Consejo de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Oficina de atención a la infancia y juventud.
26 Fundación Santa María. Punto de encuentro y apoyo a través del proyecto de apoyo y seguimiento a las familias del barrio.	27 Fábula Angel Vives. Espacio cultural de divulgación de la cultura valenciana.	28 IES Fuente March. Centro municipal de formación de adultos.	29 FIVES. Asesoría en emprendimiento e información sobre desarrollo educativo.	30 Centro de Salud Fuente de San Luis. Atención primaria de salud y unidad de prevención de cáncer en familia.

**¿Qué hemos visto durante el mapeo?**

- Es un barrio **verde** con muchas iniciativas que demuestran que hay disposición a realizar actividades para el barrio.
- Existen iniciativas que encuentran **espacios** por todo el barrio. Sin embargo, no son suficientes para todos los vecinos.
- Las iniciativas de tipo **socio-educativo** son las más numerosas y mejor conectadas. Estas atienden especialmente a la infancia, juventud y personas mayores.
- No se encuentran iniciativas de carácter **artístico, cultural, de emprendimiento social** ni **mediante barrios** que puedan ofrecer estos servicios.
- Es un barrio que destaca por sus **zonas verdes**, que le dan un carácter amigable, sin embargo, estos espacios no están muy cuidados.
- Se nota en el barrio una **mayor identidad** del barrio como bien común entre sus habitantes.
- Existen **límites físicos visibles** que delimitan geográficamente el barrio. La inclusión urbanística de la ciudad de Valencia no favorece la transición de Na Rovella hacia un barrio más amplio, justo e inclusivo.

**¿Qué podemos hacer de cara al futuro?**

- Conseguir espacios de encuentro de iniciativas, además de las ya existentes en el barrio, socioculturales, y que ofrezcan las actividades de una manera más coordinada.
- Impulsar iniciativas de tipo cultural, artístico, mediambiental y de emprendimiento social en el barrio.
- Reflexionar sobre las iniciativas, la identidad, pertenencia al barrio y un mejor cuidado en el uso de sus espacios públicos.
- Capacitar a las personas del barrio para que puedan beneficiarse de las oportunidades de participación ciudadana y social como mejor se sintiera.
- Conseguir una contribución desde el barrio que puedan apoyar las iniciativas con recursos humanos desde el tejido de personas voluntarias.

Para más información acerca de la metodología utilizada para el mapeo de Na Rovella durante el proceso de aprendizaje en Acción del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV, visiten en: <http://innovacion-social.upv.es/na-rovella>

PARA UN BARRIO CENTRADO EN LAS PERSONAS

## ROVELL - MAP

EL MAPA DE LAS INICIATIVAS SOCIALES DE NA ROVELLA

Este mapa se ha realizado de forma participativa con personas e iniciativas del barrio. Gracias a todas y a todos por el diálogo y la reflexión, juntas hemos construido miradas y narrativas alternativas del barrio!

**¿Qué aporta al barrio?**

- Fomenta el valor su tejido social y difunde sus iniciativas.
- Fomenta el género e roles de colaboración entre colectivos de igual o distinta naturaleza generacional, cultural, territorial, etc.
- Ayuda a compartir inquietudes, objetivos y motivaciones entre las iniciativas.
- Visibiliza las oportunidades de mejora y permite sumar acciones y personas a las luchas del barrio.
- Puede sensibilizar e implicar a la ciudadanía.
- Facilita la integración de iniciativas invisibilizadas.

El mapeo es una herramienta viva y dinámica que podemos seguir compartiendo. En la web: <https://rovello.upv.es/> puede encontrarse la versión digital del mapa abierto a cualquier persona que quiera incorporar sus iniciativas.

Anexo 1. Rovell-Map

Fuente: elaborado por la alumna Clara Serena Millán, del grupo Mapeo.



Este cuaderno es fruto de un proceso colectivo de aprendizaje en acción impulsado por el Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València en colaboración con la Universitat Popular de Na Rovella, el IES Jordi de Sant Jordi y el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación ADSIS.



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

po, pu, lar

Universitat  
Popular  
de València

@IES Jordi de Sant Jordi

