

CASTELLÓN, ESPAÑA, EL USO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO COLECTIVO

# La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo

DERRIBAR LAS BARRERAS A LA PARTICIPACIÓN ENTRE CIUDADANÍA E INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ROMPER LAS FRONTERAS PARA LA ACCIÓN ENTRE ADMINISTRACIÓN, INSTITUCIÓN Y TERRITORIO

**María Lozano Estibalis**

Universidad Jaume I de Castellón  
estivali@uji.es



**Joan Andrés Traver Martí**

Universidad Jaume I de Castellón  
jtraver@uji.es



**Auxiliadora Sales Ciges**

Universidad Jaume I de Castellón  
asales@uji.es



**E**l proceso de cambio escolar desde una perspectiva intercultural e inclusiva supone la participación democrática de toda la comunidad educativa que debe mirar más allá de los muros de la escuela. La transformación puede propiciarse a partir de un proceso de Investigación Participativa (IAP) que rompa las inercias escolarizantes y profesionalistas en favor de una lógica sociocomunitaria más dialéctica y transformadora. En este sentido, las propuestas de *Diagnóstico Social Participativo* han de partir de lenguajes, formas de ex-

presión y de crítica constructiva heterogéneas, populares y enraizadas en los saberes locales. De ahí que resulte de gran relevancia el uso de la Cartografía Social, como herramienta para construir conocimiento colectivo, poniendo en evidencia los diferentes saberes que se entremezclan en una imagen colectiva del territorio.

En este artículo presentamos la dinámica de Mapa de Necesidades, llevada a cabo en la escuela de un barrio periférico de la ciudad de Castellón, (Nota 1). España, en la que se inició un cambio hacia enfoques in-

terculturales e inclusivos mediante un Diagnóstico Social Participativo (DSP). El objetivo básico de esta estrategia consistió en que toda la comunidad educativa tuviera la oportunidad de elaborar un mapa de necesidades del barrio a partir de las que se pudieran proponer más tarde planes de acción compartidos. Analizamos el sentido de la dinámica en el contexto de la experiencia y relatamos cómo se llevó a cabo, cómo la vivieron las personas que participaron y las implicaciones que tuvo a lo largo del proceso de cambio. Como conclusiones anticipamos la dificultad que supuso romper la lógica institucionalizadora de la escuela desde las resistencias profesionalistas y al mismo tiempo la gran potencialidad que mostró esta estrategia para reubicar la escuela en su territorio y comenzar a generar una visión de red de relaciones, de apoyos y recursos que estaba invisibilizada hasta el momento.

### Introducción

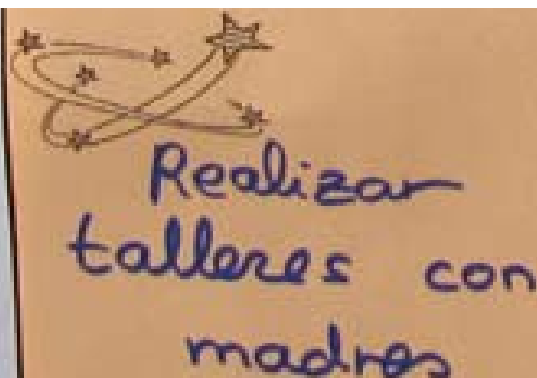
El Grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) lleva desarrollando en la última década proyectos de asesoramiento e indagación colaborativa con profesionales de distintas escuelas que comparten esa mirada intercultural, inclusiva y sociocomunitaria de la educación. Como personas implicadas en la formación del profesorado, en el asesoramiento para el desarrollo profesional docente y en la investigación educativa, consideramos que la mejora de la educación ha de venir de la mano de la propia ciudadanía crítica y activa. Por tanto, es necesario derribar las barreras a la participación entre ciudadanía e institución escolar y romper las fronteras para la acción entre Administración, institución y territorio.

Los procesos de transformación social que parten de la institución escolar implican un aprendizaje de estrategias participativas que se fundamentan en cuatro pilares: la cultura colaborativa, el liderazgo compartido, una comunicación intercultural y unas prácticas democráticas (Traver, Sales and Moliner, 2010). La cultura escolar debe cimentarse en dinámicas co-

laborativas que fijen objetivos comunes y permitan una ayuda mutua para conseguirlos. La co-responsabilidad en las actividades del centro y en los asuntos escolares es básica para construir fines colectivos y no de interés personal, vinculados a la comunidad y al territorio y no solamente de interés meramente escolástico. Así mismo, el liderazgo compartido es el motor de estas dinámicas puesto que posibilita la movilización y armonización de los recursos del centro para promover acciones conjuntas y mejoras consensuadas. Obviamente, este consenso debe partir de una comunicación intercultural de forma que la pluralidad de voces sea reconocida a través de un diálogo que posibilite el entendimiento y facilite los acuerdos. Por ello, las acciones derivadas de esta perspectiva de transformación se centran en prácticas democráticas por las que la toma de decisiones se realiza de forma horizontal e igualitaria, independientemente de la procedencia, género, estatus social y/o capacidades de los miembros de la comunidad educativa.

Comprometerse con una mejora educativa que redunde en una mejora social significa, por tanto, pensar y reconstruir la escuela desde otra posición –negociadora y participativa–, ubicada dentro de su territorio y enfocada desde múltiples miradas. Para acompañar en este proceso de cambio escolar consideramos óptima la metodología de la investigación-acción (IA) en su enfoque participativo y desde un paradigma crítico, puesto que sitúa la filosofía de cambio más allá de visiones profesionalistas y la acercan a perspectivas más democráticas y comunitarias. Este es el enfoque seguido en el acompañamiento que MEICRI inició en 2013 con un colegio de la provincia de Castellón interesado en revisar su vinculación con el entorno. Dentro de las técnicas derivadas de la IA se implementó el Diagnóstico Social Participativo mediante la herramienta del mapeo social. El objetivo era desarrollar a través de esta es-

**La cultura escolar debe cimentarse en dinámicas colaborativas, objetivos comunes y una ayuda mutua para conseguirlos**



Realizar talleres con madres

trategia de análisis colectivo y de reconocimiento comunitario modos de actuación concretos, espacios de desarrollo social y dinámicas de vinculación escuela-territorio.

**Una transformación colectiva, participativa y democrática**

La escuela es un espacio privilegiado para desarrollar el concepto clave de comunidad democrática, convirtiéndose en un modelo organizativo transportable a la sociedad civil y, por tanto, en un agente activo de la reconstrucción social. Desde las cuestiones relativas a la gobernanza y el liderazgo del centro educativo, la representatividad de los diferentes sectores y agentes de la comunidad educativa, la organización y gestión del aula, hasta los procedimientos y estructuras empleados en la toma de decisiones, las relaciones con el territorio o la selección de la oferta cultural, se convierten de esta manera en componentes escolares sobre los que articular nuestras propuestas de cambio y mejora educativa basados en la participación democrática.

**Convertir la escuela en un espacio para practicar y aprender la participación democrática se convierte en una necesidad**

Como señala García López (2006:6), «La escuela tiene la responsabilidad de educar a sus miembros procurando el desarrollo de actitudes y valores que les doten para ser ciudadanos y ciudadanas conocedores de sus derechos y los de los demás, responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, libres, cooperativos y tolerantes; es decir, ciudadanos capacitados para participar en democracia». Un ciudadano o una ciudadana, será aquella persona que tiene conciencia de pertenencia a una comunidad, que conoce la comunidad o comunidades en las que vive y que actúa para mejorarlas. La escuela, de esta manera, pasa a ser un lugar donde «aprender a» y participar de la vida democrática.

Las relaciones entre la comunidad educativa y la escuela variarán de forma significativa en función de cómo defina cada centro lo que entiende por comu-

nidad educativa, el grado de apertura y de relaciones con el propio territorio o las formas de participación y los elementos sobre los que participar. La literatura educativa señala la implicación y participación familiar y comunitaria como uno de los factores que, adecuadamente potenciados y optimizados, contribuyen de forma significativa al éxito escolar y a propiciar una mejora de la igualdad de oportunidades en la escuela (Apple y Beane, 2005; Bolívar, 2000; Flecha y Tortajada, 1999; Jiménez y Pozuelos, 2001; Alcalde y otros, 2006; etc.). Pero si la participación de la comunidad educativa y demás agentes comunitarios resulta crucial para la mejora de la escuela, convertir la escuela en un espacio para practicar y aprender la participación democrática se convierte en una necesidad para cualquier sociedad democrática. Como apuntan estos autores, las experiencias educativas estructuradas desde la participación democrática y la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios), esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales.

Si la sociedad civil participa en la escuela para hacerla verdaderamente intercultural e inclusiva y, por tanto, democrática (en la toma de decisiones, en la definición de los fines, articulando las relaciones, proponiendo modelos culturales), la escuela se convierte a su vez en una unidad global de cambio. De esta forma conecta el ámbito macropolítico y micropolítico, no sólo reproduciendo modelos culturales, roles y jerarquías sociales, sino produciendo modelos alternativos, reconstruyendo roles y cuestionando las estructuras de poder. La escuela, de esta manera, puede desempeñar el papel dinamizador, en el sentido de que su modo de gestión participativa sea un paso decisivo para la reorganización de otras instituciones sociales. Desde nuestro punto de vista, ésta es la única forma de que la labor de la escuela no quede como anecdótica en su innovación sino que sea extensible a todos los ámbitos de la sociedad para que el conjunto global sea el que proporcione la radicalización de la democracia. Parafraseando a Dewey, se puede concluir con la siguiente afirmación: hay que hacer de



la escuela un lugar donde vivir la democracia.

### La Investigación-Acción Participativa para el cambio escolar

Como señala O'Hanlon (2003:25): «La investigación-acción es un proceso que en sí mismo modela procedimientos democráticos que son totalmente inclusivos y da voz a todos los participantes, especialmente a los marginados». Sin embargo, sabemos que los procesos de mejora educativa y en concreto de cambio escolar, son complejos, a menudo paradójicos y nunca lineales (Traver, Sales y Moliner, 2010).

La Investigación Acción Participativa construye una visión más participativa de la escuela intercultural inclusiva que tiene que ver con la democratización de los procesos de participación comunitarios. Esto conlleva el uso en la institución escolar de herramientas de desarrollo comunitario que permitan transformar la escuela desde la participación y la colaboración comunitaria. La cultura colaborativa aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de escuela eficaz para todos. Por ello, en la construcción de la ciudadanía crítica a través del desarrollo de una cultura colaborativa se enfatiza la importancia de aprender estrategias y tener recursos para facilitar la autoevaluación cooperativa y la toma de decisiones democrática, dos elementos clave para la reflexión crítica y el cuestionamiento colectivo de las prácticas de exclusión y racismo (Benjamin, 2002). La participación de la comunidad educativa va más allá del puro formalismo de la constitución y reuniones prescriptivas del consejo escolar y comisiones derivadas. Se requieren fórmulas de mayor implicación y participación democrática de las familias, alumnado, profesorado y otros agentes comunitarios.

La IAP se enmarca dentro de lo que se denomina metodologías implicativas, que suponen la inclusión de negociaciones y participación plural en procesos complejos. Por sus contenidos, también las podemos denominar simplemente como metodologías partici-

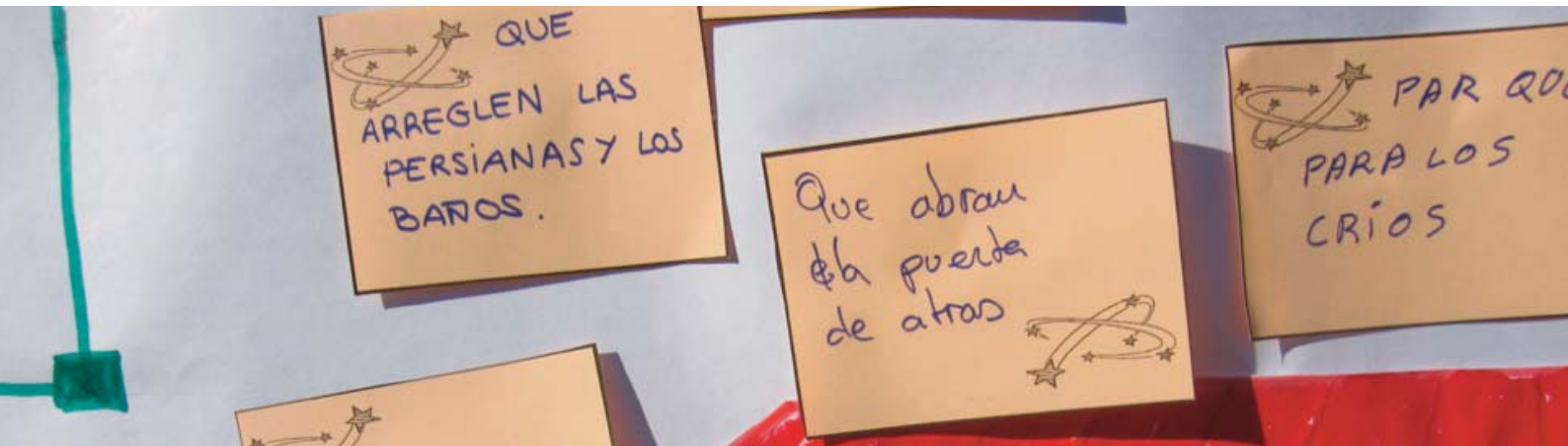
pativas (Alberich, 2008). Pretende desarrollar procesos de innovación y mejora en los centros escolares, desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y comunitarios poniendo el foco en la participación democrática de la comunidad.

Desde la IAP cada centro inicia el proceso de cambio a partir del análisis de la realidad escolar y de la reflexión sobre su gestión de la diversidad por la propia comunidad educativa. Ello implica facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y valoración sobre las mismas por parte de los diferentes sectores participantes. Así, el proceso de cambio y mejora de la escuela propicia espacios de negociación y resolución de conflictos y favorece el desarrollo de estrategias y recursos para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa. A partir de nuestra experiencia consideramos que, para que el cambio escolar se produzca realmente, la formación y la comunicación deben incluir desde el principio a las familias y entidades locales de la comunidad educativa. Es necesario escuchar sus aportaciones, así como sus críticas.

Dentro de la espiral de Investigación Acción Participativa, dentro de las herramientas a utilizar, en este trabajo utilizamos las técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP). El objetivo principal del DSP es facilitar espacios de reflexión colectiva que conduzcan a compartir objetivos e iniciar procesos crecientes de participación-acción (Lobillo, 2002). En nuestro caso, utilizamos el DSP como herramienta de transformación (Marchioni, 2001; Rebollo, 2001; Villasante, 1998) y también como instrumento de «concienciación» (Aguirre, 2012; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

El objetivo principal del DSP es facilitar espacios de reflexión colectiva que conduzcan a compartir obje-

### Proceso de cambio a partir del análisis de la realidad escolar y de la reflexión sobre su gestión de la diversidad por la comunidad educativa



tivos e iniciar procesos crecientes de participación (Lobillo, 2002). Mediante las técnicas de diagnóstico participativo se realizan acciones orientadas al fortalecimiento de la organización a través de la participación de sus miembros, el análisis y reflexión de los problemas y la búsqueda de posibles soluciones, formulando estrategias o planificando acciones. Martínez (1995) expone que el DSP está formado por las siguientes características: los miembros de la comunidad son los que identifican sus necesidades, analizan las causas y efectos de sus problemas y determinan las fortalezas y debilidades para la búsqueda de soluciones. Esta dinámica permite que quienes participan puedan probar su propia capacidad de producir y ejecutar sus ideas, criterios o acciones, y que esta capacidad pueda crear un proceso colaborativo y organizativo permanente en el tiempo. Para que esto sea

posible han de promover el diálogo y la discusión desde la comunicación horizontal y el estímulo del potencial crítico y creativo de los participantes.

**...elaboración colectiva de mapas que evidencian distintos tipos de saberes para llegar a una imagen colectiva del territorio**

**La cartografía de las necesidades sociales y educativas de una escuela de Castellón**

De las diferentes técnicas de DSP que hemos utilizado en la construcción de escuelas democráticas, en este artículo nos centraremos en la técnica del «Mapeo Social». La cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que permite construir un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación social, que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo. Es un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico e histórico-cultural. La construcción de este conocimiento se realiza a través de la elaboración colectiva de mapas que ponen en evidencia distintos ti-

pos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio.

Se pueden construir mapas del pasado, del presente y del futuro o mapas «temáticos» (mapa de redes sociales, mapa de conflictos, mapas económicos...). Puesto que los mapas son productos simbólicos y culturales, las cartografías deben estar acorde con el contexto sociocultural en el que se empleen (Habegger y Mancila, 2006).

Esta técnica la hemos utilizado en la primera fase del DSP en la que se persigue la recogida de la información para realizar el análisis de la información. Este momento se caracteriza por dar forma en grupo a la realidad de la comunidad, conociendo sus problemáticas, sus discursos, sus prácticas. Además se convierte en el inicio del proceso de concientización de las personas participantes. Es importante señalar que la imagen que se crea de la comunidad en esta fase, mediante la participación de todos sus miembros no es estática sino que se modifica en función de las necesidades de los participantes a lo largo de todo el proyecto.

El sentido de todo este proceso se lo dan los propios protagonistas de la comunidad, desde una visión plural y diversa de la realidad; conjugando las distintas perspectivas y cosmovisiones para construir un proyecto compartido. Todo ello a partir de un análisis realista, pero pedagógicamente optimista, del contexto y sus recursos, desde el cual se hacen propuestas innovadoras y creativas surgidas del debate y la implicación de la ciudadanía crítica. La escuela ya no se entiende fuera de su territorio y el barrio se percibe como el espacio social en el que se van rompiendo barreras entre el «dentro» y el «fuera» (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

En nuestro caso, hemos colaborado con una escuela de la provincia de Castellón en la organización de un DSP en forma de Jornada de Puertas Abiertas, a la que estaba invitada la comunidad educativa. El mapeo social se centró en un Mapa de Necesidades del barrio y la escuela: un gran mapa dibujado por el profesorado que se colgó en una pared del patio del centro es-



colar. Poco a poco alumnado, familias, profesorado y agentes locales fueron anotando en post-its las necesidades concretas que detectaban en los distintos lugares del mapa. El centro de salud, el parque, la carretera, el polideportivo, la iglesia evangélica, la escuela, la residencia... fueron espacios clave que se fueron señalando en el mapa con demandas claras y concisas por parte de los distintos colectivos.

Esta dinámica permitió visualizar la escuela dentro de su territorio e incorporarla como parte del barrio en las necesidades del vecindario. El profesorado tomó conciencia de la configuración social de un barrio en el que no vive y que apenas conoce físicamente. Las familias comprendieron que la mejora del barrio y la escuela estaban relacionadas y que las acciones debían tener en cuenta al conjunto como una red de relaciones entre asociaciones, instituciones y ciudadanía. Las múltiples necesidades detectadas requerían una acción coordinada, comprometida con el cambio global, pero dando pequeños pasos con una estrategia consensuada y esfuerzos compartidos. Así la trabajadora social del ayuntamiento tomó buena nota de todas las necesidades mapeadas y trató de conectarlas con los distintos programas y acciones que Servicios Sociales, ONGs y asociaciones del barrio tienen ya en marcha. El equipo directivo de la escuela confirmó la necesidad de participar activamente en la Comisión Gestora del barrio que coordina todos los recursos sociales disponibles, puesto que muchas necesidades del centro escolar tienen que ver con las expectativas del alumnado y sus familias sobre las posibilidades de la escuela para mejorar la calidad de vida

de los habitantes del barrio.

En este sentido, el Mapa de Necesidades ayudó a entender el proceso de cambio escolar desde una perspectiva de transformación social en la que se escuchan las distintas voces y se visualiza la relación entre lo social y lo educativo. Sin embargo, tras el análisis del Mapa, no se ha conseguido todavía generar un discurso ni una estrategia conjunta entre la comunidad escolar y los agentes sociales que trabajan en el barrio. Durante el último año, el equipo directivo ha favorecido la creación de comisiones de trabajo para llevar a cabo algunas acciones dentro del centro (infraestructura, metodología, convivencia) y las instituciones sociales del barrio han seguido desarrollando sus programas habituales, gestionados desde la Comisión Gestora. Colectivos como el alumnado, familias o vecindario, no han tenido todavía oportunidad de hacer un análisis de este mapeo y aportar propuestas para una acción conjunta, de la misma forma que se está haciendo dentro de la propia escuela.

### Conclusiones

Los procesos de transformación sociocomunitaria tienen un potente aliado en las dinámicas democratizadoras de las escuelas. Estas acciones al interno de los centros escolares son esenciales para empoderar a los sujetos a través del aprendizaje activo de lo que implica ser ciudadano y ciudadana. Sin embar-

**Participar activamente en la Comisión Gestora del barrio que coordina todos los recursos sociales disponibles y las expectativas del alumnado**



go, nuestra experiencia como grupo de investigación nos dice que una acción de cambio que se emprende entre los muros de la escuela no puede por sí mismo generar transformaciones en su entorno. Para que esto sea posible es necesario abrir la escuela al territorio, vincularla con los agentes – colectivos e individuales– que pueblan y dan vida a las interacciones comunitarias. Pero a la inversa también ocurre, una transformación del territorio, el barrio, el pueblo la ciudad no es posible sin la escuela por lo que esta debe entrar en la vida colectiva aportando el saber que le es propio y dinamizando el saber común. Así podemos decir que no hay mejora sin escuela democrática pero tampoco escuela democrática sin mejora comunitaria.

El diagnóstico social participativo es una herramienta muy útil para emprender la tarea de transformación social dado que no sólo sirve para analizar los hechos

**Establecer puentes desde la lógica sociocomunitaria y que se de realmente la mejora de la escuela y de la ciudadanía en procesos comunes**

y dinámicas sobre las que se pretende incidir sino que sitúa a los participantes en una posición de auto-reflexión, reconocimiento y compromiso cívico. Las escuelas que inician estos procesos pueden convertirse de esta forma

en lugares de acción colectiva, espacios educativos plurales y multiformes para la mejora del entorno. No obstante, esta posibilidad no es uniforme ni automática puesto que, como podemos constatar desde nuestros estudios basados en investigación acción

participativa, existen numerosas incidencias en el plano estructural, organizacional, personal o cultural que van a interferir en los procesos.

Por lo que respecta al centro de Castellón cuyo caso relatamos, hemos evidenciado las enormes ventajas que tiene utilizar un instrumento como el mapeo del territorio. Así, se comprueba su potencialidad para resituar la escuela respecto al entorno, para trabajar la mirada comunitaria y lograr la implicación cívica de los agentes sociales y educativos. Por otra parte, el hecho de que la fase del análisis por parte de las familias y alumnado no se haya implementado en profundidad advierte de unas carencias y unas inercias culturales que lastran el proceso de cambio. Entre estos factores destacamos la dificultad de ejercer un liderazgo compartido que, a su vez, se inscribe en la asunción consciente o inconsciente de unos papeles diferenciados y muy estereotipados dentro de la organización escolar. Sin duda, cada paso dado por las escuelas en procesos comunitarios de mejora es en sí mismo un progreso, pero es necesario reconocer que todo cambio implica una cierta crisis, una inestabilidad y una tensión que es preciso aprender a gestionar. En definitiva, el reto que plantea el Diagnóstico Social Participativo y el Mapeo Social como puede verse en este estudio de caso, es el de romper las barreras que aún separan la institución escolar y las necesidades sociales del barrio y establecer puentes desde una lógica sociocomunitaria para que realmente la mejora de la escuela y de la ciudadanía se conciban como un proceso común.



### Bibliografía

Aguirre, A. (2012). Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports. Trabajo de investigación: Universitat Jaume I (material inédito).

Aguirre, A.; Sales, A. y Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *Quaderns Digitals*, [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accion=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11333&PHPSESSID=659cca687bee927df91037b2a8d7337f](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accion=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333&PHPSESSID=659cca687bee927df91037b2a8d7337f)

Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, vol VIII, nº 1, 131-151.

Alcalde, A. I. et al. (2006). Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Barcelona: Grao.

Apple, M. y Beane, J. A. (2005). Escuelas democráticas. Madrid: Morata (4a impresión).

Benjamin, S. (2002). The micropolitics of inclusive education. Buckingham: Open University Press.

Bermejo, L.; Lobillo, J. y Molina, C. (2004). Aportes del DRP (Diagnóstico Rural Participativo) a las metodologías participativas y aplicación a la gestión de los recursos naturales de la Gomera. En Encina, J. Praxis participativas desde el medio rural. Iepala Editorial: CIMAS.

Bolívar, A. (2000). «Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad». *Revista Española de Pedagogía*, 216, pp.253-274.

Fecha, R. y Tortajada, I. (1999). «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo». En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.

García López, R. (2006). «El reto de la educación para la vida». Ponencia a Jornadas de Orientación e

Intervención Psicopedagógica. *Ámbito educativo, personal y profesional*. Universitat Jaume I. (documento policopiado).

Habegger, S. y Mancila, I. (2006) El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio, en [http://areaciaga.net/index.php/plain/cartografias/car\\_tac/el\\_poder\\_de\\_la\\_cartografia\\_social](http://areaciaga.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social).

Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). «Una escuela pública abierta a la comunidad». *Investigación en la escuela*, 44, pp.5-17.

Lobillo, J. (coord.) (2002). Experiencias de diagnóstico rural participativo. *Dossiers d'extensió universitària*, nº 2. Universitat Jaume I.

Marchioni, M. (2001). Comunidad, participación y desarrollo. Madrid: Ed. Popular.

Martínez, A. (1995). El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades. Costa Rica: Catie.

O'Hanlon, Ch. (2003). Educational inclusion as action research. Londres: Open University Press.

Rebollo, O. (2001) El Plan Comunitario de Trinitat Nova: una experiencia de participación ciudadana, en *Mientrastanto*, 79.

Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. (Eds.) (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Traver, J. A.; Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96-119

Villasante, T. R. (1998). Cuatro redes para mejor vivir. vols. I y II. Buenos Aires: Lumen

### Notas

Este trabajo se enmarca en un proyecto I +D más amplio (Cod: PI•IB2013-32) subvencionado por Universitat Jaume I de Castellón (2014- 2016)".