

**DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO  
GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Del Cuerpo a la Ciudad:  
Repensando nuestros territorios desde la investigación  
colectiva con cartografía social.**

**AUTOR/A:**

MONIQUE LEIVAS VARGAS

**DIRECTOR/A:**

ALEJANDRA BONI ARISTIZÁBAL

08 DE SEPTIEMBRE DE 2017.

13.794 PALABRAS

## ÍNDICE

|      |   |    |
|------|---|----|
| I.   | INTRODUCCIÓN .....  | 4  |
| II.  | REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....  | 5  |
| 1)   | El derecho a la ciudad (DC) .....   | 5  |
| 2)   | La Investigación-Acción Participativa (IAP) .....   | 7  |
| 3)   | La Cartografía Social (CS) .....  | 8  |
| III. | MARCO TEÓRICO .....   | 9  |
| IV.  | METODOLOGÍA .....   | 13 |
| 1)   | Ubicándonos en el mapa del Distrito de Algirós .....  | 18 |
| 2)   | Mapeando y conociendo nuestro cuerpo .....  | 18 |
| 3)   | Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo .....  | 18 |
| 4)   | Re-conociendo nuestro barrio para la re-construcción colectiva del Distrito de Algirós..... | 19 |
| 5)   | Del distrito a la ciudad .....  | 19 |
| V.   | EVIDENCIAS Y DISCUSIÓN .....  | 21 |
| 1)   | Aprendizajes Colectivos.....  | 21 |
| 1ª   | Etapa – Ubicándonos .....   | 23 |
| 2ª   | Etapa - Cuerpo .....  | 25 |
| 3ª   | Etapa –Hogar .....  | 27 |
| 4ª   | Etapa - Barrios.....  | 28 |
| 5ª   | Etapa - Ciudad.....   | 30 |
| 2)   | Contribución de La IAP Con CS al DC .....   | 31 |
| a)   | Dimensión Material .....  | 31 |
| b)   | Dimensión Política .....  | 32 |
| c)   | Dimensión Simbólica.....  | 32 |
| VI.  | CONCLUSIONES .....  | 33 |
| VII. | BIBLIOGRAFÍA .....  | 35 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Las dimensiones, pilares y componentes del DC .....             | 10 |
| Figura 2 - Muñecos ejes de evaluación colectiva .....                      | 14 |
| Figura 3 - Primera propuesta metodológica.....                             | 15 |
| Figura 4 - Concepción integral del territorio y sus dimensiones .....      | 16 |
| Figura 5 - Proceso de IAP con CS.....                                      | 17 |
| <br>   |    |
| Tabla 1 - Componentes de la dimensión material del DC .....                | 11 |
| Tabla 2 - Componentes de la dimensión política del DC.....                 | 11 |
| Tabla 3 - Componentes de la dimensión simbólica del DC .....               | 12 |
| Tabla 4 - Componentes del DC .....   | 20 |
| Tabla 5 - Técnicas e instrumentos utilizados en la IAP con CS .....        | 20 |
| Tabla 6 - Aprendizajes Colectivos y Dimensiones y Componentes del DC ..... | 22 |

### **Acrónimos:**

AITEC - Asociación Internacional de Técnicos, Expertos e Investigadores.

CS - Cartografía Social.

DC - Derecho a la Ciudad.

IAP - Investigación-Acción Participativa.

ONU – Organización de las Naciones Unidas.

NAU – Nueva Agenda Urbana.

PGpDC - Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad.

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UN-Habitat – Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.

### **ANEXOS:**

Anexo 1 – 1ª Etapa Ubicándonos

Anexo 2 – 2ª Etapa – Mapeando nuestro cuerpo

Anexo 3 – 3ª Etapa – Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo

Anexo 4 – 4ª Etapa – Re-conociendo nuestro barrio para la reconstrucción colectiva del Distrito de Algirós

Anexo 5 – 5ª Etapa – Del distrito a la ciudad.

## **TÍTULO**

Del Cuerpo a la Ciudad: Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social.

## **RESUMEN**

En tiempos urbanos nuestros cuerpos han sido desconectados de su medio natural. Nuestros hogares han invisibilizado desigualdades estructurales. Nuestra individualidad ha roto lazos comunitarios y poco a poco hemos perdido nuestra capacidad de actuar para el bien común. Ante tal escenario, es necesario desarrollar metodologías innovadoras desde procesos de investigación colectiva capaces de reconectar las futuras generaciones con las problemáticas y desigualdades de nuestros territorios. Somos territorio y el territorio es el reflejo de las personas que somos. En este sentido, el presente trabajo final de Máster pretende explorar la experiencia de innovación pedagógica desarrollada desde la investigación colectiva con cartografía social junto al alumnado de 4º de Primaria del CEIP Vicente Gaos de la ciudad de Valencia. La experiencia pretendió conectar al alumnado con el territorio, desde la reflexión-acción sobre sus propios cuerpos, hogares y barrios del distrito de Algirós, con el fin de contribuir al ejercicio del derecho a la ciudad. El proceso es una iniciativa piloto impulsada por el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – Ingenio (CSIC – UPV) y la maestra tutora de la clase, que han participado activamente en el co-diseño y facilitación de todo el proceso.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La ciudad es el hábitat urbano de la vida contemporánea. Un hábitat construido, lleno de infraestructuras e instituciones, pero alejado de sus orígenes biológicos, ecológicos y sociales. La ciudad no reúne las condiciones sociales y medioambientales para que sus habitantes vivan, sientan y participen de la ciudad.

Vivir la ciudad es disfrutarla en su integridad. Sentirse parte de ella, disfrutar de la naturaleza y relacionarse en los espacios públicos. La ciudad debe cumplir su función social para las personas y seres que la habitan. Sentirse ciudad es reconocerse en ella, como el reflejo de las personas que somos. Participar de la ciudad es dialogar con sus habitantes y seres y decidir colectivamente la ciudad que soñamos.

Sin embargo, en tiempos globales, muchas personas todavía no se sienten reconocidas en la ciudad en que habitan. No sienten la ciudad como algo suyo, como parte de ellas y no pueden participar en la toma de decisiones sobre la ciudad que desean y sueñan.

Con el fin de contribuir a otro tipo de ciudades, y de escuchar la voz de todas las personas que la habitan, surge la Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad (PGpDC, 2016) que destaca la importancia de asegurar la participación de las mujeres y niñas y niños y otros colectivos vulnerables en la producción social de la ciudad.

Para eso, consideramos que es necesario reconocer la familia y la escuela como instituciones que determinan nuestro ser y que delimitan nuestro territorio. Instituciones que son el reflejo de la ciudad y de las personas que somos y que nos dejan ser.

Desde tal perspectiva, surge la experiencia de investigación-acción participativa con cartografía social junto al alumnado de 4º de Primaria del CEIP Vicente Gaos, con el fin de contribuir al ejercicio del derecho a la ciudad de las niñas y niños. La experiencia es una propuesta de innovación pedagógica co-diseñada por la presente autora, investigadora<sup>1</sup> del Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – INGENIO (UPV – CSIC) y la maestra tutora Montse Mendoza.

Tal iniciativa se apoya en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre – LOMCE que plantea la necesidad de contribuir a una sociedad más abierta, global y participativa:

“La educación es la clave de esta formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen., de crear valor individual y colectivo (...) Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes, es necesario adquirir competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes claves como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre – LOMCE)

Ante tales retos, el presente Trabajo Final de Máster (TFM) pretende profundizar en la operacionalización del derecho a la ciudad desde la investigación-acción participativa con cartografía social. El documento se estructura en: revisión bibliográfica, marco teórico, metodología, evidencias y discusión y conclusiones.

## **II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Este capítulo pretende explorar los antecedentes teóricos y contemporáneos del derecho a la ciudad (DC), la investigación-acción participativa (IAP) y la cartografía social (CS).

### **1) El derecho a la ciudad (DC)**

Las primeras aportaciones al DC surgen a partir la perspectiva filosófica y sociológica del francés Henri Lefebvre (1972). Su pensamiento va orientado hacia a una crítica a la urbanización como una cuestión social y política. Como buen discípulo de Marx, Lefebvre quería modificar la sociedad urbana apoyando la capacidad revolucionaria de la clase trabajadora para poner fin a la creación de espacios gestionados por la lógica del beneficio, proponiendo un cambio de paradigma donde la vida urbana deja de ser efecto no planificado de los procesos económicos y productivos y se convierte en el fin último de todo el proceso.

A partir de la práctica de diversos movimientos sociales inspirados en el pensamiento de Lefebvre, fundamentada en los preceptos de la solidaridad, libertad, igualdad, dignidad y justicia social, se formula la Primera Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad en el Foro Social Mundial de 2001, celebrado en la ciudad de Porto Alegre – Brasil. Tal carta ha sido adoptada, posteriormente, por la Asociación Internacional de Técnicos, Expertos e Investigadores (AITEC) y reformulada en colaboración con otras organizaciones y redes internacionales. Desde 2005, la UNESCO en colaboración con UN-Habitat ha venido desarrollando diferentes debates públicos sobre el DC y ha ido avanzando hacia una Nueva Agenda Urbana (NAU).

---

<sup>1</sup> Becaria de Colaboración en el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – INGENIO (CSIC-UPV)

En su más reciente reformulación, propuesta en el marco del Hábitat III celebrado en 2016, en la ciudad de Quito, Ecuador, se definió una serie de principios y compromisos para el alcance de su objetivo principal: “lograr ciudades y asentamientos humanos donde todas las personas puedan gozar de igualdad de derechos y oportunidades” (ONU, 2016:4). Hay que destacar que tal concepción del DC engloba la promoción y protección de todos aquellos derechos civiles, políticos, económicos, culturales y ambientales consagrados anteriormente por los tratados y convenios internacionales de derechos humanos.

Tal como podemos observar, el planteamiento del DC propuesto por la NAU se ha ido distanciando de la visión crítica de la urbanización planteada por Lefebvre y de los preceptos propuestos por los movimientos sociales en 2001.

Según Kristiansen (2006), Lefebvre proponía el derecho a la ciudad como una forma superior de derecho, donde estaban implícitos otros derechos no contemplados normativamente, tales como: el derecho a la libertad; al desarrollo de la individualidad en la sociabilidad, el derecho al hábitat de participar y apropiarse en términos diferentes a la propiedad privada.

Harvey (2010) considera que el DC está cayendo cada vez más en las manos privadas o semi-privadas y propone una democratización del DC y la formación de un gran movimiento social para “que los desposeídos puedan tomar el control de la ciudad de la que han sido excluidos desde hace tanto tiempo (p.179)”.

Montoya (2010) entiende la ciudad como “una institución, objeto y lugar social privilegiado, producto de las acciones, pero también de la imaginación de los que la habitan; es el lugar de encuentro, de las posibilidades, en donde se viven los derechos humanos de una gran proporción de la población actual; además, como construcción colectiva política es más que el marco de estos derechos, se perfila como un factor vital para su promoción y garantía o, de otro lado, su vulneración”(p.131).

Apoyada en tales planteamientos críticos, surge la Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad (PGpDC), una red orientada a la incidencia política y comprometida con el cambio social, compuesta por diferentes actores que integran el DC, los derechos humanos y el desarrollo urbano sostenible en la guía El derecho a la ciudad, construyendo otro mundo posible (2016).

La definición propuesta por la PGpDC entiende el DC como un derecho difuso y colectivo “el derecho de todas las personas habitantes (presentes y futuras, permanentes y temporales) a usar, ocupar, producir, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos justos, inclusivos, seguros y sostenibles entendidos como bienes comunes (p.13)”.

Tal definición aborda la ciudad como un lugar donde las personas deben tener capacidad de acceder y disfrutar, en igualdad de condiciones, de los recursos urbanos, los servicios, los bienes y las oportunidades de la vida, así como participar en la construcción del territorio entendido como un bien común.

Entender la ciudad como un bien común, significa tener la capacidad de participar en los espacios de toma de decisión sobre el territorio en que se vive, más allá de la condición legal y/o normativa. Lo que justifica el uso de metodologías participativas como la investigación-acción participativa para explorar el territorio y contribuir al ejercicio del DC de las niñas y niños en el ámbito de la educación formal.

## **2) La Investigación-Acción Participativa (IAP)**

La IAP se fundamenta en los principios de la Educación Popular, impulsada desde los años 70 por Paulo Freire a partir de su obra "Pedagogía del Oprimido" (1970). El pedagogo y filósofo brasileño desarrolla un enfoque global desde la práctica-reflexiva que es capaz de integrar lo político y lo económico, a partir de procesos de educación popular con grupos vulnerables y excluidos, cuyo objetivo es la toma de conciencia de la realidad para poder transformarla.

En el libro "La investigación social participativa. Construyendo Ciudadanía 1" editado por Villasante et al. 2000, Alberich (2000, p.47) define la IAP como "un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar".

Basagoiti y Bru (2000) consideran la IAP como una corriente metodológica que surge con "vocación y compromiso explícito de intervenir de forma integral e integradora en el territorio, donde la interacción con las personas es clave para transformar su entorno (...), a partir del conocimiento crítico de la realidad y la puesta en marcha de un conjunto de estrategias y propuestas vertebradas dentro de la complejidad local (p.76)". Para ellos, la IAP es un Modelo de Dinamización Territorial organizado desde la base social, que proporciona el marco adecuado para abordar el territorio desde un proceso de reflexión y construcción de conocimiento que busca la toma de conciencia colectiva y la mejora de la calidad de vida local.

Tales planteamientos y experiencias prácticas de IAP han posibilitado a lo largo del tiempo y en otras partes del mundo una mayor apertura y reconocimiento de este tipo de metodología. Así mismo, y desde hace casi una década, han surgido voces como la de Prada (2008) que considera que la IAP debe evolucionar hacia una investigación colectiva que ponga en valor la subjetividad de las personas, proponiendo un tipo de investigación formativa que requiere que sus participantes reflexionen sobre lo que son, lo que hacen, sus sueños, sus dificultades, y las posibilidades de superarlas, tanto a nivel individual como colectivo.

Para el autor, la investigación colectiva pretende que sus participantes, independientemente del grado de formación que tengan, puedan desarrollarse como personas, ciudadanos y profesionales desde la colectividad. Tal metodología propone una estrategia que pretende generar procesos de concientización y formación colectiva, con el fin de "comprender la globalidad y especificidad de la propia realidad; asumir la posición política de ciudadanos participativos, críticos y proponentes de las transformaciones sociales; contribuir para la construcción individual y colectiva de conocimientos, de nuevas relaciones, nuevas lecturas de mundo y del cotidiano de los otros y de sí mismos en el colectivo (Prada, 2008, p.169)."

En este sentido, Freire (1972) ya destacaba en sus obras el compromiso que debemos tener como educadores/docentes/investigadores con las personas educandas y con los procesos de transformación de la sociedad.

Ante el compromiso con la nueva generación y con los procesos de transformación social y teniendo en cuenta las complejidades de la realidad social, sus desigualdades estructurales, así como las dificultades prácticas de comprender el DC apostamos por la cartografía social. No obstante, es necesario comprender las diferencias entre la cartografía tradicional y la cartografía social, sus antecedentes históricos y contemporáneos.

### **3) La Cartografía Social (CS)**

La cartografía, a lo largo de los siglos, ha servido para posicionarse en el territorio. Los mapas han permitido conocer el propio territorio y explorar otros desconocidos. En sus orígenes los mapas eran elaborados de forma colaborativa pues la complejidad de mapear manualmente todos los continentes no podía ser abarcada por solamente una persona. Solamente podría ser el fruto de toda una gama de pequeños mapas que agrupados recogerían las dimensiones aproximadas de los territorios en el planeta.

En la contemporaneidad y ante las innovaciones tecnológicas, podemos acceder a los mapas digitales derivados de las imágenes recogidas por satélites, aunque todavía conservan muchos de los sesgos eurocéntricos criticados por A. Peters (1992). Su crítica radicó en las deformaciones que sufren las superficies en las representaciones planas cartográficas idealizadas por un paradigma eurocentrista del mundo. El alemán desarrolló el mapa de la proyección de Gall-Peters, que da una representación tamaño-exacta del mundo, permitiendo que todos los países tengan igual representación.

Tales implicaciones políticas en las producciones cartográficas, también recibieron críticas de Harley (2005), impulsor de la cartografía crítica: “Lejos de fungir como una simple imagen de la naturaleza que puede ser verdadera o falsa, los mapas redescubren el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales” (p.61).

Con el fin de romper las relaciones de poder en las producciones cartográficas tradicionales, algunos autores proponen la cartografía social como una metodología nueva, alternativa, que permite a las comunidades conocer y construir conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo.

Habegger y Mancilla (2006) proponen la CS como una investigación humanista y humanizadora, que parte de una propuesta conceptual y metodológica novedosa que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales para elaborar mapas por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo y de esta forma legitimarlo.

La CS se trata de “[...] un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de la transcripción de la experiencia de los lugares no nombrados. Los miembros de la comunidad analizan colectivamente los problemas sociales, en un esfuerzo por comprenderlos y solucionarlos” (Habegger y Mancilla, 2006:6).

Según García (2007, p.28), “...la cartografía social parte de las subjetividades individuales para colectivizar los saberes y construir consensos y complementariedad de las visiones territoriales”.

En las últimas décadas, la CS está siendo muy utilizada en la América Latina para abordar colectivamente diversas perspectivas sobre la educación superior (Andreotti et al., 2016), como herramienta para el Diagnóstico Social Participativo apoyada en el sistema de información geográfica



(Hernández, 2013), como enfoque para el análisis de debates sobre políticas educativas (Tello, 2009), el análisis de discursos y la construcción de mapas cognitivos (Arango, 2007), etc.

Otra aportación a la CS, es la experiencia de la Corporación Ciudad Comuna en Medellín, Colombia, que desarrolla procesos participativos con CS con el fin de abordar temas relacionados con la planificación urbana, la recuperación de la memoria y los procesos de paz en los barrios de la Comuna 8. Su objetivo es contribuir al desarrollo de procesos de empoderamiento y de agencia política hacia el ejercicio del DC.

No obstante, hay que destacar que no existen recetas para la CS y sí diferentes experiencias prácticas en su desarrollo metodológico. Algunos autores utilizan el mapa del pasado, del presente y del futuro, complementados o no por la producción de otros mapas, tales como el de redes y/o el mapa de recursos reales o potenciales. Otros utilizan otros tipos de mapas. En fin, en la facilitación de procesos inspirados en los principios de la educación popular y en la producción colectiva de conocimiento no hay manuales y sí experiencias prácticas y reflexivas que cuestionan, experimentan y exploran la diversidad de saberes y métodos.

Con el fin de explorar la metodología de la CS, la presente investigación se inspira en las aportaciones de Cabanzo (2012), en su artículo “La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos”. Su artículo nos permitió ver la CS como un proceso metodológico de investigación cualitativa en el ámbito de la educación formal que exploró los diferentes territorios ocupados en la escuela. El proceso consistió en la realización de tres talleres de CS: el mapa del cuerpo, el mapa de las relaciones y el mapa del poblamiento. A partir de tales aportaciones, fundamentamos el siguiente marco teórico.

### **III. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico de la presente investigación pretende abordar la operacionalización del DC propuesta por la PGpDC desde la IAP con CS.

Tal como hemos podido observar, la PGpDC proporciona un marco alternativo para repensar las ciudades en base a los principios de la justicia social, la igualdad, la democracia y la sostenibilidad. Entendiendo que la producción social de la ciudad debe estar centrada en las personas, como un bien común: una “entidad poliédrica” (2016:14) que está configurada por ideas y valores sociales, no debiendo ser reducida solamente a su dimensión material.

La Figura 1 ilustra las dimensiones del DC, los tres pilares que le sostienen y sus componentes:

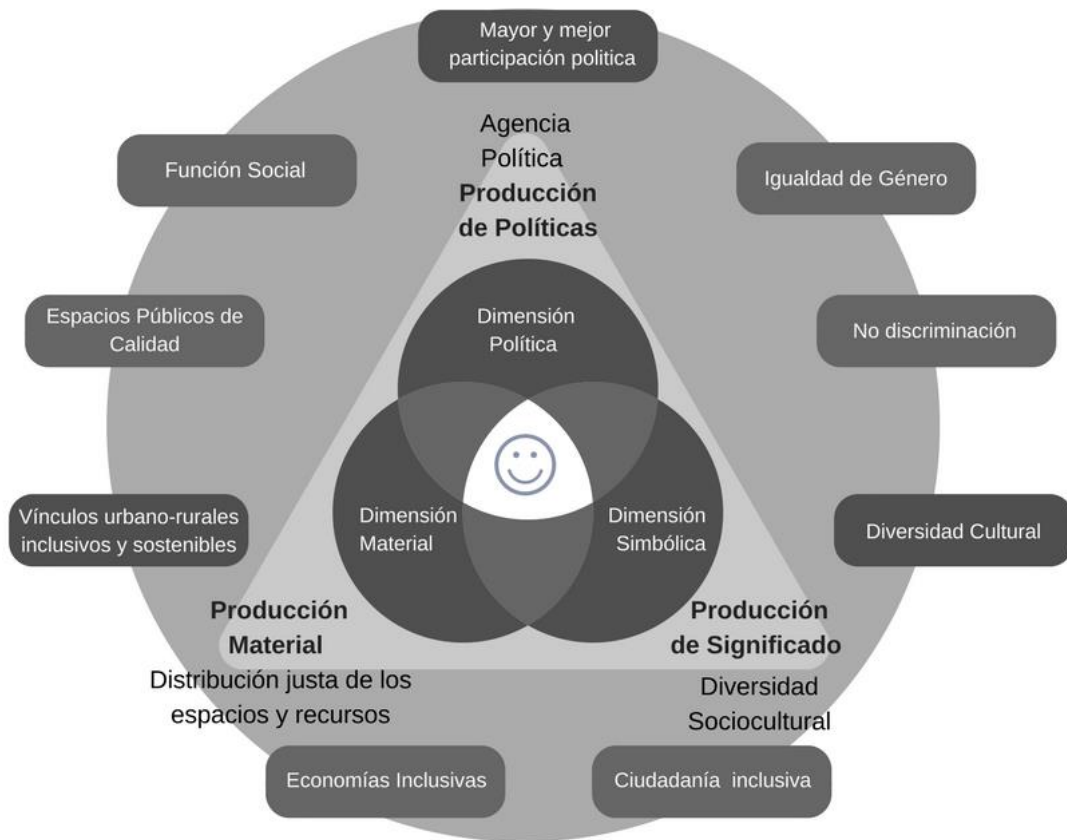


Figura 1 - Las dimensiones, pilares y componentes del DC

Fuente: Elaboración propia desde la Guía de comprensión y operacionalización del DC (PGpDC, 2016)

Como podemos observar, los pilares del DC son interdependientes y se relacionan con cada una de las dimensiones. La dimensión material consiste en la producción material de la ciudad a partir de la distribución justa de los espacios y recursos. La dimensión política se fundamenta en la producción de políticas y, por lo tanto, de la agencia política de las personas que viven en el territorio. Y la dimensión simbólica se caracteriza por la producción de significados de la ciudad, que debe reconocer y garantizar la diversidad sociocultural.

A cada una de las dimensiones hemos atribuido tres componentes que consideramos que configuran, en su conjunto, las ciudades y los asentamientos humanos como bienes comunes desde la propuesta de la PGpDC, son ellos: a) la distribución justa de los recursos – función social, espacios públicos de calidad y vínculos urbanos-rurales inclusivos y sostenibles; b) la agencia política - mayor y mejor participación, igualdad de género y economías inclusivas y c) la diversidad sociocultural – diversidad cultural, no discriminación y ciudadanía inclusiva. El primer pilar del DC es la distribución espacialmente justa de los recursos.

La Tabla 1 recoge los componentes directamente relacionados con la dimensión material:

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Dimensión Material</b><br>(Producción Material - forma urbana, entorno construido) | <b>Distribución espacialmente justa de los recursos</b> | <b>Función social</b>   |
|   |   | Acceso equitativo a la vivienda, los bienes, los servicios y las oportunidades urbanas, principalmente para las mujeres, los grupos marginados y las personas con necesidades especiales; una ciudad que priorice el interés público y social definido colectivamente, asegurando un uso justo y medioambientalmente equilibrado de los espacios urbanos y rurales. |
|   |   | <b>Espacios Públicos de calidad</b>   |
|   |   | Mejora de las interacciones sociales y la participación política, fomente las expresiones socioculturales, abrace la diversidad y potencie la cohesión social; donde los espacios públicos contribuyan a crear ciudades más seguras y a satisfacer las necesidades de l@s habitantes (especialmente los relativos a medios de vida).                                |
|   |   | <b>Vinculos urbanos-rurales inclusivos y sostenibles</b>  |
|   |   | Que beneficie a las personas pobres, tanto en zonas rurales como urbanas, y proteja la biodiversidad, los hábitats naturales y los ecosistemas de su entorno.   |

Tabla 1 - Componentes de la dimensión material del DC

Fuente: Elaboración propia desde la Guía de comprensión y operacionalización del DC (PGpDC, 2016)

Como podemos observar en la Tabla 1, para la PGpDC es necesario recuperar la función social de la ciudad. La ciudad debe ser repensada, debe garantizar un acceso equitativo a las oportunidades urbanas, desde una mejor repartición y uso de los recursos económicos y medioambientales. Con este fin reconoce la necesidad de asegurar la participación de las personas en la reformulación del interés público y social de la ciudad.

La dimensión material también aborda las desigualdades existentes entre los espacios urbanos y rurales, proponiendo la creación de espacios más inclusivos y sostenibles. Esta dimensión también reconoce la importancia de la existencia de espacios públicos de calidad para las interacciones sociales, la cohesión social y la participación política.

La Tabla 2 abarca la dimensión política del DC, el pilar de la producción de políticas y la agencia política, así como sus componentes:

|  |                         |  |
|--|-------------------------|--|
| <b>Dimensión Política</b><br>(Producción de Políticas - planificación urbana, políticas urbanas) | <b>Agencia Política</b> | <b>Mayor y mejor participación política</b>  |
|  |                         | En la definición, implementación, seguimiento y asignación presupuestaria de las políticas urbanas y la planificación espacial.  |
|  |                         | <b>Igualdad de género</b>  |
|  |                         | Que adopte todas las medidas necesarias para combatir la discriminación en cualquiera de sus formas contra las mujeres, los hombres, las personas del colectivo LGBT; una ciudad o asentamiento humano que tome todas las medidas apropiadas para asegurar el pleno desarrollo de las mujeres, y garantizarles la igualdad en el ejercicio y el cumplimiento de los derechos humanos, así como una vida sin violencia. |
|  |                         | <b>Economías inclusivas</b>  |
|  |                         | Que proteja y asegure el acceso a medios de vida y empleos dignos para todos los habitantes, dando cabida a otras economías y asegurando el pleno desarrollo de las mujeres.   |

Tabla 2 - Componentes de la dimensión política del DC

Fuente: Elaboración propia desde la Guía de comprensión y operacionalización del DC (PGpDC, 2016)

En la dimensión política, entender la ciudad como un bien común consiste en reconocer la necesidad de tener una mayor y mejor participación política a lo largo de todo el proceso de las políticas públicas. Para ello es necesario que las estructuras, los procesos y las políticas gubernamentales permitan el ejercicio de la agencia política de todas personas habitantes.

El pilar de agencia política refuerza la necesidad de la participación de todas las personas en los espacios de toma de decisión relacionados con la ciudad, entendida de forma amplia e inclusiva. Este pilar comparte los valores de participación en el ámbito de las políticas públicas con las experiencias de presupuesto participativo realizados en diferentes partes del mundo.

En esta dimensión política también está la igualdad de género como un componente necesario para entender la ciudad como un bien común. En este sentido, La PGpDC reconoce que hay mucho que hacer para que exista una igualdad real e inclusiva ante los diferentes géneros existentes en la sociedad contemporánea. Las mujeres y los colectivos LGTBII son personas que tradicionalmente no han sido escuchadas y legitimadas a participar en la construcción de la ciudad que desean y, a lo largo de la historia, siendo todavía víctimas de discriminación y de vulneración de derechos humanos y políticos.

Con relación a la economía, la PGpDC propone una economía más inclusiva en las ciudades, que sea capaz de asegurar el empleo digno para todos sus habitantes, principalmente a las mujeres y aquellos colectivos más vulnerables en el mercado de trabajo.

La Tabla 3 presenta la dimensión simbólica, la producción de significados desde la diversidad sociocultural:

|   |                                     |  |
|---|-------------------------------------|--|
| <b>Dimensión Simbólica<br/>(Producción de<br/>significados)</b> | <b>Diversidad<br/>sociocultural</b> | <b>Diversidad Cultural</b>   |
|   |                                     | Que respete, proteja y fomente todas las costumbres, memorias, identidades, lenguas y manifestaciones artísticas y culturales de sus habitantes. |
|   |                                     | <b>No discriminación</b>   |
|   |                                     | Por razón de sexo, edad, estado de salud, ingresos, nacionalidad, grupo étnico, situación migratoria u orientación política, religiosa o sexual. |
|   |                                     | <b>Ciudadanía inclusiva</b>  |
|   |                                     | Todos l@s habitantes (tanto si son permanentes como temporales) sean considerad@s ciudadan@s y tengan los mismos derechos.                       |

Tabla 3 - Componentes de la dimensión simbólica del DC

Fuente: Elaboración propia desde la Guía de comprensión y operacionalización del DC (PGpDC, 2016)

Como podemos observar, la PGpDC propone un DC incluyente, donde la diversidad cultural debe ser protagonista en la producción de significados de la ciudad, basada en la no discriminación, en el respeto y la protección de la diversidad, donde todas las personas habitantes son consideradas ciudadanas y tengan la capacidad política de participar en la toma de decisiones sobre la ciudad que viven y desean vivir.

Este pilar está relacionado directamente con la identidad de las personas que viven en un determinado territorio, en cómo deben verse y sentirse y ver a los demás, más allá de la ciudadanía normativa. También destaca, indirectamente, el poder y el deber de las instituciones públicas en crear políticas que reconozcan la importancia de la diversidad a nivel político y social. La PGpDC no relaciona la

ciudadanía con la propiedad privada y tampoco con el estado civil y/o migratorio, pone el valor en la diversidad cultural.

Tal como hemos podido observar, las tres dimensiones están interrelacionadas. Ya que no se puede hablar de una sin tener en cuenta la otra. No hay producción material sin la producción simbólica y sin la producción política y viceversa.

La ciudad como bien común, centrada en las personas, se construye sobre los tres pilares, interdependientes, que se relacionan con cada una de las dimensiones anteriores. Sus componentes están centrados en las personas, como protagonistas del cambio por medio de la participación política.

A lo largo de la guía se habla de la responsabilidad de los habitantes urbanos de realizar el DC, de su titularidad compartida con las ONGs, asociaciones de base, Ministerio Público, Defensoría Pública, entre otros, así como la responsabilidad de los gobiernos locales, regionales, nacionales e internacionales de reconocer y operacionalizar el DC como un derecho difuso, colectivo e indivisible.

En este sentido, entendemos el DC como un derecho superior, emergente, que entiende la ciudad y el territorio como un bien común, que debe estar centrado en las personas que tienen el derecho y el deber de participar en los espacios de toma de decisiones sobre la ciudad que viven, desean y sueñan. Para eso, entendemos que hay mucho que hacer pero que los procesos de IAP con CS pueden ser una oportunidad de explorar, conocer y difundir la importancia del ejercicio del DC por parte de todas y todos, principalmente de las nuevas generaciones y de aquellos colectivos excluidos y vulnerables históricamente.

Desde tal perspectiva, entendemos la IAP con CS como una propuesta metodológica integral e integradora capaz de abordar los diferentes territorios que poseemos, compartimos y deseamos a partir de la construcción colectiva de mapas desde procesos de concientización y formación colectiva, basados en espacios de reflexión-acción y en la participación activa de las personas, sujetos protagonistas de la investigación.

En el apartado metodológico presentaremos como estas diversas aportaciones y posicionamientos han contribuido al diseño metodológico de la IAP con CS.

#### **IV. METODOLOGÍA**

El presente TFM pretende abordar el DC desde un paradigma participativo y orientado a la acción a partir de una estrategia metodológica de razonamiento analítica-inductiva basada en el estudio de caso de la experiencia de IAP con CS junto al alumnado de 4ºPrimaria del CEIP Vicente Gaos.

Las motivaciones de la presente investigación surgen: a) de la aproximación al uso de la CS en la ciudad de Medellín, Colombia, junto a la Corporación Ciudad Comuna, en el período de las prácticas internacionales del Máster de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València; b) a partir de la experiencia práctica en procesos de investigación-acción participativa con vídeo participativo junto a colectivos sociales de Valencia y de experimentar la herramienta de la CS junto al Grupo de Consumo Vera de la UPV desarrollando un taller participativo en el marco del Encuentro de la *Universitat de la Tardor* organizado por el Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV en noviembre de 2016; y c) del compromiso como mujer/madre/investigadora con la transformación social

y con formas alternativas de producción de conocimiento colectivo que se sustentan en el diálogo y la reflexión-acción entre diferentes actores.

Desde tales experiencias y motivadas por la potencialidad de la herramienta de la CS en conectar a las personas participantes con el territorio, surge el interés de llevar a cabo otros procesos desde el marco del DC y la CS.

En enero de 2017, se concreta la posibilidad de explorar la contribución de la CS al ejercicio del DC en el ámbito de la educación formal. La clase 4º Primaria del CEIP Vicente Gaos está compuesta por 24 alumnas y alumnos. El proceso se desarrolló de enero a junio de 2017.

La presente IAP con CS se justifica por reconocer la educación formal y la familia como instituciones que influyen en la capacidad de la agencia política de las niñas y niños, por consiguiente, en el ejercicio del DC del alumnado en participar en la construcción de la ciudad que desean.

Por tanto, la pregunta de investigación, consensuada con la Maestra Tutora, es ¿Puede el proceso de IAP con CS contribuir al ejercicio del DC del alumnado de 4º de Primaria del CEIP Vicente Gaos?

Una vez planteada la pregunta de investigación, se procedió al diseño metodológico de la misma. Esta fase consistió en el co-diseño del proceso de IAP con CS entre el Instituto de Gestión de la Innovación del Conocimiento – Ingenio (CSIC-UPV) y la maestra tutora.

Primeramente se realizó una presentación inicial de la CS como herramienta metodológica a la maestra, contada desde la experiencia práctica junto a la Corporación Ciudad Comuna. Desde tal experiencia, se abordó las posibles potencialidades y debilidades de su uso en el aula, presentando el mapa del distrito impreso y plastificado en formato 3m x 4m, así como los muñecos ejes de evaluación utilizados anteriormente en procesos de IAP con Vídeo Participativo.

Específicamente para este proceso se elaboró otro muñeco, el del Alcalde de Valencia, con el fin de materializar y traducir la complejidad del concepto de agencia política para el alumnado. Al total se utilizaron cuatro muñecos, presentados en la siguiente Figura 2:



Figura 2 - Muñecos ejes de evaluación colectiva

Fuente: Elaboración propia.

Tal como podemos observar, estos muñecos representan personajes de Méjico, India, Brasil y Valencia, respectivamente: Frida Kahlo, Vandana Shiva, Paulo Freire y Joan Ribó. Estos muñecos han acompañado todo el proceso de IAP con CS, siendo utilizados para representar materialmente los ejes de evaluación utilizados en los diferentes espacios de reflexión-acción y evaluación colectiva.

Frida Kahlo representó los sentimientos, ya que su vida y su obra reflejan la fuerza que debemos tener como mujeres para poder enfrentar las desigualdades y las injusticias, valorando nuestro cuerpo y nuestra mente. Vandana Shiva representó la participación, desde su ejemplo como mujer científica activista que lucha por el ecofeminismo, ilustrando una forma integral de entender el desarrollo que incluye la naturaleza y las mujeres como partes indispensables en la sociedad, abordando temas como la interdependencia, la agroecología, etc. Paulo Freire representó el conocimiento, desde su experiencia como pedagogo y filósofo que impulsó la educación popular para la alfabetización de adultos, entendiendo la educación como el proceso de liberación de las relaciones de opresión por medio de la concientización sobre la realidad. Y Joan Ribó representó la agencia política, como nuevo alcalde de Valencia que está en el poder gracias al diálogo y el consenso de tres partidos políticos.

Una vez planteada a la tutora la utilización de estos muñecos como ejes de evaluación, se procedió al diseño metodológico realizado de forma consensuada y colaborativa. Posteriormente, se elaboró una presentación conjunta a las madres y padres del alumnado para la propuesta inicial del proceso de CS, con los objetivos y su adaptación curricular con las normativas de educación (LOMCE).

En la Figura 3, podemos observar la propuesta metodológica presentada inicialmente a las madres y padres del alumnado:

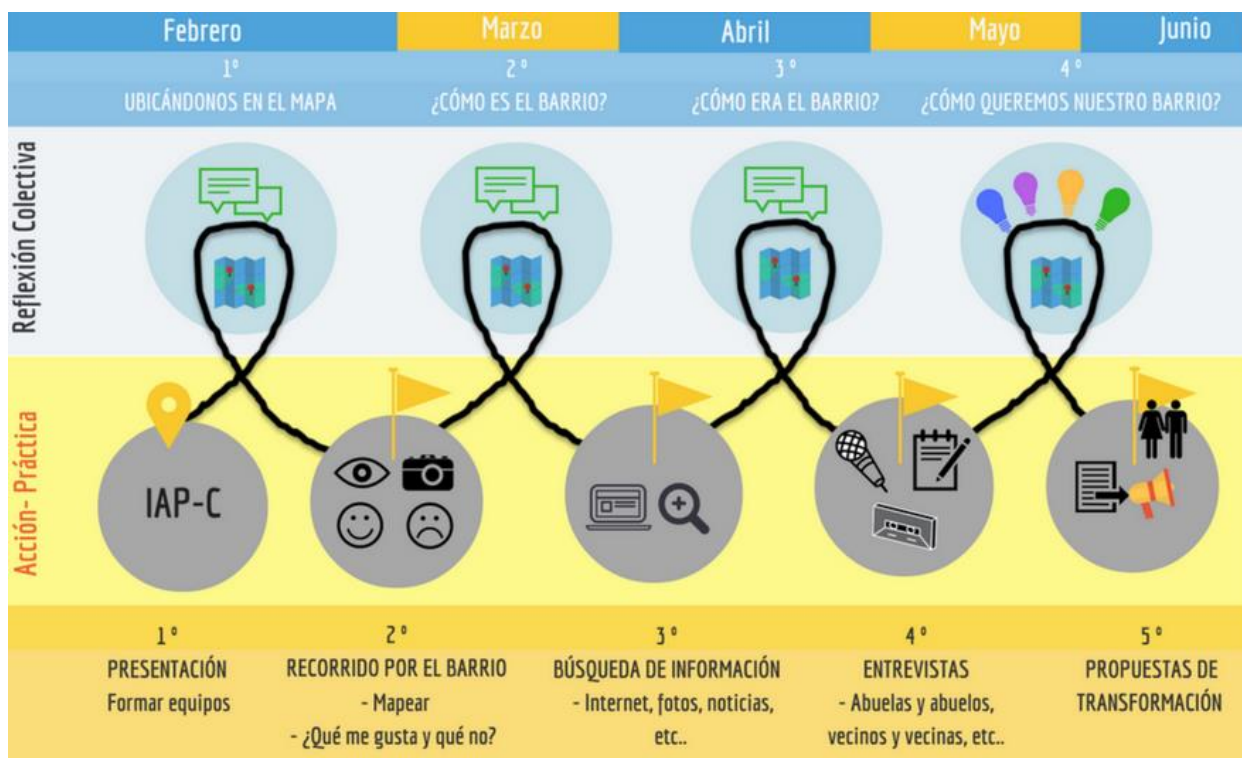


Figura 3 - Primera propuesta metodológica

Fuente. Elaboración propia.

Hay que destacar que este primero diseño metodológico de la IAP con CS se inspiró en el desarrollo de tres mapas: del presente, pasado y futuro. Cada uno de los tres mapas se realizaría a partir de la realización práctica de otras técnicas, tales como el recorrido con fotografías, la búsqueda de información sobre el barrio, la realización de entrevistas a actores claves y la formulación de propuestas de transformación del barrio. Posteriormente a cada acción se procedería a la evaluación

colectiva con los muñecos ejes de evaluación, con el fin de reflexionar sobre los aprendizajes y conocimientos colectivos, los sentimientos, la participación y la agencia política.

La primera etapa Ubicándonos en el mapa consistió en la presentación del mapa y de los muñecos ejes de evaluación al alumnado y su posterior ubicación en el mapa para la formación de los equipos. La curiosidad y motivación del alumnado por la vida de cada uno de los muñecos ejes de evaluación fue clave para replantear el proceso e incluir la búsqueda de información sobre la vida de cada uno de los personajes. Además, a partir de la evaluación colectiva, se observó la necesidad de repensar lo que es el territorio para las niñas y niños y reflexionar sobre las dificultades de trabajar directamente el contexto del barrio, sin tener en cuenta otras cuestiones surgidas en la evaluación colectiva relacionadas con la identidad, el cuerpo y la autoestima del alumnado.

A partir de tales reflexiones metodológicas y de la búsqueda documental de otras experiencias de CS en el ámbito de la educación formal, encontramos la aportación de Cabanzo (2012), que nos permitió reflexionar sobre la necesidad de entender el territorio de forma más amplia, integrando el cuerpo como el primero territorio, como un espacio construido socialmente que determina y aporta al desarrollo de la vida social de todas las personas.

Tal aportación teórica nos invitó a reflexionar sobre todo el diseño metodológico inicial, modificándolo e integrando el cuerpo y el hogar como territorios importantes para el alumnado. Territorios que deben ser observados y conocidos para que las niñas y niños puedan conocer y explorar sus barrios, el distrito y la ciudad como un bien común. La Figura 4 nos permite visualizar esta concepción integral del territorio:



Figura 4 - Concepción integral del territorio y sus dimensiones

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, tal concepción integra el cuerpo como el primer territorio, seguido del hogar, el barrio, el distrito y la ciudad. Esta concepción integral nos permite entender que el alumnado debe primeramente conocer su cuerpo, establecer sus límites hacia uno mismo y hacia los demás; conocer su hogar y las diferencias que existen en él; conocer su barrio y su distrito y cómo estas dimensiones territoriales se relacionan, con el fin de comprender el DC y ejercitarlo.

En la siguiente Figura 5 presentamos el diseño metodológico del proceso de IAP con CS una vez incorporados el cuerpo y el hogar:



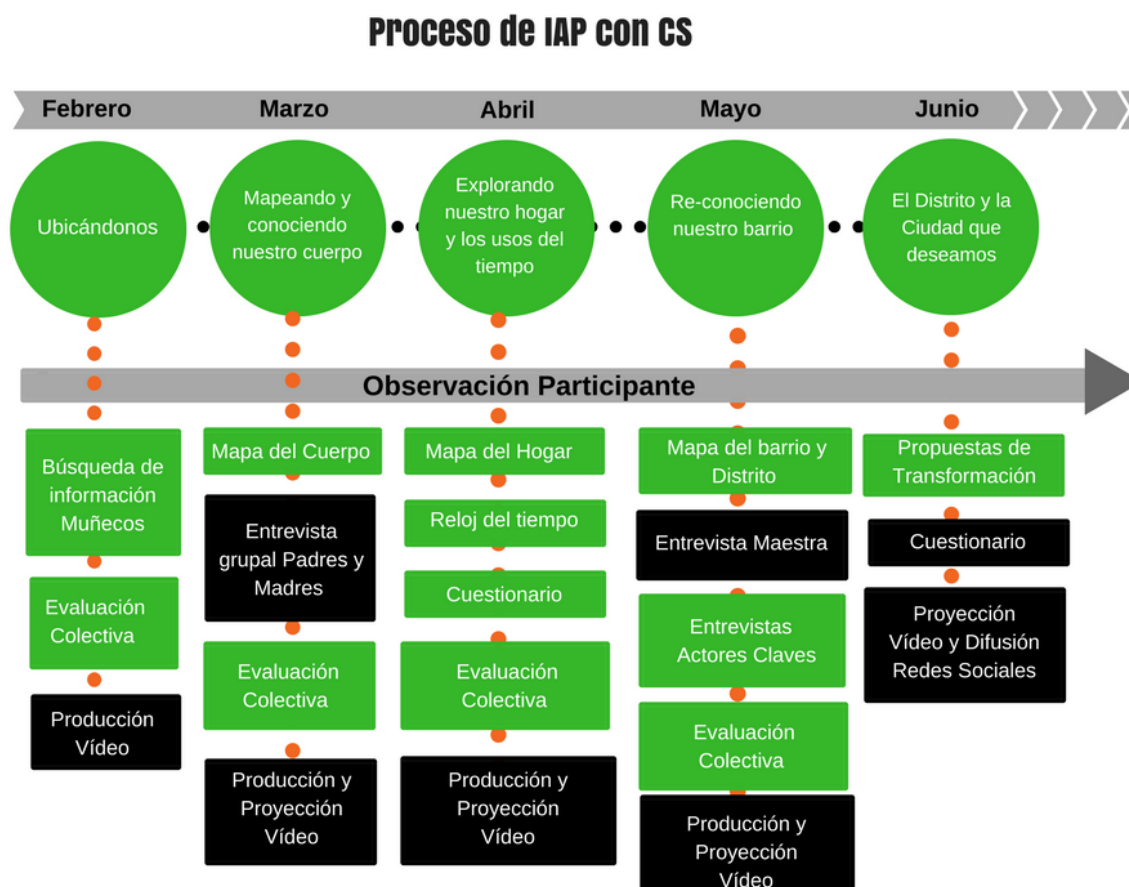


Figura 5 - Proceso de IAP con CS

Fuente: Elaboración propia.

Tal como podemos observar, el diseño metodológico de IAP con CS comprendió cinco fases y cuatro tipo de cartografías. El proceso se basó en la observación participante y en la facilitación de talleres participativos de CS y de evaluación colectiva a lo largo de todo el proceso.

El presente diseño convierte la técnica de la CS en el eje vertebral del diseño metodológico, que comprende los siguientes talleres: 1) Ubicándonos; 2) Mapeando y conociendo nuestro cuerpo; 3) Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo; 4) Reconociendo nuestros barrios para la reconstrucción colectiva del Distrito de Algirós y 5) Del distrito a la ciudad que deseamos.

Las técnicas cualitativas utilizadas a lo largo del proceso son: análisis documental, observación participante, talleres de CS, entrevistas abiertas y semiestructuradas, entrevistas grupales, evaluación colectiva de todas las etapas del proceso y análisis de los vídeos producidos.

La evaluación colectiva consiste en reflexionar sobre el proceso a nivel individual y colectivo, compartiendo con todas las personas participantes los diferentes saberes y aprendizajes desde los cuatro ejes propuestos inicialmente.

Con el fin de triangular la investigación cualitativa y profundizar en determinados temas con el alumnado y las madres y padres, se utilizaron las siguientes técnicas cuantitativas: cuestionario sobre los usos del espacio en el hogar y reloj del uso del tiempo (Anexo 3), cuestionario dirigido al alumnado

con el fin de recoger sus conocimientos sobre la Alcaldía de Valencia y cuestionario sobre la percepción del proceso y sobre los aprendizajes alcanzados por el alumnado dirigida a las madres y padres.

En los siguientes apartados recogeremos cada uno de los cinco talleres de CS realizados, así como las técnicas e instrumentos utilizados:

### **1) Ubicándonos en el mapa del Distrito de Algirós**

El primer taller se desarrolló en dos sesiones de dos horas en el aula. El taller consistió en la presentación del mapa y de los muñecos de evaluación colectiva (sentimientos, participación, conocimiento y agente política). En esta fase se utilizó el mapa para que el alumnado se ubicara en el distrito, definiéndose así cuatro grupos de trabajo que posteriormente mapearían los diferentes equipamientos existentes en los barrios del Distrito. El alumnado realizó una búsqueda de información sobre los personajes representados por los muñecos, desarrollando en la siguiente sesión una presentación oral a la clase sobre la trayectoria vital de los personajes. Para finalizar esta primera cartografía, se realizó una evaluación colectiva desde tres ejes relacionados con los personajes investigados por el alumnado: Frida Kahlo - sentimientos, Paulo Freire - conocimiento y Vandana Shiva - participación. El proceso y la evaluación fueron grabados en vídeo.

Técnicas e instrumentos utilizados: taller de CS, búsqueda de información, presentación oral, evaluación colectiva y vídeo.

### **2) Mapeando y conociendo nuestro cuerpo**

Consistió en la proyección del vídeo realizado sobre la primera cartografía con el fin de reforzar los temas tratados anteriormente relacionados con los ejes de evaluación. Posteriormente se desarrolló el taller de CS del cuerpo y el alumnado elaboró el autorretrato de su cuerpo, reflexionado sobre los sentimientos generados por las partes de sus cuerpos y el porqué de tales sentimientos. Los autorretratos han sido presentados y compartidos en el aula. Este proceso ha sido grabado en vídeo, recogiendo las diferentes reflexiones sobre sus cuerpos, así como la evaluación colectiva del proceso. El vídeo ha sido proyectado en clase y colgado en el blog para la visualización de las madres y padres. En esta fase se realizó una entrevista grupal con las madres y padres, con el fin de recoger sus impresiones sobre el proceso, así como los aprendizajes individuales y colectivos observados.

Técnicas e instrumentos utilizados: proyección de vídeo, taller de CS del cuerpo, autorretrato, devolución individual, evaluación colectiva, grabación de vídeo y entrevista grupal semiestructura a las madres y padres del alumnado.

### **3) Explorando nuestro hogar y los usos del tiempo**

La introducción a la presente CS fue realizada mediante la proyección y visualización del tercer vídeo realizado que recogió la experiencia de la segunda. Esta tercera CS fue elaborada con el fin de que el alumnado comprendiera las diferencias de género en la división de las tareas del hogar y en los usos del tiempo y de los espacios en sus casas, así como distinguir entre trabajo remunerado y trabajo de cuidados. Primeramente se realizó un taller de CS del hogar, explicando cómo dibujar un plano y algunas técnicas de observación. La ficha distribuida al alumnado (Anexo X) pretendió recoger el plano del hogar y los usos de los espacios por sus

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

madres y padres. Conjuntamente a la ficha se facilitó otra (Anexo X) con dos relojes del tiempo, uno para la madre y otro para el padre, con el fin de que el alumnado recogiera las actividades realizadas por ambos en cada una de las horas del día. Una vez recogida la información por el alumnado se realizó la categorización y procesamiento de los datos. Estos han sido presentados en el aula mediante la utilización de gráficos, con el fin de que el alumnado tuviera una primera aproximación a las técnicas de interpretación y análisis de datos. Al final de la CS se realizó una evaluación colectiva desde los tres cuatro ejes de evaluación: sentimientos, participación, conocimiento y agencia política. Esta etapa también ha sido recogida en vídeo.

Técnicas e instrumentos utilizados: proyección de vídeo, taller de CS del hogar, plano del hogar; cuestionario de los usos de los espacios, reloj del tiempo, interpretación y análisis de datos, evaluación colectiva y grabación de vídeo.

#### **4) Re-conociendo nuestro barrio para la re-construcción colectiva del Distrito de Algirós**

Esta CS consistió en conocer el distrito Algirós y sus barrios. Primeramente se pasó un cuestionario al alumnado para recoger sus conocimientos sobre las funciones de la Alcaldía. Posteriormente se procedió a la formación de los equipos de trabajo. El alumnado se dividió en cuatro equipos, que a partir de la delimitación del territorio han realizado recorridos por los diferentes barrios, observando e identificando los diferentes equipamientos existentes. Para esta observación se utilizaron cuatro tipos de mapas diferentes (Anexo X). Cada mapa contenía en una cara el mapa delimitado para el grupo y en la otra, los equipamientos que deberían identificar. Estos eran: educativos, culturales, deportivos, sanitarios, puntos de recogida de basura y medios de transporte públicos y privados. Además, cada integrante del equipo debería realizar fotografías de su recorrido, con el fin de identificar algo positivo y algo negativo del barrio. Posteriormente, se realizó la puesta en común en cada uno de los grupos, que elaboraron una presentación a la clase de las fotografías más relevantes y con propuestas de mejora.

Técnicas e instrumentos utilizados: Taller de CS del Distrito de Algirós, recorrido por los barrios, observación e identificación de equipamientos, fotografía y vídeo.

#### **5) Del distrito a la ciudad**

Esta CS consistió en la construcción colectiva del distrito de Algirós. Todos los grupos alimentaron el mapa del distrito de Algirós (3mx4m) con la información recogida de los equipamientos identificados. Una vez alimentado el mapa, se observaron las debilidades y potencialidades del distrito. Esta etapa también contó con la participación de algunos invitados externos al cole con el fin de compartir sus experiencias vitales en el barrio. La actividad ha tenido como fin que el alumnado desarrollase habilidades para la realización de entrevistas semiestructuradas, con el fin de recoger distintas voces y sus opiniones sobre las problemáticas y potencialidades del barrio. Han participado una abuela y un abuelo de un alumno y la dueña de unos de los bares más antiguos del barrio. Posteriormente, el alumnado trabajó de forma colectiva, con el apoyo de la maestra, en la elaboración de propuestas de transformación del Distrito al Alcalde de Valencia. Se realizó una puesta en común de las propuestas de transformación elaboradas por el alumnado que ha sido grabada en vídeo. También se realizó

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

la evaluación colectiva desde los cuatro ejes: sentimientos, participación, conocimiento y agencia política. El cierre del proceso consistió en la devolución del proceso mediante vídeo a la maestra tutora, dirección del CEIP Vicente Gaos y, posteriormente al alumnado, madres y padres, por medio de la proyección del vídeo final sobre el proceso de IAP con CS. Al final de la proyección, se realizó una encuesta dirigida a las madres y padres del alumnado sobre la percepción sobre los aprendizajes de sus hijos e hijas y de satisfacción con el proceso de IAP con CS.

Técnicas e instrumentos utilizados: entrevistas semi-estructuradas, elaboración de propuestas de transformación, evaluación colectiva, edición y proyección de vídeo y encuesta.

Hay que destacar que el análisis de los resultados se realizó a lo largo de la IAP con CS junto a la maestra tutora, que acompañó y facilitó conjuntamente todo el proceso. No obstante, para poder comprenderlos y analizarlos en el marco del DC se procedió a la categorización de los resultados con relación al marco teórico y la metodología.

La Tabla 4 recoge la categorización de los componentes del DC:

|           |   |
|-----------|---|
| <b>FS</b> | Función Social                                    |
| <b>EP</b> | Espacios Públicos de Calidad                      |
| <b>VU</b> | Vinculos urbanos-Rurales inclusivos y sostenibles |
| <b>P</b>  | Participación                                     |
| <b>G</b>  | Género  |
| <b>EI</b> | Economías inclusivas                              |
| <b>DC</b> | Diversidad Cultural                               |
| <b>ND</b> | No Discriminación                                 |
| <b>CI</b> | Ciudadanía inclusiva                              |

Tabla 4 - Componentes del DC

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de comprensión y operacionalización del DC (PGpDC, 2016).

Esta categorización pretende identificar en la tabla de los resultados (Capítulo V) los componentes del DC relacionados con las cinco etapas del proceso de IAP con CS.

La siguiente Tabla 5 presenta la categorización realizada con relación a las técnicas e instrumentos utilizados a lo largo del proceso de IAP con CS:

ç

|           |  |
|-----------|--|
| <b>C</b>  | <b>Cuestionario</b>                              |
| <b>EC</b> | <b>Evaluación Colectiva</b>                      |
| <b>EG</b> | <b>Entrevista Grupal</b>                         |
| <b>EM</b> | <b>Entrevista a la Maestra</b>                   |
| <b>EP</b> | <b>Entrevistas Personas Claves del barrio</b>    |
| <b>O</b>  | <b>Observación Participante</b>                  |
| <b>PT</b> | <b>Propuestas de Transformación del Alumnado</b> |
| <b>TE</b> | <b>Trabajo en Equipo</b>                         |

Tabla 5 - Técnicas e instrumentos utilizados en la IAP con CS

Fuente: Elaboración propia

Estas categorizaciones permitirán identificar a lo largo del análisis las técnicas y/o instrumentos utilizados que evidencian los resultados del proceso.

Los discursos utilizados para sostener las evidencias serán categorizados con las siglas de los nombres de las personas participantes recogidos en el Anexo 1. El género de la persona será mencionado en el texto cuando tal información sea considerada relevante. Cada cita discursiva será previamente identificada con su fuente en el cuerpo del texto que recogerá el número del anexo y la abreviatura de la técnica, por ejemplo: Anexo 1 – EC.

Hay que destacar que al ser un proceso participativo de producción de conocimiento colectivo en el ámbito de la educación formal, no se pretende analizar y/o evaluar el aprendizaje individual de cada alumna y alumno, y sí dar protagonismo a la reflexión y al conocimiento colectivo generado desde ella. Entendemos en que los espacios de reflexión-acción de los talleres de CS, así como en la evaluación colectiva, todas las personas se encuentran en una relación horizontal, comparten saberes y aprendizajes. En este sentido, la categorización en números solamente pretende recoger la diversidad de saberes del alumnado y su participación en el proceso.

## **V. EVIDENCIAS Y DISCUSIÓN**

El presente capítulo pretende abordar los resultados y evidencias de la IAP con CS facilitado junto al alumnado de 4º Primaria del CEIP Vicente Gaos.

Primeramente se presentarán los resultados derivados del proceso: los aprendizajes colectivos obtenidos en cada una de las cinco etapas (Tabla 6). Posteriormente se realizará un análisis vertical de las evidencias relacionadas con cada una de las cinco etapas de la IAP-CS, describiendo cada una de las evidencias y sosteniéndolas con fragmentos de los discursos del alumnado, la maestra, las madres y padres, así como los demás actores. Y por último se realizará un análisis horizontal buscando identificar la contribución de los aprendizajes del alumnado a las dimensiones y componentes del DC.

Debido a la gran cantidad de resultados obtenidos en este capítulo abordaremos los más relevantes. Para profundizar en los mismos se pueden consultar los anexos.

### **1) Aprendizajes Colectivos**

La siguiente Tabla 6 presenta los aprendizajes colectivos desarrollados a lo largo del proceso de la IAP con CS, en sus diferentes etapas (Columnas), y su relación con las dimensiones y componentes del DC (Filas):

:

| DC                  |  | Etapas del proceso de IAP con CS – Aprendizajes Colectivos |   |   |   |   |
|---------------------|--|--|---|---|---|---|
|                     |  | 1) Ubicándonos   | 2) Cuerpo   | 3) Hogar  | 4) Barrios  | 5) Ciudad   |
| Dimensión Material  | Distribución espacialmente justa de los recursos | FS   |   | (O) Toma de conciencia de la necesidad de cambiar las desigualdades en el ámbito público y privado  | (TE) Deseo de igualdad para las personas que viven en la calle  | (PT) Grafitis con arte<br>(PT) Instalación de semáforos sonoros para personas ciegas  |
|                     |  | EP   | (EG) Mayor conocimiento del Distrito y de la ubicación de sus casas y colegio   |   | (C) 60% Toma de conciencia ecológica<br>(EC) Toma de conciencia de la suciedad del barrio<br>(EC) Valorización de los espacios públicos con naturaleza<br>(TE) Valorización de los parques, polideportivos y biblioteca   | (PT) Más limpieza pública, sensibilización y penalizaciones   |
|                     |  | VU   | (EC) Aumento del conocimiento de formas alternativas de producción y consumo – agroecología, comercio justo, soberanía alimentaria<br>(EC)(C) 40% Mayor conexión con problemáticas globales y locales | (EC) Concienciación de la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida  | (EC) Toma de conciencia de la falta de accesibilidad territorial y en el transporte público<br>(EC) Toma de conciencia de las problemáticas del reciclaje<br>(C) Mayor conciencia, respeto y cuidado por el barrio<br>(EC) Toma de conciencia de los transportes públicos y de la contaminación generada por los coches<br>(TE) Valorización de los parques, plantas y naturaleza | (EC) Toma de conciencia sobre las diferencias entre el pasado y el futuro<br>(PT) Mejor disposición de los contenedores para un mejor reciclaje |
| Dimensión Política  | Agencia Política                                 | P  | (O) Mayor participación en clase<br><br>(EC) Más participación inclusiva<br>(O) Refuerzo de la autoestima y de la identidad<br>(O) Mejor comunicación oral y análisis crítico                         | (EC) Satisfacción por tomar conciencia de los estereotipos físicos establecidos por los medios de comunicación  | (C) Mayor conocimiento de los barrios y del entorno<br>(C) 80% Conocimiento derechos y deberes ciudadanos<br>(C) 30% Mayor diálogo para el consenso<br>(C) Valorización del patrimonio y de la memoria histórica<br>(EC) Toma de conciencia de actos de vandalismo<br>(EC) Mayor implicación con la recogida de basuras tirada por otros en espacios públicos                     | (EC) Reconocimiento de la necesidad de más comunicación entre las personas del barrio.  |
|                     |  | G  | (O) Reconocimiento de las diferencias entre la valoración de las obras artísticas entre hombres y mujeres   | (EC) Refuerzo del conocimiento y la aceptación por el propio cuerpo<br>(EC) Superación de los estereotipos de género<br>(EM) Toma de conciencia de los límites del cuerpo hacia los otros y los estereotipos sociales | (EC) Valorización del trabajo de cuidados<br>(EC) Reconocimiento de la importancia de repartir las tareas<br>(C) 70% Toma de conciencia de las desigualdades de género<br>(EC) Sensibilización ante las desigualdades de género, reconocimientos de relaciones injustas en el mercado laboral   |   |
|                     |  | EI   | (EC) Sensibilización hacia el comercio justo<br>(EC) Mayor conocimiento sobre formas alternativas de alfabetización   |   | (EC) Toma de conciencia del alumnado sobre la diferencia entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados   |   |
| Dimensión Simbólica | Diversidad sociocultural                         | DC   | (O) Curiosidad por la vida de los personajes ejes de evaluación<br>(EM) Refuerzo de los muñecos a lo ya trabajado sobre interculturalidad y conexiones locales y globales                             | (C) 40% Respeto hacia la diversidad   | (TE) Valorización de la interculturalidad del barrio  | (PT) Creación de un centro/espacio para múltiples actividades culturales  |
|                     |  | ND   | (EC) Reconocimiento de la diversidad sexual y cultural y de estereotipos físicos  | (EC) Reflexión sobre uno mismo e identificación de las potencialidades y debilidades del cuerpo<br>(EC) Intercambio de experiencias de acoso escolar  |   |   |
|                     |  | CI   | (O) Toma de conciencia en aceptar las personas tal como son y respetarlas   | (EC) Sensibilización sobre formas de violencia simbólica en los medios de comunicación<br>(EM) Mayor equilibrio del egocentrismo  | (EC) Toma de conciencia de las desigualdades de género en el mercado laboral  |   |

Tabla 6 - Aprendizajes Colectivos y Dimensiones y Componentes del DC Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la Tabla 6 recoge los resultados del proceso de la IAP con CS en sus cinco etapas relacionadas con los componentes del DC. En los siguientes apartados profundizaremos en el análisis de cada una de las etapas:

### **1ª Etapa – Ubicándonos**

En la primera etapa podemos evidenciar que se ha podido abordar las tres dimensiones del DC. Con relación a la dimensión material destacamos un mayor conocimiento del Distrito y de la ubicación del colegio y de las casas de las alumnas y alumnos.

A partir de sus discursos, podemos identificar que esta etapa ha sido significativa para el alumnado, ya que el aumento del conocimiento por el barrio y del distrito les ha motivado y han destacado la importancia de vivir cerca de sus compañeros y compañeras del colegio (Anexo 1 – EC):

*“Me ha gustado el trabajo del mapa porque no sabía que vivía tanta gente cerca nuestra y entonces claro, así puedo jugar con ellos, en el parque o donde sea”(JN)*

*“Yo pensaba que cerca de mí vivían 3-4 personas, pero me he dado cuenta que viven 7-8. Me siento feliz en saber que tengo mucha gente al lado”(E)*

*“Bien, me costó un poco encontrar mi casa, porque estaba en la punta del mapa. Y que tampoco sabía que vivía tan solo” (JM)*

*“Me he sentido muy bien, porque tengo mucha gente a mi lado.”(H)*

*“Me ha gustado mucho porque hay más probabilidades de que alguien venga a tu casa, o que quedéis algún día en el parque.”(B)*

Tal como podemos observar, el alumnado ha estado motivado, con curiosidad sobre sus barrios y la ubicación de sus casas. En este sentido, destacaron las madres y padres (Anexo 2 – EG):

*“Lo que he notado en CA es que antes le pasaban desapercibidas cosas sobre el barrio donde vivía. Y ahora se va fijando, mira mamá “ pues aquí hay no sé qué, y allí antes lo que había...” Tiene curiosidad y antes no se fijaba en estas cosas” (M1).*

*“ (...) ellos están investigando a nivel de internet, y todo esto, como era su barrio antes. Y cuáles son sus defectos y virtudes de este barrio. Un poco la historia de su barrio.” (P1)*

*“AU lo que hace es andar con su abuelo por el barrio, su abuelo le cuenta como era cuando él era pequeño. La niña va comparando, investiga más con el abuelo de como eras tú de niño en el barrio y como soy yo en el barrio. Está muy bien que se vayan informando.”(M2)*

*“Lo veo muy interesante. Están muy motivados, ya que no conocían muy bien el barrio, y si tienen curiosidad y aprenden a ubicarse en el plano del barrio, ya que no estaban acostumbrados.” (M3)*

La motivación y la curiosidad del alumnado han aumentado el diálogo intergeneracional y la búsqueda de información por medio de la internet, que también han contribuido a ampliar el conocimiento del alumnado sobre el barrio y el distrito.

La utilización de los muñecos, ejes de evaluación, la búsqueda de información sobre ellos y la posterior facilitación de la evaluación colectiva han permitido introducir temas relacionados con formas alternativas de producción y consumo (Anexo 1 – EC)

*“Vandana Shiva tenía también un mercado, lo que tienen que pagar justo para que toda la gente pueda comprar..porque tenía gente que no podía pagar..(AN)”*

*“(…) vendía productos ecológicos.”(CA)*

*“(…) trabaja con una empresa fuera de su país, para que las plantas se cultiven orgánicamente, a su ritmo, al ritmo de la naturaleza.” (AN)*

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

“- ¿Por qué hace el cultivo orgánico? (Maestra)

*Por qué es mejor para todos los seres vivos, porque nos ayudan las plantas mucho. Allí solo echan caca en las plantas. (AN).*

*Sí, abono natural, no se echan pesticidas, químicos. ¿Y qué pasa si se echan productos químicos?(Maestra)*

*Pues los tenemos allí, en la comida.”(CA)*

La muñeca de Frida Kahlo ha posibilitado introducir temas relacionados con el género, relacionados con la diversidad sexual y los estereotipos sexuales(Anexo 1 – EC):

*“ Fue bisexual y eso significa que le gustaba las chicas y los chicos.”(B)*

*“(…) una de las primeras pintoras mejicanas.” (ANG)*

*“(…) profesora en una escuela de Méjico y sus alumnos han sido llamados de Fridos.” (J)*

*“(…) una mujer fuerte y diferente en su época.” (J)*

*“ - Tenía bigote (CA)*

*- Porque no es que no le gustaba depilarse...es porque ella...(AU)*

*- No lo veía innecesario (JM)*

*- Como todas las chicas se depilan, ella lo hacía para defender sus derechos de imagen (...)  
(Jo)*

*- Reivindicaba su derecho a ser mujer y no tener que estar sometida a estos estereotipos que determinan que la mujer tiene que ser de una forma determinada, vestirse de una forma determinada y ella dijo NO...” (Maestra)*

Y el muñeco de Paulo Freire ha contribuido a que el alumnado conozca formar alternativas de educación (Anexo 1 – EC):

*“Enseñaba a las personas mayores que no sabían leer ni escribir. En solo 45 días, por allí por allí, les enseñé a todos a leer y a escribir para que puedan proponer cosas con el gobierno y todo lo demás.” (AN)*

*“Enseño a 300 trabajadores a leer y a escribir en tan solo 45 días.”(CS)*

*“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.”(CS)*

Tal como se evidencia el uso de los muñecos ha contribuido a que el alumnado se sensibilice con formas de economía inclusiva como el comercio justo, realizando conexiones entre problemáticas locales y globales, tales como la producción y el consumo, la globalización, el capitalismo, las desigualdades, la contaminación, etc.

El eje de sentimientos representado por Frida Kahlo posibilitó el reconocimiento de la diversidad sexual y cultural, abordando los estereotipos físicos de género y permitiendo así la no discriminación y la toma de conciencia del alumnado para aceptar a las personas tal y como son. También ha posibilitado tratar temas como la desigualdad existente a lo largo del tiempo con relación al reconocimiento artístico de las mujeres.

Hay que destacar que a partir las reflexiones en torno al bigote de Frida, una de las alumnas (AU) comenta de forma privada a la presente investigadora, después de la clase, que tiene bigote y su madre le obliga a depilarse. En este momento, reconocemos conjuntamente, investigadora y maestra, la necesidad de trabajar el cuerpo de las niñas y niños como el primer territorio a conocer y delimitar.

A nivel metodológico, el formato en círculo para la evaluación colectiva y el uso de la cámara para recoger el proceso ha reforzado las habilidades de comunicación oral, influyendo en la presentación de los trabajos, así como en la participación y en el respecto a los turnos de palabras. Según la Maestra,



el uso de los muñecos para representar los ejes de evaluación contribuyó a hacer más tangible la complejidad de reflexionar sobre los sentimientos, el conocimiento y la participación (Anexo 5).

La participación en los espacios de reflexión-acción y evaluación colectiva ha sido de 79% del alumnado, un total de 19 alumnos han participado de forma activa (Anexo 1).

Con relación al DC podemos evidenciar que esta etapa ha contribuido a las tres dimensiones del DC y a ocho de sus componentes, reforzando el trabajo anterior de la maestra en temas de género, diversidad, respeto y no discriminación.

## **2ª Etapa - Cuerpo**

En esta etapa, de la CS del cuerpo, se realizaron 19 autorretratos por las alumnas y alumnos y una entrevista grupal a las madres y padres.

Los autorretratos realizados recogieron cómo las niñas relacionan sus partes del cuerpo con actividades como cantar, bailar y las partes que menos les gustan, como la barriga, el pelo, las uñas, etc, con sentimientos de tristeza y frustración por no cumplir los estereotipos predominantes. Los niños relacionaron las partes de su cuerpo con el desarrollo de actividades deportivas, expresando sentimientos de felicidad, satisfacción y alegría.

El desarrollo de esta etapa ha permitido abordar dos dimensiones del DC: la agencia política y la diversidad sociocultural. El principal componente trabajado fue el género, el compartir con los demás las reflexiones sobre el cuerpo, ha permitido abordar temas de estereotipos de género, diversidad, respecto, empatía y autoestima, reforzando la identidad y el amor y el cuidado de uno mismo (Anexo 2 - EC):

*“Pase lo que pase siempre será su cuerpo y no lo tienes que cambiarlo, pase lo que pase (AU).*

*“Que es tu cuerpo y es especial porque es tuyo y es único.” (B)*

También ha facilitado el desahogo de situaciones de acoso escolar, así como frustraciones generadas por los estereotipos de género (Anexo 2 - EC):

*“A Frida Kahlo le insultaban por las piernas...A mí me genera tristeza, porque cuando sientes que te insultan es algo malo, porque piensas que te están maltratando.”(JG)*

*“Me he sentido un poco triste y un poco alegre, a la vez, porque cuando he pensado en las cosas que no me gusta, me ha pasado como Frida Kahlo, que antes me insultaban por esta parte del cuerpo y me ha sentido mal recordarlo.”(AU)*

*“En tercero me llamaban el gordo de navidad, porque me decían que estaba gordo y yo me sentía igual, a mí me daba igual lo que me decían.”(JO)*

*“Yo cuando era pequeño estaba delgadito y en un verano me he ido a Asturias me he comido muchas patatas y ahora tengo barriguita.” (E)*

La muñeca de Frida Kahlo también ha permitido la sensibilización hacia formas de violencia simbólica sobre el cuerpo de las mujeres presentes en los medios de comunicación (Anexo 2 – EC):

*“En la televisión las modelos salen flacas y la gente dice mira que guapas, me gustaría ser como ellas y no les deberían hacer caso. Y la otra que estar demasiado flaca no es bueno porque se te pueden ver las costillas y pierdes muchas vitaminas y puedes terminar muriéndote.” (AN).*

*“Hay unas modelos que comen hielo en vez de comer comida. Y eso es malo, porque no engordas y puedes llegar a morirte.”(P)*

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

En el cuestionario (Anexo 5 - C) realizado al final de proceso, 70% de las madres y padres han destacado que es muy importante tratar los temas vinculados con el cuerpo en la educación formal y 30% que es importante, justificando el porqué:

*“Vivimos en una sociedad que continuamente presiona a las mujeres y hombres por ser de una forma a nivel físico, a nivel de actividades, etc.”(M2)*

*“Porque podrán valorar con actitud crítica las valoraciones negativas que realicen terceros.” (M4)*

*“Porque ya desde pequeños tienen que aprender que su cuerpo es único y aumentar su autoestima.”(M9)*

*“Es muy importante aprender a quererse como uno es.”(M5)*

*“Es fundamental para su futuro la confianza y seguridad a la hora de afrontar retos y dificultades.” (P6)*

A nivel metodológico se destaca que esta etapa, a partir de la publicación del vídeo sobre el cuerpo en el blog de la clase, ha potenciado el dialogo familiar sobre temas de acoso escolar y trastornos alimentarios (Anexo 2 – EG):

*“(…) Cuando con lo del cuerpo “Mamá, tenemos que hacer como Frida, que claro su cuerpo no era perfecto entonces nosotros también tenemos que querernos igual.” (M2).*

*“Me sorprende como algunos niños se ven a ellos mismos. Se ven de una forma muy distinta de cómo son realmente” (P1)*

La difusión del vídeo en el blog de la clase también ha permitido la toma de conciencia de las madres y padres sobre las problemáticas vivenciadas por sus hijos e hijas. Y el uso del vídeo en sí para recoger el proceso también ha reforzado la participación y la identidad individual y colectiva del alumnado. En este sentido, destacan las madres y padres (Anexo 2 – EG):

*“Para mí fundamentalmente, el aprender a hablar delante de la gente y él verse allí que es capaz de hacerlo. La autoestima.” (M1).*

*“A mí me gusta que no le de vergüenza de hablar en público y de que tampoco que le vean. Que se sienta orgullosa de lo que hace y que tenga su autoestima alta. Eso es lo bueno que les va enseñar yo creo eso.” (M2)*

*“Les viene muy bien para aprender a hablar en público, que les graben, perder un poco la vergüenza. AC es muy tímido, ha ido mejorando mucho este curso. Hace más exposiciones en público y eso viene muy bien. Les cuesta, pero hace más.” (M3)*

Tal como podemos observar, esta etapa también ha contribuido al desarrollo de habilidades sociales tales como la empatía, la escucha activa, la mejora de la comunicación oral y gestual. La maestra también ha valorado esta etapa como muy significativa (Anexo 5 – EM):

*“el cuerpo es nuestro territorio, (...) el mensaje que queríamos transmitir que es “yo decido cuales son mis límites” y creo que debería ser uno de los objetivos que deberíamos trabajar en la educación primaria: enseñar al alumnado donde están los límites nuestros con los demás y también de los demás hacia nosotros. (...) Dejar en la escuela tiempo para reflexionar sobre ello y dejar el mensaje de que nuestro cuerpo es fantástico, tal y como es.” (Maestra)*

También se ha observado un mayor equilibrio del egocentrismo y una participación más inclusiva (Anexo 5 – EM):

*“Esta es una sociedad muy egocéntrica, con demasiado apego al yo. Aquí también han aprendido, que igual que yo soy importante el otro también es importante, los límites del otro también son importantes, el respecto al otro también es importante, escucharlo también es importante porque él también tiene algo que decir. Y eso nos permite equilibra este egocentrismo” (Maestra).*

En la esta etapa, han participado activamente 11 personas en la evaluación colectiva, 46% del alumnado.

### 3ª Etapa –Hogar

En el trascurso de la tercera etapa de la CS del hogar, se ha abordado las tres dimensiones del DC. No obstante su principal contribución ha sido con relación a la agencia política, aunque indirectamente aborda la ciudadanía inclusiva, los vínculos urbanos-rurales sostenibles y la función social de la ciudad.

La realización del reloj del tiempo y del cuestionario de los usos de los espacios han permitido la toma de conciencia del alumnado sobre las diferencias entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados (Anexo 3 – EC):

*“El trabajo remunerado es cuando tu trabaja en una profesión u oficio que recibas dinero y el trabajo de cuidados es por ejemplo cuando tu padre o tu madre te preparan la merienda” (JM).*

Entender el trabajo de cuidados también ha permitido que el alumnado tome conciencia de la importancia de los cuidados para el sostenimiento de vida a nivel integral, incluyendo las mujeres y la naturaleza como ser interdependientes. Estas conexiones han sido posibles por la muñeca de Vandana Shiva, representando el eje de participación, y por la valorización del trabajo de cuidados realizado día tras días por las mujeres en el ámbito del hogar, en su segunda jornada de trabajo.

En la evaluación colectiva se destacó (Anexo 3 – EC):

*“He aprendido que hay desigualdad.” (JM)*

*“Que las mamás se preocupan más por sus hijos que por su trabajo (G)”*

*“Que las mujeres tienen menos tiempo libre para ellas que los padres (JO)”*

El alumnado también ha expresado satisfacción por tomar conciencia de los estereotipos físicos establecidos por los medios de comunicación y de las relaciones injustas en el mercado laboral (Anexo 3 – EC):

*“He sentido tristeza porque no me gustan que las mujeres en la publicidad se vean los huesos, pero me da alegría por poder saber lo que pasa.” (AN)*

*“Que las mujeres y los hombres por hacer el mismo trabajo los hombres cobran más.” (CS)*

En esta etapa también han demostrado la necesidad y la voluntad de transformar las desigualdades de género dentro del hogar (Anexo 3 - EC):

*“Que es mejor que repartamos las tareas a que solo la madre las haga. Nos tenemos que repartirlas para que todo salga mejor.”(B)*

En el cuestionario (Anexo 5 - C) realizado al final del proceso, el 70% de las madres y padres consideran que sus hijos e hijas han desarrollado la toma de conciencia sobre las desigualdades de género en el ámbito público y privado.

Con relación a la importancia de introducir estos temas en la educación formal, el 70% de las madres y padres consideran muy importante y justifican por qué (Anexo 3):

*“Para que desde pequeños aprendan que somos iguales porque queda mucho que terreno en este tema para conseguirlo”*

*“Porque para su futuro ya tendrán asimilado que no hay tareas de hombres y de mujeres. Son iguales”*

*“Saber que tienen que cooperar todos por igual”.*

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

*“Es importante educar a los hijos que los trabajos de casa y fuera de casa son de hombres y mujeres y que compartan las tareas.”*

A nivel metodológico se destacó en el cuestionario la importancia de estos temas para trabajar la importancia del respeto mutuo y la igualdad. En la evaluación colectiva se destacó el refuerzo del trabajo en equipo y la satisfacción por el trabajo realizado y por investigar (Anexo 3):

*“En la participación me ha gustado mucho investigar cuanto tiempo está mi madre y mi padre en un sitio, que les gusta o no. He hecho como una detective y me ha gustado mucho.” (AU)*

*“He sentido interés, porque ha habido cosas que nunca las había visto o no las conocía. Por ejemplo porque antes a los hombres les gustaba más las chicas gorditas o que tenían que utilizar más ropa porque estaba mal visto”. (AN)*

A nivel curricular se destaca una mejor interpretación y comprensión de gráficos, así como la ampliación de conocimientos de geometría, dimensiones y representaciones de la superficie (Anexo 5 – Entrevista Maestra).

La CS del hogar también ha permitido que el alumnado desarrolle técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, tales como la observación, la entrevista, el reloj del tiempo y el cuestionario de los usos de los espacios (Anexo 3):

*“El trabajo de todos nos ha permitido saber quién trabaja más quien menos, quien estaba más tiempo en casa o menos. Quien estaba en casa y porque.” (JO)*

*“La participación me he sentido bien porque hemos hecho una puesta en común en clase.” (CA)*

Se destacan también la contribución del uso del vídeo en la CS del hogar para el refuerzo del diálogo y el consenso, la escucha activa y el incremento de la participación.

#### **4ª Etapa - Barrios**

El desarrollo de la CS del barrio ha podido abordar dos dimensiones del DC, la distribución espacialmente justa de los recursos y la agencia política. Los principales componentes trabajados han sido los espacios públicos de calidad, los vínculos urbanos-rurales inclusivos y sostenibles y la participación política.

El recorrido realizado por los equipos en los diferentes barrios del Distrito de Algirós, ha permitido al alumnado desarrollar una visión global de los equipamientos, espacios públicos y acceso al transporte público. Además la realización de las fotos de las potencialidades y debilidades de los barrios han permitido la reflexión colectiva sobre el distrito y los barrios que deseamos, conectando con los demás temas ya trabajados anteriormente en las primeras cartografías. Los equipos han destacado como positivo (Anexo 4):

*“Nos gusta el parque porque podemos nos divertir y nos genera felicidad” (E1) “porque es divertido y es algo que los niños necesitan porque se desarrollan jugando” (E2) “porque hay jardines y sin las plantas y sin el oxígeno no podríamos vivir. Y hemos puesto un hastag de medio ambiente” (E3).*

*“Nos gusta la naturaleza porque nos da plantas y sin ellas no podríamos vivir” (E1) “porque es buena y nos ayuda a tener oxígeno, nos da sombra y todas las necesidades y nos da fruta (E3)*

*“Nos gusta la igualdad, esto es una iglesia de árabes (mezquita) y nos gusta que haya personas de otros lugares” (E2)*

*“Nos gusta la biblioteca y ser libres leyendo” (E2) “Nos gustan los polideportivos para hacer deporte” (E4)*

*“Nos gusta las calles limpias así podemos pasar sin preocuparnos de pisar algún excremento” (E1) “Nos gustan las zonas limpias porque se puede estar a gusto (E4)*

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

Como podemos observar, valoran los parques, la naturaleza, la diversidad cultural y religiosa y los equipamientos públicos culturales y deportivos, así como la limpieza a nivel general de los espacios públicos. Estos puntos evidencian la toma de conciencia ecológica del alumnado, ya que hablan de sostenibilidad y de la interdependencia entre los seres. También destacan su deseo de tener una ciudad más inclusiva, valorando la diversidad cultural y religiosa.

El alumnado en sus trabajos destaca como negativos (Anexo 4 - TE):

*“No nos gusta la contaminación, es mala porque hay muchos coches y la contaminación nos hace daño. Los vehículos contaminan el planeta.” (E3).*

*“No nos gusta que haya gente durmiendo en la calle, queremos que haya igualdad.” (E1)*

*“No nos gusta que haya basura por las calles y tampoco caca de perros.”(E2)*

*“No nos gustan los grafitis sin arte, rayan las cosas que son privadas y no deberían hacer porque no tienen permiso.”(E3)*

Como podemos observar, el alumnado considera la contaminación generada por los coches como algo negativo en la ciudad, así como sus repercusiones en la vida de las personas extendiendo sus consecuencias al planeta. Tal concepción, evidencia la capacidad del alumnado de conectar las problemáticas locales y globales. Al considerar que en la ciudad tampoco quieren personas dormidas en la calle, evidencian la capacidad de ir más allá de la igualdad y desear una ciudad más inclusiva que cumpla su función social hacia todas las personas.

En este sentido, el recorrido y la evaluación colectiva también han posibilitado la toma de conciencia de las dificultades del reciclaje de los residuos generados en la ciudad y las problemáticas derivadas de eso (Anexo 4 – EC):

*“He aprendido que debemos colaborar para que no se contamine el barrio, que no dejemos cacas sin recogerlas, que no tiremos cosas en el suelo”(CS).*

*“Hay mucha gente que contamina, me contaron mis tíos que hay una isla que es toda de plástico y que las olas están llenas de plástico”(JN).*

También evidencia la toma de conciencia del uso del transporte público (Anexo 4 – EC):

*“Me gustó mucho el trabajo, porque pensaba que en nuestro barrio no había tanto transporte público y sí que hay, así la gente podría coger más el transporte público y no contaminar tanto”(JO).*

Además en la evaluación colectiva se destaca la toma de conciencia de las barreras existentes en los espacios públicos y de la falta de limpieza de los mismos (Anexo 4 – EC):

*“He aprendido que mi barrio no estaba muy limpio, además cuando mi abuelo se hizo daño en el tobillo y tenía que estar en silla de ruedas no podía subir a las aceras porque habían bordillos muy gordos y tampoco podía subir al autobús, porque no había rampas para subirle”.*

*“He observado que cuando paseaba por la calle había muchos excrementos por la calle, además había muchos grafitis en las persianas y quedan feos, ya que no tienen permisos”.*

Las entrevistas realizadas en el aula a actores claves del barrio han permitido que el alumnado conozca los antecedentes de los barrios y del Distrito de Algirós (Anexo 4 – EP):

*“(..) Ahora hay mucha más comodidad por el transporte, hay más servicios, antes no habían tantas oportunidades para trabajar. Había más tranquilidad y menos ruido. Antes había más comunicación con la población que era más reducida y por lo tanto estábamos más relacionados, se ha hecho marca grande, cada uno tiene su oficio y hay menos comunicación. Antes había más comercio de proximidad y había más sentimiento de comunidad e identidad de barrio. El comercio era basado en la confianza. Ahora hay más individualismo y no conocemos ni a nuestros vecinos.” (A).*

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

Como podemos observar, las entrevistas han posibilitado el dialogo intergeneracional y la reflexión del alumnado sobre las diferencias entre el pasado y el presente, identificando las principales problemáticas presentadas por los actores y recogiendo sus propuestas de transformación.

En la evaluación colectiva el alumnado ha destacado:

*“Hay muchas diferencias entre el pasado y el presente”(AG).*

*“Pues que ahora ha habido unas cuantas mejoras en el transporte y servicios pero no en la comunicación. Para mejorar eso deberíamos visitar a los vecinos”(G)*

*“La gente va más a lo suyo y no a comunicarse con la gente, a estar con la gente”(JM)*

*“El otro día he ido a visitar un lago y estaba lleno de gente y lleno de basuras y la gente se fue y no recogieran nada y luego antes de irnos hemos recogido todo y lo tiramos todo a la basura.” (AG).*

*“Parece que la naturaleza no es un asunto nuestro, solamente nuestra casa debe estar limpia. Pero luego no desarrollamos la conciencia que la naturaleza es hogar de todos, y si no la respetamos, no la cuidamos estamos en el fondo estamos perjudicándonos a nosotros, a nuestros hijos a los otros seres vivos que están allí. Entonces hay que desarrollar esta conciencia de cuidado y de respeto de unos y otros.” (Maestra)*

Tales reflexiones evidencian que el alumnado está tomando conciencia sobre la realidad de su territorio, de sus barrios y del Distrito. Sus reflexiones empiezan a tomar forma en acciones de la vida cotidiana.

A nivel metodológico la CS del Hogar ha posibilitado la introducción del alumnado a las técnicas de entrevista, un mayor y mejor diálogo intergeneracional y más conocimiento sobre la memoria histórica del Distrito y de la Ciudad.

En este sentido, el 60% de las madres y padres consideran muy importante tratar estos en la educación formal, porque (Anexo 5 – C):

*“Viéndolo, saben que tienen que cuidarlo, se han concienciado”.*

*“El saber la evolución y los derechos como ciudadanos para mejorar su entorno o su ciudad” “*

*“Conocer el hábitat ayuda a amarlo, respetarlo y defenderlo”.*

*“Porque sabrán luchar por conseguir mejorar en su entorno”.*

*“Es bueno saber lo que hay en el barrio y como se puede mejorar con las ideas de todos, como tener los espacios comunes, parques, bibliotecas, centros sociales, etc”.*

En esta etapa también se destaca una mayor participación del alumnado en los espacios de evaluación colectiva, hacia la cámara y hacia sus compañeros y compañeras.

### **5ª Etapa - Ciudad**

La última etapa del proceso de IC con CS abordó las tres dimensiones del DC y siete de sus componentes.

Las propuestas de transformación elaboradas por el alumnado han incorporado elementos y valores de inclusión social, de accesibilidad, sostenibilidad y justicia social (Anexo 5 - PT):

*“Poner un espacio grande donde los grafiteros y grafiteras puedan pintar libremente, así tendremos el barrio mucho más bonito”*

*“Hay áreas verdes muy sucias, las personas tiran la basura al suelo y hacen caca, así que necesitamos más jardineros y jardineras para limpiarlas y que pongan carteles sensibilizando y si las personas no cumplen que les pongan una multa”*

*“Que agrupen los contenedores, así no tenemos que ir a todas partes buscándolos para tirar la basura”.*

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

*“Un espacio para hacer múltiples actividades en el barrio para realizar bailes, cantar, exposiciones, cine de barrio, así todos podemos juntarnos allí y conocernos más”*

*“Que los semáforos hagan algún ruido para que las personas ciegas puedan pasar”.*

*“Más aparcamientos para la gente del barrio, ya que hay muchos restaurantes y bares y pocos sitios para aparcar”.*

Tal como podemos observar, las propuestas están más direccionadas a la dimensión material, a cómo quieren la ciudad y los espacios públicos, más inclusivos y sostenibles. Una de las propuestas pretende generar más cohesión social y menos individualismo, mediante la creación de un espacio en el barrio del colegio que esté dirigido a diferentes actividades, tanto lúdicas como deportivas. Y otra de las propuestas, de carácter más inclusivo, es la dirigida a la seguridad y a la calidad de vida de las personas con discapacidad visual en la ciudad.

A nivel metodológico, esta última etapa ha permitido un mayor análisis crítico, mejor comunicación oral y trabajo en equipo y mayor interés político. En el cuestionario (Anexo 5 – C) el 80% de las madres y padres consideran que el proceso ha contribuido a un mayor conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos.

Las propuestas de transformación han sido enviadas al Alcalde de Valencia, Joan Ribó, y también están presentes en el vídeo proyectado a los padres y madres. Hay que destacar que el uso del vídeo para recoger la IAP con CS reforzó el análisis crítico y la comunicación oral del alumnado, además de contribuir a compartir la experiencia a las madres, padres y familiares, a la dirección del CEIP Vicente Gaos y, también, en el Encuentro de XIII Jornades Novadors 2017 (<http://novadors.org/jornades/xiii-jornades/>), además de estar accesible en el blog de la clase <http://uncursollenodeaventuras.com>

## **2) Contribución de La IAP Con CS al DC**

Una vez evidenciados los aprendizajes colectivos en el proceso de IAP con CS, pasamos a analizar las evidencias relacionadas con la contribución del proceso al ejercicio del DC del alumnado.

### *a) Dimensión Material*

Esta dimensión es entendida como la ciudad deseada por el alumnado a nivel de infraestructuras. En este sentido, se observa que el alumnado desea una ciudad más inclusiva en cuanto a sus equipamientos, como concretizado en la propuesta del semáforo sonoro para los deficientes audiovisuales. Una ciudad que tenga en cuenta las desigualdades existentes en el ámbito público y privado y que sea capaz de posibilitar un uso más justo de los recursos para las nuevas generaciones, principalmente para las mujeres.

Con relación a los espacios públicos de calidad, el mayor conocimiento del alumnado sobre la ubicación de sus casas y del colegio ha contribuido a la valorización de los espacios públicos como espacios de interacción social, concientizándolos de la importancia de cuidarlos y protegerlos. Tanto es así que una de sus propuestas de transformación, dirigidas al Alcalde de Valencia, es el requerimiento de más limpieza, educación urbana e incluso penalizaciones a aquellas personas que no respeten los espacios públicos como un bien común, que debe ser cuidado por todas y todos.

El pilar de distribución espacialmente justa de los recursos, desde vínculos urbanos-rurales más sostenibles, también se ve reforzado con el uso de la muñeca de Vandana Shiva. Tal herramienta contribuyó a simplificar la comprensión de las consecuencias de nuestros comportamientos de consumo en la vida de otras personas, de otros países incluso, y cómo pueden destruir hábitats naturales y ecosistemas y contaminar el planeta. La CS del hogar también ha contribuido a que el

alumnado tome conciencia de la importancia del trabajo de cuidados realizado por las mujeres hacia las otras personas y seres.

Esta concienciación del alumnado se ha visto reflejada en las dos últimas etapas del proceso de IAP, del barrio y de la ciudad, tanto en la observación de sus barrios como en la elaboración de propuestas de transformación. El alumnado desea y valora una ciudad con más zonas verdes y parques, menos coches y contaminación, más transporte público y que sea responsable con los residuos que genera.

*b) Dimensión Política*

Entendida como la participación en la producción de políticas, desde la agencia política, el proceso de la IAP con CS ha contribuido significativamente a esta dimensión y a sus componentes.

En el transcurso del proceso, los espacios de reflexión-acción y la evaluación colectiva han posibilitado otra forma de participar en el aula, más horizontal, inclusiva y basada en el diálogo.

La facilitación del proceso por una persona externa a la clase, con una cámara, mapas y muñecos, ha contribuido a motivar al alumnado, que se ha sentido escuchado y respetado.

La CS del cuerpo ha contribuido el autoconocimiento, aumentado la autoestima y reforzando la identidad individual y colectiva del alumnado. A lo largo de la IAP con CS las niñas y niños se han sentido protagonista del proceso, realizando el recorrido y la identificación de los equipamientos, las fotografías, las preguntas a las personas entrevistadas, etc...y se han visto capaces de aportar, aumentando su participación e implicación en el proceso.

Las diferentes etapas de la IAP con CS también han contribuido a que el alumnado tome conciencia sobre las diferencias de género en los usos del tiempo y de los espacios, así como reconociendo las desigualdades existentes en el ámbito público y en el privado. El alumnado ha podido comprender las diferencias entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados, reflexionando sobre las injusticias existentes y proponiendo una sociedad más justa e inclusiva que valore el trabajo de los cuidados para el sostenimiento de la vida.

Con relación al componente de economías inclusivas, el alumnado ha conocido experiencias alternativas de educación y consumo, como la educación popular y el comercio justo, sensibilizándose con las consecuencias de nuestros comportamientos en la vida de las personas.

*c) Dimensión Simbólica*

La producción de significados de la ciudad como un bien común se ha visto contribuida indirectamente en todo el proceso, pero principalmente en las primeras etapas. En la presentación de los muñecos ejes de evaluación, el alumnado se ha sensibilizado con la diversidad y ha aprendido a reflexionar y a compartir sus percepciones y aprendizajes en los espacios de evaluación colectiva.

El alumnado al dibujar y reflexionar sobre sus cuerpos se han conocido y reconocido en los otros, desarrollando empatía hacia sus compañeros y compañeras desde la escucha activa y hacia los actores del barrio entrevistados. Las niñas y niños, desde el diálogo intergeneracional han podido conocer y valorar el patrimonio histórico, cultural y medioambiental de la ciudad, valorando los valores y comportamientos del pasado como más sostenibles a nivel social y ambiental.

La diversidad sociocultural, la no discriminación y la ciudadanía inclusiva se han visto potenciadas de forma transversal en las primeras etapas del proceso, haciéndose presentes en las otras dimensiones. Como hemos podido observar, las tres dimensiones están interrelacionadas y configuran la ciudad que



suenan las niñas y los niños de 4º Primaria del CEIP Vicente Gaos: una ciudad para todas y todos, más inclusiva, justa y sostenible.

## **VI. CONCLUSIONES**

La presente investigación demuestra lo ilusionante que puede llegar a ser tratar temas complejos de la actualidad dentro del ámbito de la educación formal junto a niños y niñas de 9 y 10 años. La nueva generación es capaz de aportar otras miradas, quizás más sencillas y poco estructuradas, pero mucho más integrales e inclusivas.

A la vez, las niñas y los niños pueden llegar a ser muy crueles, unas con los otros y vice-versa. La niñez no tiene por qué ser la mejor etapa de la vida, tal como nos han impuesto en nuestro imaginario colectivo. La niñez puede ser muy dura, dentro de una familia poco estructurada y de una escuela impersonal. Sin referentes, sin valores, no hay autoestima. Y sin autoestima no hay respeto hacia sí mismo y a los demás.

La niñez puede dejar cicatrices por toda una vida, muchas veces ni llegando hasta la vida adulta. Es muy dura la realidad, pero los casos de *bullying* en la escuela son evidentes. La violencia de género hacia a las niñas adolescentes por sus novios y los casos de agresión física y psicológica a los niños y niñas con diversidad sexual también evidencian que algo no lo estamos haciendo bien.

Tal realidad demuestra que debemos repensar la familia, la educación formal y la ciudad que queremos y deseamos para las nuevas generaciones. Sin embargo, esta tampoco es la única preocupación contemporánea. Todas y todos estamos haciéndonos conscientes del daño ambiental que hemos producido a lo largo de la historia del capitalismo, basado en el consumo desenfrenado de los recursos naturales. Sabemos que los años venideros no serán fáciles, ante la presente crisis económica, humanitaria y ambiental en la cual ya estamos inmersos.

Sin embargo, ni todo son desconsuelos. La nueva generación viene cargada de ideas, ilusiones y ganas de vivir. Solamente necesitan que personas adultas, comprometidas y concientizadas sean capaces de ampliar las oportunidades de las niñas y niños de conocer la realidad, tal como es, preparándolos en una carrera intensiva contra el tiempo, para que estén preparados para afrontar la transformación hacia una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

En este sentido, la presente investigación ha intentado romper con las barreras tradicionales del conocimiento e innovar con una metodología transformadora y empoderadora tal como es la cartografía social. Trabajar el territorio de forma integral dentro de la educación formal, no ha sido fácil, los tiempos, los vicios, las dinámicas de poder, la saturación del alumnado y la sobrecarga del profesorado son obstáculos a ser enfrentados. Tampoco el derecho a la ciudad es una teoría sencilla de operacionalizar, de comprender y de ejercitar.

No obstante, desde la diversidad de saberes y el diálogo de diferentes actores es posible enfrentarse a cualquier complejidad. Desde el sentido común y la horizontalidad entre las personas participantes hemos podido reconocer las necesidades del alumnado, con el fin de motivarlo a ser protagonistas de sus vidas. La utilización de los muñecos y los espacios de evaluación colectiva han podido introducir temas y técnicas relevantes, ya que la reflexión, la escucha activa, el diálogo y la búsqueda de consensos son esenciales para la vida en sociedad.

*Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social*

Entender el territorio a partir del cuerpo, nos ha permitido conectar con el alumnado, con sus vidas. Observar y reflexionar los hogares de las familias nos ha permitido conectar con la realidad del alumnado. Y observar y reflexionar sobre el barrio, su historia y sus equipamientos nos ha permitido ver la ciudad como un bien común.

Desde las gafas del derecho a la ciudad, hemos podido comprender la complejidad de entender la ciudad como nuestro hábitat, más allá de su dimensión material. Entender que la ciudad no solamente es los equipamientos que posee, es también el reflejo de nuestras relaciones con las otras personas y con los otros seres que la habitan.

Sin embargo, al no participar en los espacios de toma de decisión sobre la ciudad, ésta deja de ser el reflejo de las personas que somos y es vivida y sentida como la ciudad que refleja la falsa democracia que nos han vendido: desigual, injusta e insostenible. Una ciudad impersonal, mercantilizada e individualizada.

Ante tal realidad, es necesario innovar desde lo colectivo, desde la producción colectiva de conocimiento transformador. Para ello, es necesario comprometerse, reflexionar, dialogar y actuar. Este fue el objetivo de la presente experiencia de investigación-acción participativa con cartografía social, una experiencia de investigación colectiva entre diferentes actores comprometidos con la transformación y con las nuevas generaciones, que buscan desarrollar soluciones y alternativas desde la base social para afrontar los retos de la sociedad contemporánea.

La investigación colectiva con cartografía social ha podido facilitar espacios para repensar los territorios de las niñas y niños, espacios estos que han contribuido a que esta nueva generación se vea capaz y quiera participar en la toma de decisiones sobre la ciudad que sueñan. Ya han materializado sus primeros deseos formulando una carta al Alcalde de Valencia. Ojalá sea la primera de muchas.

Para concretizar futuros deseos de las niñas y niños, la educación formal debe repensarse. Debe incluir el uso de nuevas tecnologías, educar en la comunicación para el cambio, posibilitar espacios de reflexión y evaluación colectiva y volcarse en el trabajo de las subjetividades de las niñas y niños que viven la escuela. El CEIP Vicente Gaos ya plantó su semilla, ahora hay que sembrar otros territorios.

La gobernanza local todavía no ha escuchado las voces de las niñas y niños, quizás se hagan los sordos o todavía no quieren ver que la nueva generación quiere ser partícipe de la ciudad que habitan. Continuaremos intentando ampliar sus voces mediante las nuevas y viejas tecnologías de comunicación.

A nivel académico, quizás este tipo de investigación sea poco relevante, pero aquí planteamos el dilema: ¿El conocimiento debe ser relevante para quién? ¿Para la academia o para la sociedad? Esta investigación demuestra que se puede hacer mucho con muy poco tiempo y recursos, pero con compromiso y creatividad se puede innovar, también socialmente.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, T. (2000) "Perspectivas de la investigación social" en Villasante et al. (2000) eds. *La investigación social participativa. Construyendo Ciudadanía 1*. El viejo Topo. p.40 – 48.
- Arango, V. M. (2007) " El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía." *Universitas humanística* n°.63, pp.155-179, Universidad de Antioquia, Bogotá, Colombia. ISSN 0120-4807.
- Basagoiti, M. y Bru, P. (2000) "Mira quien habla. El trabajo en grupos en la IAP." En Villasante et al. (2000) eds. *La investigación social participativa. Construyendo Ciudadanía 1*. El viejo Topo. p. 76 – 86.
- Peters, A. (1992) *La nueva cartografía*. Vicens Vives
- Cabanzo, M.H.R. (2012) "La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos". *Educación y Ciudad*, N°23. Julio - Diciembre de 2012. ISSN 0123-0425 pp. 103-116
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C. (2007) "La Cartografía Social como recurso metodológico en los procesos de construcción territorial". Fundación Trenza. Bogotá.
- Habegger, S. y Mancila (2006) "El poder de la cartografía social en las prácticas contra hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio." [Disponible en <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi/Cartografia%20PPGG%202015/TEXTO%2027.pdf>] Acceso en julio de 2017.
- Harley, J. B. (2005) *La Nueva Naturaleza de los Mapas: Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, David (2010) *Géographie et capital. Vers un matérialisme historique-géographique*, Paris: Syllepse. — (2011) "Le Droit a la ville", *Revue Internationale des livres et des idées*.
- Kristiansen, A. (2006) "European Charter for the Safeguarding of Human Rights in the City - Linking Urban Development with Social Equity and Justice". En: Unesco (2006). *International Public Debates. Urban Policies and the Right to the City*. Paris: Unesco.
- Lefebvre, Henri (1972) *Le droit a la ville suivi de l'Espace et politique*, Paris: Ed. Anthropos [Edición original (1968) *Le Droit à la ville*, Paris: Anthropos].
- Lefebvre, H. (1975) *El derecho a la ciudad*. 3.a ed. Barcelona: Península. [1967].
- Montoya, C. L. (2009) "¿Qué significa tener derecho a la ciudad? La ciudad como lugar y posibilidad de los derechos humanos." *Territorios*, 22, pp.125-149.
- Prada, L. E. A., (2008) "Investigación Colectiva: Aproximaciones Teórico-Metodológicas. Estudios pedagógicos." (*Valdivia*), 34(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100009>
- Villasante, T. R., Montañés, M. y Martí, J. (2000) *La investigación social participativa. Construyendo Ciudadanía 1*. El viejo Topo

**Otras referencias:**

El derecho a la ciudad, construyendo otro mundo posible. Guía para su operacionalización y comprensión. Plataforma Global por el derecho a la ciudad. (2016) [Disponible en [http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/el%20derecho%20a%20la%20ciudad%20\(ES\)%20GPR2C.pdf](http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/el%20derecho%20a%20la%20ciudad%20(ES)%20GPR2C.pdf)]

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre – LOMCE

Proyecto de documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III) - Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III) Quito, 17 a 20 de octubre de 2016 [Disponible en <http://habitat3.org/wp-content/uploads/Draft-Outcome-Document-of-Habitat-III-S.pdf> ]