



VOL. 19, Nº 2 (mayo-agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

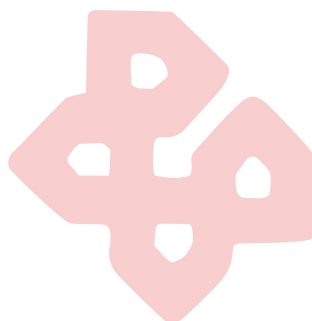
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 08/06/2015

Fecha de aceptación 28/08/2015

SABERES NÓMADAS, CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: LAS MISIONES INTERCULTURALES, UN ESTUDIO DE CASO

*Nomadic knowledge, intercultural coexistence, and social change:
Intercultural missions, a case study*



*Tomás Segarra Arnau, Joan A. Traver Martí, María
Lozano Estivalis*

Universidad Jaume I de Castellón

E-mail: tsegarra@uji.es; jtraver@uji.es; estivali@uji.es

Resumen:

El trabajo que se presenta parte de un proyecto de participación comunitaria en los ámbitos de la cultura, la educación informal y el desarrollo local que problematiza la construcción conjunta de saberes entre dos colectivos: la red local y agentes externos a los que denominamos nómadas culturales. El objetivo de esta investigación consiste en averiguar y describir si esta problematización de saberes nómadas y locales provoca la construcción conjunta de saberes, la convivencia intercultural y produce transformaciones en las personas y en los colectivos participantes. La investigación se ha realizado partiendo del enfoque del estudio de caso, con la utilización de herramientas propias de la etnografía colaborativa y participativa. Los principales resultados de la investigación en relación a la interacción entre saberes locales y nómadas señalan el diálogo, la humildad, el compromiso y el cambio de mirada como principales claves del proceso de creación conjunta de significados. De la misma forma, sobre la experiencia intercultural los factores clave identificados son la acogida, el vagabundeo, el conflicto, la cohesión y la implicación, y, en tercer lugar, sobre las transformaciones y el impacto del proyecto en las personas y colectivos participantes se subrayan las identidades mestizas, la ampliación de la mirada, la inclusión o la solidaridad como principales ejes de las dinámicas generadas por los participantes.

Palabras claves: aprendizaje informal, saberes nómadas, interculturalidad, desarrollo local

Abstract:

This paper originates in a community participation project in the areas of culture, informal education and local development that studies the joint construction of knowledge between two groups: the local network and the group of external agents that we call cultural nomads. The objective of this research is to find out and describe if this interaction results in the joint construction of knowledge, intercultural harmony and if it also produces transformations in people and in the participating groups. The research was conducted using the case study approach by means of collaborative and participatory ethnography tools. The main results of the investigation concerning the interaction between local and nomadic knowledge point out to: dialogue, acceptance, commitment and change of perspective as primary keys of this process of co-creation of meaning. Likewise, concerning the experience of "living with" the identified key factors are: hosting, wandering, conflict, cohesion and involvement, and, thirdly, on the changes and the impact of the project on people and groups participating we underline: mixed identities, widening perspectives, inclusion and solidarity as the main axes of the dynamics generated by the participants.

Key words: *Informal Learning, Nomadic Knowledge, Interculture, Local Development.*

1. Presentación y justificación del problema o planteamiento¹

El planteamiento de comunidades de práctica propuesto por Wenger (2001) define la identidad como un elemento constituyente de la teoría social del aprendizaje. Las cuestiones relativas a la identidad son inseparables de la práctica, la comunidad y el significado. Dentro de las comunidades de práctica aprendemos a ser, dado que la práctica implica negociar las maneras en que el individuo se expresa en un contexto determinado. Siguiendo con este planteamiento, a lo largo de nuestras vidas pertenecemos, dejamos de pertenecer y nunca pertenecemos, a una gran diversidad de comunidades de práctica. En ellas nos implicamos en diversos grados desde la no afiliación, pasando por el aprendizaje periférico legítimo (Lave y Wenger, 1991), hasta la ubicación en el centro mismo de la práctica.

Uno de los retos de la educación en el mundo actual es gestionar la permeabilidad de las fronteras que antes pretendían separar taxativamente los ámbitos de intervención educativa y que hoy se evidencian tan obsoletas. Los espacios educativos formales, informales y no formales están atravesados por múltiples intervenciones vinculadas con los cambios culturales (Martin Barbero, 2003) y con la propia dinámica de las comunidades de práctica. Desde el ámbito de la escuela, no reconocer las interacciones que median en las identidades del sujeto educativo es despreciar aspectos que podrían contribuir a su bienestar intelectual y afectivo, y no combatir aquellos que los dificultan. Según Ogbu (1993:157): "Es necesario considerar las fuerzas históricas y comunitarias relevantes. Aunque el aula sea el escenario de la batalla, la causa de la batalla puede estar en otro lugar". Ese otro lugar bien puede estar en la familia, los grupos de iguales, el barrio, o las redes. Todo constituye un entramado imposible de segmentar si se actualiza el imperativo de educar para vivir con los otros (Gimeno, 2001) por lo que tendremos que aceptar que esa batalla, siempre tendrá varios frentes. Más que nunca se hace necesario construir una perspectiva sociocomunitaria que afronte este cambio con propuestas pedagógicas innovadoras y comprometidas y los educadores y educadoras han de estar capacitados y motivados para promoverlas en sus espacios de intervención (Carbonell, 2015).

¹ Este trabajo es parte de un Proyecto de Investigación OPI - UJI "Migración e Interculturalidad", subvencionado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Solidaridad de la Universidad Jaume I, convocatoria 2012/13.

La identidad es, pues, algo dinámico, expuesto a una transformación constante en función de las relaciones que se mantengan en la práctica social, que nos invita a hablar de la identidad cultural en términos de nomadismo (Maffesoli, 2005). Nos adentramos en lo que, desde un punto de vista educativo Planella (2012, p. 95), siguiendo a Deligny, denomina “pedagogía nómada”, y caracterizada por la movilidad intelectual y la trashumancia social: “educar se convierte en dar al otro la posibilidad real de ser, existir, y de hacerlo por él mismo”. El valor del nomadismo, siguiendo a Maffesoli (2005, p. 28), se concreta en “una forma distinta de relacionarse con los otros y el mundo, menos ofensiva, en cierto modo lúdica y, sobre todo, claro, trágica, pues se apoya en la intuición de lo efímero de las cosas, los seres y sus relaciones”. Como subraya Deligny (en Planella, 2012, p. 107), para las pedagogías participativas educar “no es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir”.

La relación fundamentada en el estar presente, el vínculo, el “vivir con” es un tema fundamental (Planella 2012, p. 107). No se trata de intentar intervenir en la vida de los otros mediante las palabras sino estando ahí, al lado de y como los otros. Con la idea del “vivir con” instituyó la acogida de los sujetos en el seno de la comunidad humana, más allá de las categorías científicas y de las normas humanas. Su pedagogía nos hace preguntarnos una y otra vez ¿qué es la educación? ¿Qué representa hacerse cargo y cuidar al otro?

El concepto de nomadismo cultural así descrito es uno de los pilares fundamentales del proyecto “Misiones Interculturales” (Segarra, Trilles, Lozano y Traver, 2014), llevado a cabo simultáneamente en los municipios castellonenses de Vilanova d’Alcolea y Sant Mateu. Esta intervención surge como respuesta a una demanda social del territorio. Partiendo del trabajo desarrollado por las redes de acción local de ambas poblaciones, se expresó la necesidad de incidir en el proceso de creación de las condiciones necesarias para posibilitar una sociedad más inclusiva en términos socioculturales. Como plantea Planella (2012, p. 99) siguiendo al pensador Fernand Deligny, la educación nómada supone “una propuesta de movilización frente a posiciones estáticas de las sociedades contemporáneas”. En este sentido, se consideraba imprescindible llevar a cabo procesos en dos planos clave de la vida social: en los escenarios de socialización y de formación de las personas, y en los mecanismos de redistribución de la riqueza y de los bienes sociales, económicos y culturales.

El grupo coordinador del proyecto, vinculado a las redes de acción local a través del Seminario Permanente de Aprendizaje en Participación Comunitaria “Garbell” (Francisco y Lozano, 2014), se sintió interpelado por las necesidades expresadas, e ideó una intervención con reminiscencias de experiencias anteriores de intervención cultural y socioeducativa, llevadas a cabo en diversos momentos históricos: las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española, las Misiones Rurales Culturales de México, y las Brigadas Serranas de Cuba (Segarra, Ortells, Traver y Lozano, 2014). Ahora bien, los agentes externos que intervinieron en aquellas experiencias se caracterizaron por ser portadores de unos saberes pretendidamente válidos frente a los considerados no válidos de las comunidades receptoras. Por tanto, estaban impregnados de un marcado carácter etnocéntrico que situaba la cultura urbana por encima de la rural. Teniendo como eje central la interculturalidad, era necesario que las Misiones Interculturales rehuyeran dichos planteamientos, y que el agente externo se acercara a la realidad local con la intención de compartir y de aprender de la experiencia tanto como de enseñar. Esto nos llevó a hablar de la figura del nómada cultural en los términos de movilidad intelectual y trashumancia social para una experiencia comunitaria de interacción y apertura.

El concepto de solidaridad fue determinante para acabar de perfilar la figura del nómada cultural. Nos basamos en definiciones de este concepto que inciden en la búsqueda de un beneficio grupal, que actúa para transformar la realidad social. En este sentido se relacionan con el ideal de la ciudadanía activa que antepone el bien común al propio (Gadea, 2007, p. 103). Se trata de las acepciones contrahegemónicas de la solidaridad. Siguiendo esta segunda acepción, las Misiones Interculturales entienden la solidaridad como “la relación de fraternidad, de recíproca ayuda, que vincula a los diversos miembros de una comunidad, colectividad o grupo social en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y en la consciencia de unos intereses comunes” (Traver, 2005, p. 41).

Por otro lado, uno de los objetivos del grupo coordinador a la hora de diseñar la intervención fue que todas las personas implicadas entendiesen el proyecto como algo también suyo. Es decir, la propuesta de intervención nacía de la red local, pero tenía la intención de compartirse con otras voces diferentes y de convertirse en el proyecto de locales y nómadas. Así, cada necesidad original propuesta por la red local se enriquecía y se dotaba de mayor dinamismo, complejidad y problematización. Por su parte, el proyecto en su conjunto crecía en inclusividad y “glocalidad” (González, 2000; Power, 2003), e incorporaba los proyectos que traía consigo el colectivo nómada. Las Misiones Interculturales apostaron de este modo por transitar la vía de la solidaridad “glocal”. A través de la glocalización se integran ciertos elementos comunes que en principio son ajenos a la propia realidad, y que acaban reconstruyendo los espacios y los tiempos de lo local. Hay que considerar que los procesos de glocalización no implican la aceptación de todo lo que viene de fuera, sino que parten de una construcción conjunta para repensar las formas de vida locales. Como apunta Power (2003, p. 67), “La cultura cotidiana se encuentra en aumento determinada por una combinación de signos y conceptos que se extraen tanto de lo local como de lo global (lo glocal), y el campo simbólico en el cual se forman las identidades culturales se mezcla cada vez más con símbolos híbridos y globales”. En este tránsito, las necesidades locales se trasladan a un tablero de juego donde el diálogo se produce en términos igualitarios, entre el mismo territorio y otras miradas ajenas a él. A partir de este punto podemos iniciar procesos de “concientización” sobre el desarrollo humano, las culturas y la identidad terrenal (Freire, 1989, 2002; Morin, 2001).

La solidaridad se convirtió en una de las finalidades educativas del proyecto, mediante la formación de personas y grupos sociales activa y eficazmente solidarias. En este sentido, no sólo se pretendía incidir en el colectivo nómada sino también en las redes locales, para transitar desde las visiones tradicionales de la solidaridad, a menudo cerradas y exclusivistas, hacia otras más abiertas y universales que dan pie a la construcción de redes “glocales”.

El proyecto se llevó a cabo en diversas fases a lo largo del año 2013. Sus episodios más intensos se vivieron en septiembre y octubre con las fases de sensibilización, intervención y evaluación. Las instituciones implicadas fueron los ayuntamientos de ambas poblaciones y, desde la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) su Servicio de Actividades Socioculturales, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Solidaridad, y el Grupo de Investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI). Por otro lado, el colectivo nómada estuvo formado por estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, y del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo (UJI), voluntariado de la Cruz Roja de Castellón, y miembros del Casal Popular de esta misma ciudad.

La fase de sensibilización estuvo constituida por un conjunto de talleres realizados a lo largo de una semana con el objetivo de favorecer la participación y cohesión de los actores

implicados: redes locales y colectivo nómada. En este espacio se compartieron las bases teóricas de las que arrancaba el proyecto: educación inclusiva, democracia radical, aprendizaje cooperativo, pensamiento complejo, perspectivas sociocomunitarias, interculturalidad y nomadismo.

La fase de intervención tuvo lugar a lo largo de una semana en la que el colectivo nómada debía desplazarse a los municipios. Durante su estancia, se encontraron con tres momentos fundamentales: la acogida, el desarrollo del proyecto, y la posterior reflexión.

Un primer punto de interés fue la acogida del grupo nómada por parte de las redes locales. Los nómadas debían convivir con las familias de las personas involucradas en el proyecto desde los municipios. Este aspecto era esperado y temido por parte de ambos colectivos, y estos sentimientos se expresaron en reiteradas ocasiones durante la fase de sensibilización.

Un segundo hito fue el desarrollo del proyecto, que pasaba por integrar las miradas nómadas con las de la realidad local a lo largo de tres momentos: la inserción comunitaria del colectivo nómada, la construcción de saberes junto a la red local, y la convivencia y vagabundeo por el municipio.

Por lo que respecta a la inserción comunitaria, el grupo coordinador planeó una serie de actividades encaminadas al establecimiento del contacto directo del grupo nómada con la realidad local. Estas actividades incluyeron visitas a instituciones como la escuela pueblo, la Cruz Roja, la mezquita de la Asociación Islámica, y el Hogar del Jubilado. También visitaron espacios naturales, explotaciones agropecuarias y empresas de turismo rural. Además se programaron talleres de limpieza y regeneración de un espacio natural y de elaboración tradicional de queso fresco y pan al estilo marroquí. Estas actividades, que el grupo nómada llevaba a cabo durante la mañana acompañados por miembros de la red local, respondían a alguna de las tres necesidades / sueños que cada población había expresado. Así, los colectivos locales de los dos municipios, mediante técnicas de diagnóstico social participativo (Aguirre, Traver y Moliner, 2012; Marchioni, 2001; Martínez, 1995), estudiaron la realidad local y definieron cuáles eran los sueños o las problemáticas que querían compartir y problematizar con el colectivo nómada, para analizarlas y proponer acciones de mejora: participación ciudadana, inmigración local, conciencia medioambiental (Vilanova d'Alcolea); demografía de la localidad, diversidad poblacional, saberes tradicionales (Sant Mateu).

Si la mañana era el momento de la inserción comunitaria, la tarde se dedicaba a la construcción de saberes junto a la red local. A través de un diálogo continuo acompañado de algunas técnicas sencillas de aprendizaje cooperativo tales como la bola de nieve (García López et al., 2002), ambos grupos presentaban su visión sobre el tema a trabajar para, posteriormente, consensuar acciones de transformación a corto, medio y largo plazo.

Fuera de estos tiempos programados, el colectivo nómada se dedicó a transitar a la deriva por la población. Deriva que supone un entrecruzamiento entre las miradas sobre la cotidianidad y la experiencia educativa, al modo del *Flâneur* de Walter Benjamin, que pasea sin rumbo por la ciudad construyendo y deconstruyendo significados (Estrela y Martínez, 2014, p. 217). Los tiempos informales eran vitales para el proyecto, no sólo porque contribuían a profundizar en el conocimiento de la realidad local, sino porque acrecentaban la cohesión de grupo.

Finalizada esta fase, los colectivos nómada y locales se reunieron para evaluar la experiencia. La sesión se inició con la distribución de las personas participantes en cinco

grupos: nómadas y redes locales de ambos municipios y equipo coordinador. Estos grupos tenían la misión de valorar el impacto de diversos aspectos relacionados con el proyecto para, finalmente, llevar a cabo una puesta en común.

2. Método

La investigación se ha realizado partiendo del enfoque del estudio de caso (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002; Stake, 1998; Yin, 2009), con la utilización de herramientas propias de la etnografía colaborativa y participativa (Jociles y Poveda, 2014). El proyecto tenía unos límites temporales muy bien definidos que contribuían a reforzar este enfoque. Por otro lado, ha sido un caso de tipo intrínseco ya que, siguiendo el planteamiento de Stake (1998, p. 16), la coyuntura del proyecto nos venía dada y era necesario aprender sobre ese caso particular.

El estudio de caso se caracteriza, además, por ser particularista, dado que parte de un enfoque ideográfico dirigido a la comprensión de una realidad única, y no a una generalización. Su naturaleza es descriptiva. Usa herramientas cualitativas para obtener una descripción profunda de un individuo o de una situación, teniendo en cuenta el contexto y sus variables. Es heurístico, dado que incide en la búsqueda de nuevos significados para ampliar la experiencia o corroborar saberes anteriores. Finalmente, se basa en la inducción como vía para generar hipótesis o preguntas de investigación (Pérez Serrano, 1994).

En nuestro proyecto, el caso se ajustó a las secuencias típicas que se siguen en este enfoque: selección y definición del caso, formulación de un listado de preguntas de investigación, localización de las fuentes de información, interpretación de los datos y redacción del informe (León y Montero, 2002).

La muestra ha estado conformada por un total de 34 personas, de las cuales 20 pertenecen a las redes locales y 14 al colectivo nómada. El grupo de Vilanova d'Alcolea estuvo compuesto por ocho nómadas, de los cuales cuatro procedían del voluntariado de la Cruz Roja, tres de las titulaciones de magisterio y Máster de la Paz de la UJI, y uno del Casal Popular de Castellón. En Sant Mateu hubo seis nómadas. Tres procedentes de Cruz Roja, dos de la UJI, y uno del Casal Popular. La distribución desigual de los nómadas entre ambas poblaciones obedeció al número de acogedores con los que se pudo contar en cada una de ellas.

El objetivo de esta investigación consiste en averiguar y describir si la problematización de saberes entre el colectivo nómada y la red local provoca la construcción conjunta de conocimiento, la convivencia intercultural y produce transformaciones en las personas y en los colectivos participantes.

En cuanto a la formulación de las preguntas de investigación, en el caso del análisis del papel ejercido por el colectivo nómada, se han agrupado en tres ejes: saberes y aprendizajes nómadas, convivencia intercultural, y transformaciones. Por lo que respecta al eje relacionado con la experiencia como nómada, se presentaban las siguientes cuestiones: ¿cómo se valora la experiencia y por qué? ¿Qué se ha aprendido y cómo ha influido la pertenencia al colectivo nómada partiendo de la condición de aprendices? ¿En qué cuestiones ha influido esta pertenencia? ¿Cómo se valoran los saberes que se aportaba a la construcción conjunta, y cómo se valoran los saberes que aportaba la red local? ¿Qué concepción se tiene sobre lo que significa saber y aprender? En segundo lugar, interesaba indagar sobre la convivencia intercultural entre los dos colectivos: ¿el hecho de “vivir con” ha influido en la

posibilidad de generar aprendizajes y saberes compartidos entre la red local y el colectivo nómada? y ¿de qué forma se han producido? Para ello hay que tener en cuenta los tres momentos clave del proyecto: fase de sensibilización, intervención, y evaluación. Finalmente un tercer eje indaga en las transformaciones producidas en los dos colectivos y en el propio territorio. ¿Qué transformaciones operan en las identidades de los miembros del colectivo? ¿Y en la localidad?

En la siguiente fase del estudio nos centramos en la localización de las fuentes de información y las herramientas utilizadas en la producción de la información. Las fuentes de información utilizadas han sido los miembros de las dos redes locales que han participado en la experiencia, los miembros del colectivo nómada y el equipo de investigación. El hecho de trabajar con tres fuentes complementarias de información nos ha permitido realizar un proceso de triangulación de los datos que ha combinado la triangulación de métodos de producción de la información y la triangulación de las fuentes.

Las herramientas utilizadas para producir información han sido variadas y dependían de la fase del proyecto en la que nos encontrábamos. Siguiendo a Massot, Dorio y Sabariego (2009), en nuestra investigación hemos diferenciado dos grupos de técnicas: técnicas directas o interactivas como la observación participante o las entrevistas cualitativas, y las técnicas indirectas en las que acordamos con las personas responsables de las mismas el acceso a esas fuentes, como los diarios. Las técnicas de investigación cualitativa se han utilizado para profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que las personas participantes en la experiencia les dan (Denzin y Lincoln, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Sabariego, Massot y Dorio, 2009;). En este estudio hemos centrado la mirada sobre aquellas situaciones y experiencias que han propiciado la interacción de saberes entre el colectivo nómada y las dos redes locales. Durante la fase de sensibilización (1ª fase) las herramientas utilizadas fueron los registros de observación participante y el diario de campo del equipo investigador. Para realizar la observación participante, varios miembros del equipo investigador participaron completamente de la experiencia comunitaria con una actitud abierta y libre de prejuicios con el propósito de aprender sobre las personas y los escenarios investigados (Kawulich, 2005), realizando los registros durante las tres fases del proyecto. Como señalan Massot et al. (2009, p. 333), ello nos ha permitido “observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística”, estudiando qué tipo de interacciones se dan entre las personas y colectivos participantes en la experiencia (Shmuck, 2006). La forma de registrar la información producida mediante la observación participante ha sido el diario de campo del equipo de investigación que recoge las anotaciones de los investigadores presentes en cada una de las situaciones y en las que reflejan descripciones, impresiones o reflexiones sobre la realidad observada.

En las fases de intervención y evaluación (2ª y 3ª fase), todos los colectivos del proyecto fueron invitados a participar en la investigación mediante la realización de los diarios de nómadas y de la red local. Estos dos tipos de diarios son documentos personales que registran impresiones, reflexiones, anécdotas o descripciones de las situaciones, siguiendo un formato totalmente abierto. En la fase de evaluación se realizó una asamblea final de valoración del proyecto materializada en un debate y balance crítico del mismo, recogiendo las voces de los tres colectivos implicados en la experiencia (red local, nómadas y equipo investigador). Se trataba de conocer el impacto de los nómadas en la población, de la acogida en los nómadas, del proyecto sobre el pueblo y sobre los nómadas. Al mismo tiempo se realizaba una valoración sobre el proyecto aportando críticas y sugerencias acerca de su estructura, la temporalización, la fase de sensibilización, las actividades propuestas durante la inserción comunitaria, las dinámicas de trabajo para la construcción de saberes, etc. Se

reunieron en un primer momento cada colectivo de manera separada, elaboraron un informe en el que se articulaba su voz como grupo para analizar el valor de la experiencia, y posteriormente, se juntaron los tres colectivos para contrastar la información, recoger y dar visibilidad a todas las voces y elaborar conclusiones. En último lugar, se realizaron entrevistas focalizadas semiestructuradas (Angrosino, 2012; Massot et al., 2009; Peón, 2004) a los miembros del colectivo nómada y dos grupos de discusión con las dos redes locales. Estas técnicas de producción de la información focalizaron el interés en tres elementos claves para profundizar en las percepciones de estos dos colectivos: su experiencia como aprendices y sobre la interacción entre saberes locales y nómadas; el hecho de compartir una experiencia nómada (vivir con); y las transformaciones que se han producido en ellos y en el territorio.

Una vez recogida la información, realizamos la transcripción de las entrevistas. Posteriormente pasamos a realizar el análisis cualitativo de los datos con la finalidad de simplificar y extraer a la información recogida el significado relevante en relación al problema de investigación, que nos permita dar respuesta a las preguntas de investigación y decidir si los objetivos se han alcanzado (Gil, 1994). Para ello, en primer lugar realizamos la reducción de la información recogida mediante la categorización de los datos en función de los criterios temáticos derivados del objetivo y las preguntas de la investigación. El procedimiento seguido para definir las categorías de análisis ha combinado la lógica inductiva y deductiva, lo que nos ha permitido identificar los temas más relevantes que emergen en función de su capacidad de saturación y/o del potencial explicativo de las preguntas de investigación, o verificar supuestos a priori que se derivan del marco teórico de la investigación (Massot et al., 2009). En función de lo anterior siguiendo a Cisterna (2005), en nuestro trabajo de investigación diferenciamos categorías apriorísticas o previas (lógica deductiva) y emergentes (lógica inductiva).

El procedimiento de validación de la categorización ha seguido el criterio de credibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1985), mediante la utilización de la observación persistente, la comprobación con los participantes y la triangulación (Dorio, Sabariego y Massot, 2009; Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), que propicia además la relevancia (saturación y asertividad) y pertinencia de los datos incluidos en las categorías (Cisterna, 2005, p. 68). Las unidades de análisis adscritas a cada categoría se han determinado en función de criterios temáticos y sociales (Rodríguez et al., 2005, pp. 140-141).

El proceso de la triangulación de datos ha partido de la selección de información de las unidades de análisis en función de su pertinencia y relevancia con el tema objeto de estudio. Siguiendo a Cisterna (2005, pp. 68 - 70) las fases seguidas en el proceso de triangulación de la información han sido: triangulación de la información por cada estamento o colectivo participante (redes locales y nómadas), triangulación de información entre estamentos, triangulación entre las diversas fuentes de información y, finalmente, triangulación con el marco teórico que hemos retomado en la discusión de los resultados.

Para realizar el proceso de análisis hemos utilizado dos soportes informáticos: el programario *Excel* realizando una matriz o tabla de doble entrada que nos ha permitido organizar y clasificar los datos, y el programa *Corel Draw* para realizar una representación gráfica de los resultados mediante un mapa conceptual de las relaciones entre categorías. Al representar la información en la matriz (tabla 1), hemos intentado preservar los procesos de triangulación seguidos (de fuentes de información y de métodos de producción de la información) que nos aseguraran la credibilidad y confirmabilidad del análisis realizado (Guba, 1985; Lincoln y Guba, 1995).

Seguidamente presentamos la tabla utilizada en el análisis de datos, en la que podemos observar cómo se ha recogido la fuente y el método de producción de la información para asegurar la coherencia en la relación establecida entre las interpretaciones del equipo investigador y las percepciones que los participantes tienen sobre la realidad estudiada. Al mismo tiempo, esta reagrupación de datos nos permite detectar regularidades, incoherencias, continuidades o discontinuidades entre la información producida en las diversas fuentes, lo que nos da pie a abordar un análisis complejo de la realidad.

Tabla 1
Triangulación de las fuentes y técnicas de producción de información²

Preguntas Investigación		Fuente Información			Fases producción información
		Red Local	Nómadas	Investigadores	
Eje 1: Sobre experiencia de los nómadas como aprendices y sobre la interacción entre saberes locales y nómadas.	Técnicas Directas	RAAF / GDRL / EIRL	RAAF / EIN / GDN	RAAF / DCEI	1ª, 2ª y 3ª fases 2ª y 3ª fases
	Técnicas Indirectas		DN		
Eje 2: Sobre compartir una experiencia nómada (vivir con)	Técnicas Directas	RAAF / GDRL / EIRL	RAAF / EIN / GDN	RAAF / DCEI	1ª, 2ª y 3ª fases 2ª y 3ª fases
	Técnicas Indirectas		DN		
Eje 3: Sobre las transformaciones en el colectivo nómada y en el territorio	Técnicas Directas	RAAF / GDRL / EIRL	RAAF / EIN / GDN	RAAF / DCEI	1ª, 2ª y 3ª fases 2ª y 3ª fases
	Técnicas Indirectas		DN		

3. Resultados de la investigación

La agrupación de las preguntas de investigación en tres ejes ha dado pie a comentar diferentes resultados. En primer lugar, en relación a la experiencia del colectivo nómada como aprendices y sobre la interacción entre saberes locales y nómadas. En segundo lugar, sobre la experiencia de “vivir con” y, finalmente, sobre las transformaciones y el impacto del proyecto en las personas y colectivos participantes así como sobre el propio territorio.

Respecto a la primera pregunta de investigación que gravita sobre aprendizajes nómadas y su interacción con los saberes locales, las categorías que estructuran los resultados de la investigación son: la acogida, el vagabundeo, el aprender haciendo (que se comparten con el eje 2), la humildad, el compromiso, la inserción comunitaria, el diálogo, la comprensión y capacidad de escucha, y el cambio de mirada. La experiencia hizo que el grupo nómada, situado al inicio fuera de la práctica de la comunidad local, transitara progresivamente hacia el centro de la misma gracias a la acogida, la inserción comunitaria y el vagabundeo. Los diarios del grupo nómada destacan la calidez de la acogida y la capacidad de escucha y comprensión por parte de la comunidad local, idea que encontramos también

² Técnicas directas: Observación participante: Diario de campo del equipo investigador (DCEI); entrevistas individuales nómadas (EIN); entrevistas individuales red local (EIRL); grupo de discusión nómadas (GDN); grupo de discusión red local (GDRL); registro audiovisual asamblea final (RAAF).
Técnicas Indirectas: Diarios de los nómadas (DN).

recogida en las entrevistas individuales a los nómadas, recogida en la siguiente unidad de análisis:

Las familias nos acogieron muy bien y aprendimos la solidaridad pura y dura con personas que llegan a una realidad totalmente desconocida. A veces es muy difícil abrir esa intimidad, esa cotidianidad, aquello que no es público. Fue una valentía bastante grande y yo he aprendido de este tipo de voluntad (EIN1).

En este tránsito tuvo una gran importancia el perfil de las personas que formaban el grupo nómada. Este es definido en el Diario de Campo del Equipo Investigador (DCEI) como humilde, con actitud de escuchar, con la predisposición de cultivar la paciencia, sin acaparar la conversación y rehuyendo la figura del experto, para construir conjuntamente el discurso a través de las diferentes aportaciones. Verbalizado por el propio grupo, el perfil del nómada también es definido como el de una persona activa y con inquietudes, que tiene que ver con el cambio de mirada, como refleja la siguiente cita: “Un nómada es un ‘culo inquieto’ o ‘de mal asiento’”. (GDN).

En cuanto al papel como aprendices, los diarios nómadas (DN) destacan que dada la inexistencia de obtener un resultado concreto de la experiencia, el proceso fue muy satisfactorio y liberador, y disfrutaron de cada momento. Del mismo modo se sorprenden de que, a pesar del breve tiempo que tuvieron para llevar a cabo la fase de intervención, el proceso derivó en la creación de una única red compartida entre nómadas y locales. Los aprendizajes de carácter humanístico tienen que ver con las cuestiones comunitarias, con la construcción social del y mediante el conocimiento. También de los saberes de la localidad, mediante un continuo diálogo con los conocimientos que aportaba el grupo nómada.

Una de las claves del éxito del proyecto estuvo en el fuerte compromiso que tanto red local como nómadas asumieron desde el principio. El enfoque de comunidades de práctica propuesto por Wenger (2001), destaca el compromiso como elemento fundamental. Siguiendo este planteamiento se incide en la cuestión identitaria, y se avanza en el camino hacia la transformación personal:

La fuerza de las historias personales [...]. Cómo gente que llevaba hasta esta semana una vida determinada decide hacer un giro completo a su vida, su proyecto con otra gente que no conocía, enredarse y tejer conjuntamente con otras. La pasta de la que está hecha esta gente es especial y te hace pensar en la tuya, te la remueve, te hace desear que la has de potenciar y sacar más (RAAF-EI).

Sobre la segunda pregunta de investigación centrada en el hecho de compartir una experiencia nómada (vivir con), encontramos las siguientes categorías: el vagabundeo, la acogida, el aprender haciendo, la cohesión de grupo, la convivencia, la implicación, el conflicto, los encuentros informales, el mestizaje de culturas y la visibilidad (compartida con el eje 3). En el tiempo de la inserción comunitaria tuvieron una especial relevancia aquellas actividades relacionadas con lo que Dewey denominaba aprender haciendo (Dewey, 1995). Tocar el territorio con las manos, ya fuera plantando lechugas, limpiando la maleza de un paraje natural, o amasando pan, es una cuestión que aparece constantemente en los diarios del grupo nómada y en el diario de campo del equipo investigador. Las unidades de análisis que transcribimos a continuación, ilustran las categorías de la convivencia y del aprender haciendo:

Convivir de modo tan cercano con otras personas, tanto nómadas como acogedores, me ayuda a comprender mejor mis formas de pensar, identificándolas o no con las de

los compañeros y compañeras. Se aprende haciendo, y nada como convivir para aprender a hacerlo, y es este entendimiento con los otros, con los amigos, en el trabajo, en las relaciones sentimentales, lo que nos aporta bienestar (DN2).

Poco duró la visita, ya que el motivo de ir era el vivir en primera persona la experiencia del trabajo al campo; así que el encargado de los animales (un chico de origen búlgaro, llamado Adrián) comienza a repartir las tareas entre los visitantes (DCEI).

Estos momentos introducían lo informal dentro de la actividad planificada, aunque este aspecto se manifestaba de modo más intenso en el vagabundeo. Los y las nómadas inciden en la necesidad de mantener estos tiempos para pasear libremente, e incluso de acrecentarlos (RAAF-N), creando y transformando nociones preconcebidas sobre la realidad, propiciando encuentros informales y cohesionando grupo, como reflejan los nómadas en sus diarios y las opiniones de la red local en la asamblea final:

Estos encuentros informales son muy necesarios, tanto o más que las reuniones programadas. Permiten construir puentes de afecto, respeto y confianza entre nosotros. Contemplo al grupo de jóvenes que nos acompañan y los miro con cariño y admiración. (DN4).

Relacionarnos con más gente del pueblo con la que casi no teníamos contacto ha sido de lo más positivo (RAAF-RL).

Pero si los encuentros informales o el vagabundeo son señalados como una de las principales fortalezas del proyecto, en su diseño y planificación seguramente ha estado una de sus principales debilidades. Así se constata en las siguientes unidades de análisis de la asamblea final que recogen la percepción de los nómadas, la red local y el equipo investigador:

La estancia en el pueblo comporta una sobrecarga de trabajo de las familias acogedoras, y para nosotros también, muy saturado (RAAF-N).

He echado en falta más tiempo ya que todo ha estado muy programado. Me hubiera gustado tener más tiempo libre para compartir cosas personales con los nómadas. (RAAF-RL).

Para mí una de las fortalezas del proyecto es provocar la convivencia. Cuando convives, las cosas dejan de ser iguales. Esto debe hacer replantearnos la implicación del grupo investigador en el proyecto, sin buscar ningún tipo de culpabilidad y reconociendo la implicación de todos. El investigador tiene que ser uno más, y como investigadores tenemos que replantearnos el papel que tenemos, que tiene que ser más horizontal. (RAAF-EI).

Por otra parte, la profundidad de mirada que trajo consigo la convivencia, hizo aflorar otros problemas locales que, en principio, no se habían tenido en cuenta o que incluso, en palabras de la red local, son escondidos para evitar el conflicto (GDRL).

La llegada de los nómadas ha traído nuevas preguntas: ¿A qué vienes a mi pueblo? Ellos traen también sus preguntas. Se interesan por cosas y las hacen visibles cuando nosotros ya no reparamos en ellas, no las hemos visto antes de que ellos las hicieran visibles con sus preguntas (GDRL).

En el caso de la experiencia en Sant Mateu, la visita a la mezquita de la localidad causó una profunda impresión en ambos colectivos (DCEI). Todas las personas implicadas sintieron la necesidad de implicar al colectivo magrebí en el proyecto, dada su situación de invisibilidad. De este modo, se les invitó a participar en un taller de elaboración artesanal de queso fresco. La respuesta fue muy positiva, ya que no sólo acudió un gran número de hombres y mujeres de todas las edades, sino que se dispusieron a preparar pan, té y dulces tradicionales, y a compartir sus saberes con el grupo. A partir de aquel momento, el colectivo magrebí pasó a integrarse en la experiencia. Nuevamente, la cohesión se construía desde lo informal y desde el mestizaje de saberes y de culturas:

A mí me estuvo enseñando a amasar el pan una chica marroquí que se llamaba Khadija [...] Pero lo más interesante fue lo que hablamos mientras yo destrozaba aquella masa. Estuvimos comentando la gran cantidad de diferencias que nos separaban, a pesar de tener algunas cosas en común. Yo me sentía abrumado y trataba de convencerla de que éramos más iguales de lo que parecía a simple vista. Y me salió del alma decirle que ella y yo seguro que reíamos igual cuando estábamos contentos, que llorábamos igual cuando estábamos tristes, que amábamos igual a las personas queridas y que, en definitiva, los dos queríamos ser felices. (DN7).

De esta manera, el taller recogía dos tipos de saberes locales, los de las personas nacidas al pueblo y los de las personas llegadas de fuera, y acabó siendo toda una fiesta del mestizaje cultural (DCEI).

Finalmente, por lo que respecta a las transformaciones que el proyecto ha producido sobre el colectivo nómada y sobre el territorio —tercera pregunta de investigación—, las categorías analizadas, han sido las siguientes: visibilidad, identidades mestizas, identidad terrenal, solidaridad, cuestionamiento, inclusión, intensidad y ampliar la mirada. Hay que resaltar que el proceso de integración fue tan intenso que, en el juego de transformación de sus identidades, muchos miembros del colectivo nómada manifestaron abiertamente que se sentían como un vecino o una vecina más de la población. Aparece así identificado el concepto de identidad mestiza que, junto con el de inclusión, han sido dos de los resultados que nos ha ofrecido el proyecto. Al mismo tiempo, sin embargo, pusieron también de manifiesto la necesidad de ampliar la mirada, dejar de ser de un pueblo o de una nación, para pasar a ser del mundo. En la siguiente unidad de análisis extraída del grupo de discusión de la red local, se enfatiza esta cuestión:

Hay que cambiar el concepto ideológico sintetizado en la frase “yo soy de un país” y pensar en que “yo soy de este planeta”; hay que caminar, con otras palabras, hacia una conciencia terrenal (GDRL).

Por otra parte, el proyecto contribuyó a que los y las nómadas cuestionasen y relativizasen determinados aspectos de su propia identidad. Supuso para ellos y ellas un cambio de mirada, un ver el territorio con otros ojos, que les condujo a valorar otros aspectos de la realidad, otros modos de hacer y de convivir más deseables que los imperantes en la sociedad actual:

Una experiencia así, de pura convivencia, me hizo repensar cuáles son las cosas verdaderamente importantes, y estas tienen que ver siempre con los otros. Somos seres sociales, influenciados por el entorno del “compra y consume”. Hay que recordar qué experiencias nos aportan sentido a la vida. (DN2).

Las transformaciones identitarias referidas a la solidaridad destilan un compromiso ético y dialógico en el que sólo cuando los otros existen en total libertad, podemos comenzar a reconocer nuestra propia libertad. Desde este posicionamiento ético, y tal como indica Kreuzburg (2011), el grupo nómada pasó a plantearse su propia identidad en términos de lo que podemos hacer unas personas por las otras, y no sólo preguntándonos quiénes somos.

Me he transformado como persona, sobre aquello que se puede hacer. Miro de otra manera. Veo las capacidades de trabajar en red [...]. A nivel humano ha sido un aprendizaje de personas a personas. Soy más solidaria. Me ha enseñado a mostrar lo que hago y a tener curiosidad por lo que se hace, por lo que hacen otras personas. (EIN1).

En términos de transformación de la identidad, este camino hacia el compromiso con la solidaridad también supone, necesariamente, emprender la difícil tarea de romper con estereotipos y prejuicios. Así aparece reflejado en uno de los diarios nómadas:

Por mi experiencia en Cruz Roja, he tratado con bastantes personas magrebíes [...]. Siempre he pensado que la mayoría no tenían ninguna intención de integrarse, y casi siempre se mostraban desconfiados y “mirados” de una manera especial. Esa era mi impresión general con respecto a ellos. Como en cualquier generalización, esta también era falsa [...]. Su deseo de integración era máximo y sus ganas de compartir opiniones, necesidades y sueños, eran palpables. (DN7).

Por lo que respecta a las transformaciones en el territorio, compartir la experiencia, los espacios de convivencia y los proyectos, acrecentaron los niveles de implicación y participación de las redes locales (RAAF-RL). El compromiso en este sentido fue mutuo, ya que el colectivo nómada destacó su total disponibilidad para seguir trabajando una vez finalizado el proyecto.

Cuando nos necesiten, estamos aquí. Hemos plantado algo y queremos verlo crecer (RAAF-N).

La red local también destaca la necesidad de romper tabúes, de introducir elementos en el territorio que sean capaces de cuestionar, de interpelar e incluso de remover las entrañas de la cotidianidad.

Los nómadas han girado la tortilla y los del pueblo se han nutrido de su forma de hacer. Creo que el proyecto ha ido animándose. Ayer se hizo el bando en cuatro lenguas [valenciano, castellano, rumano y árabe]. La idea era buscar la curiosidad por la gente. (RAAF-RL).

Pero, aunque se reconoce el gran esfuerzo de las comunidades locales por abrir las puertas y las ventanas de su territorio al vagabundeo punzante de las personas nómadas, a compartir buena parte de sus inquietudes y problemas, no todo se muestra con claridad, como se destaca en la siguiente cita del grupo de discusión de la red local: “La sociedad local esconde determinados temas para evitar el conflicto” (GDRL).

Y, como poniendo el contrapunto sobre el impacto reconocido por los dos colectivos participantes, la voz de los nómadas no deja de interpelarnos a todas las personas participantes en el proyecto sobre cómo hemos sido capaces de abrirlo al territorio, poniendo el acento en su difusión:

Para mí el impacto en el pueblo no ha sido todo lo que hubiera podido ser porque le ha faltado visibilidad, difusión (RAAF-N).

A modo de síntesis de los resultados, el mapa conceptual del proyecto, en base al papel del colectivo nómada, y de los tres ejes descritos como preguntas de investigación, se articula del siguiente modo:

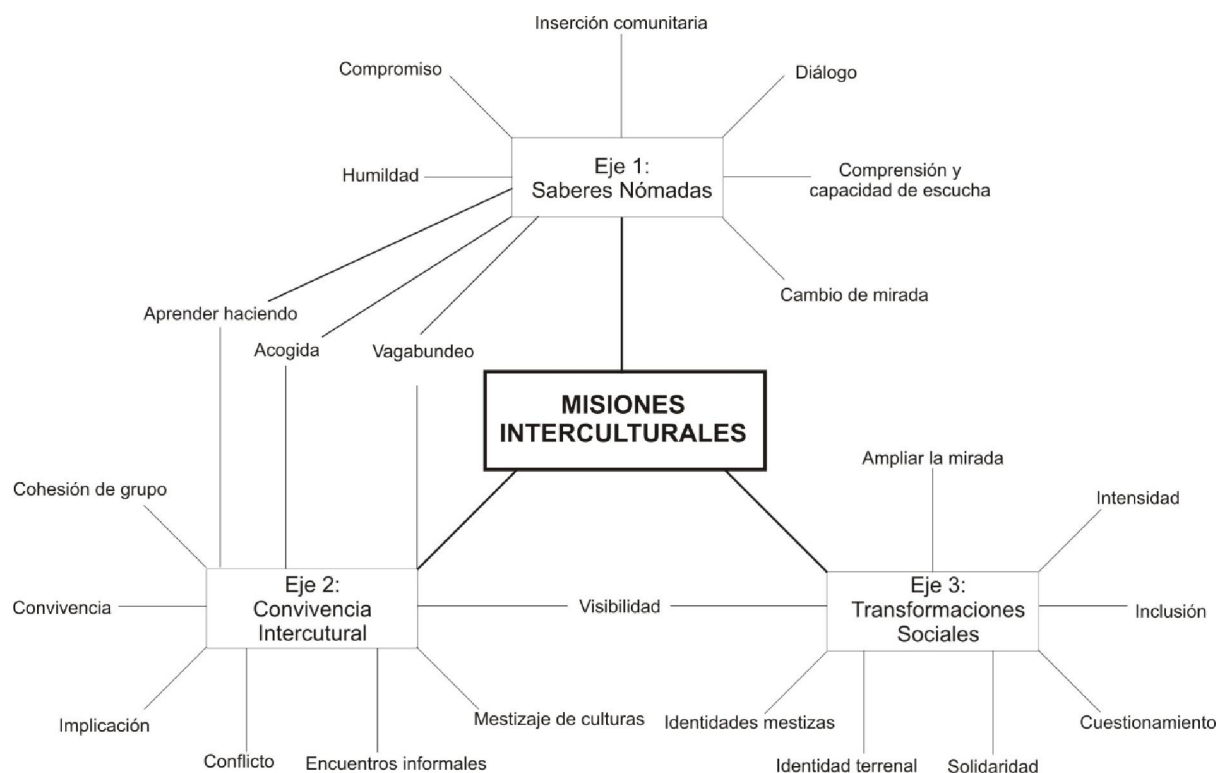


Figura 1. Mapa conceptual de los resultados de la investigación.

4. Discusión

Sobre experiencia de los nómadas como aprendices y sobre la interacción entre saberes locales y nómadas., es importante subrayar el tránsito experimentado por los saberes nómadas hacia la integración en la comunidad local. Al igual que en la propuesta de Lave y Wenger (1991), el colectivo nómada se inició en el proyecto como participante periférico legítimo para, progresivamente, ocupar junto a la red local la centralidad de la práctica. Pero esta práctica, inevitablemente, se vio modificada por la presencia de un nuevo elemento, el grupo nómada, que aportaba sus saberes entre los cuales son fundamentales la humildad, el compromiso, el diálogo, la comprensión y la capacidad de escucha y el cambio de mirada.

La figura del nómada tal y como se ha definido en las Misiones Interculturales, tiene puntos de conexión con el perfil de *knowmad*, descrito por Moravec (2011, p. 56) como el de un trabajador del conocimiento y de la innovación. Entre las habilidades que debe reunir el *knowmad* (Moravec, 2011, p. 57) encontramos coincidencias en cuanto a que no hay una limitación de edad; se requiere creatividad, innovación, colaboración, motivación, y capacidad para compartir; se utiliza la información para generar conocimientos y contribuir a la resolución de problemas en diferentes contextos; el significado se construye socialmente;

se trabaja en red con otras personas; se aprende tanto en contextos formales como en los informales. Sin embargo, el concepto de *knowmad* queda más restringido al mundo del trabajo. Sin renunciar a este aspecto, consideramos que las formas de hacer del nomadismo pueden exportarse, en este sentido, a otros ámbitos: cualquier comunidad de práctica es susceptible de interactuar con un nómada cultural, y la transformación social que genera este proceso puede observarse en cualquier contexto.

Respecto al segundo eje, referente a la convivencia, hay que destacar que en el proceso tuvieron tanta importancia las actividades programadas como el vagabundeo que, en términos de Estrela y Martínez (2014), podemos definir como deriva. La deriva implica convertir el acto cotidiano de pisar la calle en una experiencia de aprendizaje “a través del cual pensarnos a nosotros mismos y pensar el lugar en que nos encontramos” (Estrela y Martínez, 2014, p. 216). Los espacios informales para el aprendizaje desvelan así toda su importancia de cara al mestizaje entre culturas.

Por otro lado la cuestión intercultural, el dar visibilidad al otro, no era algo fácil en unos contextos en los que a menudo se ocultan determinadas problemáticas. Cuando se visitó la mezquita en Sant Mateu estas cuestiones salieron a la luz, y contribuyeron a entender la necesidad de poner en contacto culturas como camino para la convivencia en sociedades diversas. Tanto el grupo nómada como la red local se vieron impelidos a empatizar para transformar la diferencia en un camino hacia la comunicación. El proceso respondía así cada vez más a una realidad que es poliédrica, compleja y construida socialmente (Berger y Luckmann, 1986). La intención transformadora del proyecto implicaba también una constante revisión de la propia mirada, a partir de los cambios generados por la convivencia. Estos fueron definidos en términos de mezcla, mestizaje y transgresión, desechando las miradas culturalistas y adoptando un punto de vista intercultural. De esta manera el proceso entra en una constante negociación de significados que tiene lugar en toda comunidad de práctica para construir saberes compartidos y preguntarnos, finalmente, sobre nuestra propia identidad en relación a los otros. La cultura deja de ser así un objeto para convertirse en un acto donde convergen situaciones complejas, imprevisibles, subjetivas y cambiantes, donde, en palabras de Schutz (1987, p. 219) “el modelo cultural del grupo no es un lugar de refugio sino un campo de aventura, no una evidencia, sino un punto de interrogación para investigar, no un instrumento útil para clarificar las situaciones enredadas, sino una situación problemática e incluso difícil de dominar”. El proyecto de las Misiones Interculturales, en tanto que experiencia de desarrollo local, provocó el encuentro de miradas diferentes para llegar a una convergencia intercultural, generadora de saberes compartidos procedentes de múltiples lugares. Un saber plural, construido desde lo colectivo, partiendo del mestizaje creativo que comporta el deseo de comunicar, de ser y de hacer juntos (Ambrosi, Pimienta y Peugeot, 2005).

Finalmente, en referencia al tercer eje referente a las transformaciones sociales, la interacción entre la comunidad de práctica conformada por las redes locales y el colectivo nómada, ha supuesto la construcción de identidades mestizas. Por tanto, no ha prevalecido la concepción nacionalista, empeñada en resaltar aquello que como grupo nos distingue de los demás, sino que las Misiones Culturales se han centrado en aquello que, en tanto que seres humanos, nos acerca. De este modo, el proyecto se dirige hacia el concepto de identidad terrenal propuesto por Morin (2001).

El compromiso solidario del colectivo nómada podemos relacionarlo con lo que conocemos como voluntariado social ya que el o la nómada realiza una acción social voluntaria. Según García Roca (1994), el voluntariado social se ha ido construyendo mediante

tres componentes básicos de la solidaridad: la compasión, el reconocimiento del otro como una persona con capacidades y potencialidades propias, y la universalización como tendencia de nuestros actos. De cada uno de ellos surge un tipo de voluntariado. Así, mientras del ejercicio de la compasión nace el voluntariado asistencial que enfatiza la dimensión humana, del ejercicio del reconocimiento nace el voluntariado de la rehabilitación que centra su acción en la dimensión estructural y, finalmente, del ejercicio de la universalización se genera el voluntariado de la promoción que además de la dimensión humana y estructural, subraya la dimensión transformadora. Este último tipo de voluntariado social es, desde nuestro punto de vista, el que guarda mayor relación con la figura del nómada cultural. El o la nómada cultural, al implicarse en un hecho comunitario y situar a la propia comunidad como protagonista de la transformación y también como centro de la acción solidaria por él o ella realizada, atiende a las tres dimensiones del hecho solidario. Acción de voluntariado social que descansa en una forma organizada de participación en la vida social de una comunidad, a la que autores como Ortega, Mínguez y Gil (1996), llaman “voluntariado para el desarrollo”.

5. Conclusiones

La principal preocupación del colectivo nómada una vez finalizado el proyecto fue plantearse qué sucedería en el futuro, cuestión que también planea sobre los demás agentes implicados en el proceso. El reto de futuras experiencias está en ampliar el foco, pasar de trabajar la diferencia entre lo rural y urbano para abrazar como nómadas a otros colectivos significados por otras diferencias: inmigrantes, colectivos no-heteronormativos, etc. El nomadismo es siempre transgresor y abre numerosas vías de acción atravesadas a su vez por múltiples factores.

Entre los aspectos surgidos en la experiencia destaca la dimensión transformadora de la intervención comunitaria que ha tenido lugar en los diferentes contextos. Esto nos permite perfilar mejor las características de un voluntariado social comprometido con mejora social, vinculado al territorio y con vocación planetaria (Morin, 2010). Avanzar en las prácticas culturales y cívicas que promuevan estas dinámicas ciudadanas no solo entronca con los retos de la Educación para la Sostenibilidad promovida por Naciones Unidas, sino que responde al imperativo de una democracia inclusiva y verdaderamente participativa.

Por otra parte, desarrollar una investigación que se estructura sobre relaciones de horizontalidad, es un reto difícil al reconocer que todo el mundo tiene la capacidad y el derecho de investigar sobre su propia realidad y transformarla. Siguiendo a Amartya Sen (2010), capacidad es lo que nos permite con libertad elegir y llevar a cabo el tipo de vida que tenemos. Estas elecciones nos empoderan y nos convierten en agentes activos de transformación. Este proyecto nos ha dado la oportunidad de vincularnos como grupo investigador a estos otros espacios de investigación que son radicalmente más abiertos, más flexibles, más críticos y más comprometidos, que no dejan de interpelarnos sobre cuál debe ser la misión de la universidad en el territorio y del conocimiento que en ella se genera y cuál el papel de la persona investigadora y de las personas investigadas

Referencias bibliográficas

- Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. (2005). *Palabras en juego. Enfoques multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. París: CF Éditions. Recuperado de http://www.casanas.com.ar/artsAdj/Palabras_en_juego-221.pdf
- Aguirre, A., Traver, J.A. y Moliner, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 57 - 69.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1986): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61 - 71.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012) (Comp.). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275 - 292). Madrid: La Muralla.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Estrela, M. M. y Martínez, J. (2014). Aprender a la ciutat a través de la deriva. *Kult-ur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 1 (1), 215 - 222. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/1416/1236>
- Francisco, A. y Lozano, M. (2014). El Seminari Garbell como herramienta educativa para el liderazgo empoderador. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 255 - 258). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadea, E. (2007). *Las políticas de participación ciudadana: nuevas formas de relación entre la administración pública y la ciudadanía. El caso de la ciudad de Valencia y su área metropolitana* (Tesis doctoral). Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València, Valencia.
- García López, R., Sales Ciges, A., Traver Martí, J. A., Moliner García, O., Candela, I, Llopis Bueno, E. y García López, J. (2002). *Necesarios. Programa de sensibilización del voluntariado en el ámbito escolar*. Madrid: MEC. Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales. FAD.
- García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- Gil, F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Jimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- González E. A. (2000). Mundialización y glocalización. *Revista Tierra Firme*, XVIII (70), 257-266.

- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148 - 165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, J., Pozo, T., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533 - 557.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Jociles, M. I. y Poveda, D. (2014). Anthropology and Ethnography of Education in Spain: Recent trends. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie / European Ethnology Journal* (9), 118 - 135. Recuperado de <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2014/10/GarciaCastano2014a.pdf>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999>
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 34 - 40). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1995). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage.
- Maffesoli, M. (2005). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de educación* (32), 17 - 34.
- Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329 - 366). Madrid: La Muralla.
- Moravec, J. W. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En C. Cobo y J. W. Moravec. *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47 - 74). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, F.J. García Castaño y A. Díaz de la Rada (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trota.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Peón, F. V. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63 - 95). México: FLASCSO.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes I. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las “otras infancias”. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació* (20), 95 - 115.
- Power, K. (2003). Descifrando la glocalización. *Huellas. Búsquedas en artes y diseño*, (3), 66-69.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2) 133 - 154.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293 - 328). Madrid: La Muralla.
- Segarra, T., Ortells, M., Traver, J., Lozano, M. (2014). Referentes histórico - educativos del proyecto “Las Misiones Interculturales”. Un proyecto de desarrollo local y educación informal vinculada al territorio. En A. Sales y O. Moliner (Presidencia), *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La escuela excluida*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.
- Segarra, T., Trilles, E., Lozano, M. y Traver, J. (2014). Construction of local development through education: Intercultural Missions, a project on community participation. En P. Guimaraes (Ed.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses - Proceedings of the Conference* (pp. 188 - 200). Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Sen, A. (2010). Equality of what? En M. Sterling, *The Tanner lectures on human values*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 195-220). Recuperado de http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf
- Shmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Traver, J. A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad* (Tesis Doctoral). Departamento de Educación Universidad Jaume I, Castellón.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.