

La voz de Tsura. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo

Maria Jesús Márquez García
Universidad de Valladolid. España.
mariajesus.marquez@uva.es

Maria Esther Prados Megías
Universidad de Almería. España.
eprados@ual.es

Daniela Padua Arcos
Grupo de Investigación PROCIE. Almería. España.
dpadua@ual.es



Recibido: 24/6/2016
Aceptado: 11/10/2016
Publicado: 23/1/2018

Resumen

El artículo presenta el relato de Tsura desde una perspectiva biográfico-narrativa en la que la relación horizontal entre investigadoras e investigada es una de las claves del diálogo. Así mismo, nos introduce en el debate de la emancipación, la resiliencia y el trabajo de mediación articulado desde la dimensión personal y profesional. En la construcción de este relato se apuesta por el respeto a la voz de la protagonista, silenciada en otro tipo de investigaciones, lo que da sentido al papel que la subjetividad tiene como conocimiento contextualizado. A partir del análisis de este relato podemos comprender y reflexionar sobre cuestiones vinculadas a Tsura, mujer, gitana y mediadora intercultural en contextos educativos marginados. Pretendemos establecer las claves que configuran el debate sobre emancipación, multiculturalidad y género en la institución educativa desde la perspectiva de la mediación. Al mismo tiempo, poner de manifiesto la importancia que para ella tiene la implicación en su formación y el proceso que inicia de repensar la cultura, abordando cuestiones que tienen que ver con los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad y las estrategias resilientes en su labor profesional.

Palabras clave: investigación narrativa; género; identidad; educación inclusiva

Resum. *La veu de la Tsura: Un relat biograficonarratiu sobre mediació intercultural i el sentit resilient que adquireix en l'àmbit educatiu*

A través de l'anàlisi del relat de la Tsura, l'article presenta les claus per comprendre, des d'una perspectiva biograficonarrativa, algunes qüestions metodològiques que tenen a veure amb la relació horizontal entre investigadores i investigada. La construcció del relat és una aposta pel respecte a la veu de la Tsura, la qual cosa dona sentit al paper que la subjectivitat exerceix com a coneixement contextualitzat. A partir d'això podem comprendre i reflexionar sobre qüestions vinculades a la Tsura, dona gitana i mediadora intercultural en contextos educatius. Com a objectius fonamentals d'aquest treball, ens proposem establir

claus per configurar un debat sobre emancipació, multiculturalitat i gènere en la institució educativa des de la perspectiva de la mediació. Al mateix temps, el relat de la Tsuru posa de manifest que la formació com a mediadora li fa repensar la seva cultura i la seva persona, de manera que aborda qüestions que tenen a veure amb el seu procés d'identitat i amb les estratègies resilients en la tasca professional que realitza.

Paraules clau: investigació narrativa; gènere; identitat; educació inclusiva

Abstract. *Tsuru's voice: A biographical narrative of intercultural mediation and resilience in education*

This article analyzes the story of Tsuru from a biographical and narrative perspective in which the horizontal relationship between researcher and participant is one of the keys to the dialogue. Issues related to emancipation, resilience and mediation work are also examined from a personal and professional dimension. The story respects the voice of the protagonist, which is silenced in other research, thus giving meaning to the role of subjectivity as contextualized knowledge. An analysis of the story helps us to understand and reflect on questions of concern to Tsuru; a female gypsy and intercultural mediator in marginal educational contexts, as well as to determine the keys that shape the debate on emancipation, multiculturalism and gender in educational institutions from the perspective of mediation. At the same time, the story reveals the importance of Tsuru's involvement in her own training and the processes she undertakes to rethink culture, construct and reconstruct her identity and her strategies of resilience in professional practice.

Keywords: narrative research; gender; identity; inclusive education

Sumario

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Discusión y resultados | |

1. Introducción

La investigación narrativa nos ofrece la oportunidad de revelar formas de vida no hegemónicas y acercarnos desde lo subjetivo a otras culturas y formas de vida que no son las predominantes en la sociedad. En este texto dialogamos con Tsuru, una mujer gitana que trabaja como mediadora intercultural en centros educativos. Su historia, narrada en primera persona, es relevante para pensar las vidas, los cuestionamientos y las vicisitudes de una cultura minoritaria dinámica, su lucha contra el patriarcado y el reclamo de un cambio social desde lo que ella vive y siente. En ese contexto la investigación adquiere una serie de particularidades que nos plantean cuestiones importantes acerca del espacio de relación dialógica en la investigación narrativa. Además, nos lleva a pensar y a discutir sobre cuestiones como la identidad, la escuela y la inclusión.

El punto de vista narrativo se detiene en considerar cómo tratamos a la persona y sus situaciones y cómo representamos nuestras vidas además de «las otras». La perspectiva epistemológica feminista, poscolonial y narrativa, nos

ha acercado desde finales del siglo pasado a historias de vida de mujeres anónimas, pertenecientes a minorías, silenciadas..., considerándolas como productoras de conocimiento, praxis y política (Harding, 1996; Maffía, 2007, 2010; Olsen, 2012; Chase, 2015). La investigación con mujeres pertenecientes a minorías toma relevancia para comprender, actuar y cambiar el mundo social y educativo desde una ideología alternativa sin ser manipulada por los relatos patriarcales y neoliberales. Harding (1996) reivindica la necesidad de investigar la vida de las mujeres como punto de arranque en la generación de conocimiento y plantea que su voz ha sido silenciada en las investigaciones hasta hace muy poco tiempo. Para Adán (2006), es importante situarse en la vida de las mujeres con un matiz propio y aceptar la subjetividad como creadora de conocimiento, aunque siempre temamos que la interpretación de las voces femeninas se haga desde los presupuestos del discurso masculino dominante. Así mismo, debe tenerse en cuenta que es importante la aportación de las mujeres al conocimiento crítico, ya que hasta hace poco eran extrañas en el orden social. La vida de las musulmanas, de las negras, de las gitanas, de las mayas, etc. del mundo cotidiano nos ha ofrecido una perspectiva del conocimiento de la cultura fuera de los discursos dominantes (Puigvert, 2001; Puigvert, De Botton y Taleb, 2004; Sánchez, 2004).

Por otro lado, nos encontramos con que actualmente la mediación en contextos multiculturales en los que se trabaja desde las entidades sociales y profesionales es ejercida mayoritariamente por mujeres formadas y reconocidas por la población minoritaria. La mediación, como señala De Armas (2003, p. 135):

[...] es una modalidad de intervención de y terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación afectiva y la comprensión mutua, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados.

Para Tsuru, ser mediadora gitana es un reto constante en el que tiene que defender la heterogeneidad de las mujeres gitanas, lo cambiante de su cultura y la intensidad del diálogo intercultural e intracultural que viven. La escuela, desde su perspectiva, es el lugar apropiado para el reconocimiento, la emancipación y la inclusión social, que sin duda pasa por mejorar las vidas de muchos de los chicos y chicas que viven en contextos deprimidos y marginados. A lo largo del encuentro con la mediadora, nos preguntamos cuáles son las dificultades que permanecen en los conflictos diarios y cómo podemos trabajar para conseguir la transformación colectiva.

El relato de Tsuru pone de relevancia tres dimensiones políticas que se yuxtaponen entre lo personal y lo colectivo. Son las siguientes: la construcción continua de la identidad, la resiliencia como posibilidad personal y colectiva en centros educativos con población vulnerable y la mediación intercultural como articuladora de un proyecto comunitario-dialógico que cambie el marco de relación entre profesorado, familia y entorno. Pero, ¿por qué la resiliencia en la mediación intercultural con población vulnerable? Como apuntan Cor-

tés y Jiménez (en prensa), la resiliencia necesita la capacidad de imaginar, de soñar y de crear como proyecto político de cambio, por lo que se debe romper con sistemas intervencionistas tecnocráticos basados en síntomas individualizados. Del mismo modo, el proyecto educativo resiliente que plantea Cortés (2013) nos lleva a pensar en la pedagogía de la reafirmación, que relaciona la capacidad crítica con el pensamiento creativo individual y colectivo, como mecanismo de procesos resilientes. Por otra parte, Márquez (2012) propone procesos comunitarios de cambio desde la mediación intercultural en la escuela, ya que la perspectiva individual, centrada en la resolución de conflictos aislados tratados desde el «síntoma», no aporta elementos para la transformación real. La acción mediadora comunitario-dialógica ofrece la posibilidad de construir un espacio de relación, diálogo y participación en los procesos democráticos de la comunidad educativa (Corbo, 1999; Boqué, 2003; De Armas, 2003; Six, 2005; Flecha y García, 2007). Incorporar la idea o el concepto de resiliencia a dicho proceso mediador significa pensar en aspectos que tienen que ver con la creatividad, el optimismo, la predisposición positiva, la ilusión y la esperanza y todo ello unido a la reflexión crítica —algo muy necesario para la transformación— y salir de la cultura de la queja y la desidia —tan instalada en algunos centros educativos— como medios para alcanzar una vida digna.

En este trabajo dialogamos con Tsurá, una mujer gitana que lleva varios años trabajando en la mediación escolar con comunidades gitanas desde una entidad social, una tarea que ha permanecido silenciada y residual, pero que cada vez más reivindica un cambio educativo colectivo centrado en los procesos de inclusión y de no-segregación. Al mismo tiempo, nos relata en primera persona los cambios identitarios de su vida, la subjetividad, su compromiso por generar otra mirada hacia la comunidad gitana en el profesorado con el propósito de ir construyendo otro marco de relaciones, aspecto básico para iniciar procesos de mediación comunitaria resilientes.

Los propósitos de este trabajo son: evidenciar temáticas que identifiquen la construcción de la identidad de Tsurá; señalar el debate interno sobre género, multiculturalidad y emancipación que nos ofrece su relato, e identificar desde su mirada los aspectos que dificultan su tarea como mediadora intercultural en centros con población gitana vulnerable.

2. Metodología

El relato sobre el que hablamos forma parte de una investigación más amplia realizada con relatos biográficos de mediadoras interculturales gitanas, profesionales que trabajan con un elevado porcentaje de alumnado gitano en riesgo de exclusión y que acuden a centros educativos de educación primaria y secundaria. Este alumnado participa en un programa que implementa procesos formativos que contribuyen al éxito educativo, de jóvenes gitanos y sobre todo de chicas gitanas, desde la labor mediadora. Un trabajo sistémico e integral que se desarrolla con familias, alumnado, agentes sociales y profesorado de los centros educativos en varias ciudades de la comunidad autónoma de Andalu-

cía, España (Márquez, 2012). Aunque en la investigación se abarca un mayor número de mujeres mediadoras, para realizar este artículo nos centramos en el análisis de la historia de Tsuru, una mediadora gitana cuyo relato nos lleva a pensar en aspectos relacionados con identidad, emancipación, género e institución escolar.

Como ya se ha mencionado, la metodología se enmarca en el enfoque narrativo-biográfico que ocupa un lugar importante en el paradigma cualitativo por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2002; Goodson, 2004; Rivas, 2009), y que plantea el desafío de «descolonizar la relación en la investigación social» (Hernández, 2013, p. 19). A diferencia de otras metodologías de corte positivista, en las que los investigadores/as marcan líneas y espacios que solo atienden a la recogida de información para confirmar las categorías apriorísticas, en investigación narrativa la metodología utilizada por las investigadoras nos va posicionando epistemológicamente en un lugar descolonizador, no neutral, que nos invita a tomar posiciones ante cuestiones de justicia, ética y política (Kushner, 2009).

Las entrevistas, las conversaciones, las observaciones y el diálogo son los instrumentos usados en esta investigación, aunque de forma excepcional utilizamos los intercambios epistolares realizados a través de correo electrónico. La diversidad de modos en los espacios de encuentro es un valor en la construcción del relato de Tsuru. La conversación es el principal instrumento para que emerge un relato de sensaciones, emociones, anécdotas, deseos, opiniones, sueños, etc. que forman parte del modo de contar sobre nosotros/nosotras. En la entrevista damos importancia al espacio del habla y de la escucha, sin nada prescriptivo más allá del modo de pensar la conversación de la investigadora. Al mismo tiempo, entendemos dicho espacio como un lugar común para aproximarse al Sujeto desde la subjetividad, la ética y la negociación. En nuestro caso, cerrar demasiado las entrevistas o el relato biográfico y ordenarlos en forma de preguntas puede alejarnos de la narrativa y acercarnos a posiciones «colonizadoras». Es importante tener en cuenta que este espacio lo construimos en interacción entre subjetividades, como un cruce de narrativas en el que la epistemología se entrelaza con el concepto de democracia y ética en la investigación (Rivas, 2009). Se trata de cuestiones indisolubles e indivisibles a lo largo de todo el proceso, tanto en los momentos de las entrevistas y de las conversaciones como en momentos de análisis, interpretación, escritura y presentaciones de informes. En todo ello, nosotras nos situamos dentro del grupo de investigadas-investigadoras, y actuamos respetando y protegiendo los derechos, los intereses y las sensibilidades de las participantes, lo cual significa asumir una ética local y comunitaria. Como plantea Denzin (2008, p. 189): «[...]saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad».

Para analizar la información obtenida con los instrumentos reseñados, nos basamos en la teoría fundamentada, es decir, en la teoría que emerge inductivamente de los datos. Gibbs (2012) señala tres momentos en la codificación de la información: *codificación abierta*, lo cual implica leer el texto de manera

reflexiva para identificar temáticas; *codificación axial*, momento en el que las temáticas se relacionan e interconectan, y *codificación selectiva*, que implica considerar una de las categorías como nuclear o central, es decir, que une a todas las demás, formando una historia que relaciona las categorías y las temáticas. Waller y Simmons (2009) proponen la *perspectiva de ojo de buitre* para seguir el proceso de análisis de la información. Esta «implica escuchar una y otra vez las entrevistas, o leer y releer los relatos escritos en nuestras notas y diarios de campo y observar las imágenes y textos hasta conseguir claridad» (p. 61). De esta forma se consigue identificar temáticas y experiencias clave en la narrativa.

En el análisis y en la construcción del relato final de Tsuru, señalamos tres momentos importantes (Márquez, 2013):

- *La primera parte del análisis* lo constituye la búsqueda y la discusión de temáticas que emergen de la información recogida, que, como plantea Van Manen (2003, p. 108), «son como nudos o entramados de nuestras experiencias y en torno a ello se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo».
- *En un segundo momento* creamos el borrador del relato, que será dialogado con la participante para hacer una construcción conjunta. En este relato

Tabla 1. Las categorías y temáticas que identifican el relato de Tsuru

Tsuru	<p>Mujer, gitana, 38 años. Divorciada, con tres hijos. Formación en mediación intercultural. Trabaja en ONG.</p>	<p>Trayectoria y apoyo en los estudios. Su familia y su trayectoria en la escuela. Convivencia e interacción entre población gitana y población no gitana. Relación con el mundo del flamenco. Divorciada, madre de tres hijos. Preocupación por que sus hijos estudien. Sus estudios de administrativa y el interés por lo social. Su formación en un taller de mediación intercultural y replanteamiento de su vida.</p> <p>Contribuir al cambio de la comunidad gitana desde su trabajo. Buscando una ocupación para contribuir a la inclusión de su comunidad. Intérprete de signos. Mediadora intercultural en ONG para trabajar con los centros educativos. Trabajo con profesorado para combatir la imagen de marginalidad en la escuela. Trabajo contra los prejuicios, los estereotipos, la xenofobia y los guetos sociales y escolares.</p> <p>Crítica al etnocentrismo en los centros educativos y al conservadurismo en algunas familias gitanas. Contra la inmovilidad de los centros. A favor de la necesidad de que se promueva la formación en mediación intercultural por parte del profesorado y del centro. Contribuir al cambio de las mujeres gitanas. Sus preocupaciones personales, familiares y laborales. Reflexión acerca de la mujer en la cultura gitana. La construcción de la identidad. Salir de guetos. Salir de contextos marginados. El intercambio entre culturas. La lucha por la igualdad de géneros y contra el patriarcado.</p>
--------------	--	---

Tabla 2. La dimensión interpretativa que emerge del análisis del relato de Tsura

1) ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	2) MICRORRELATOS Y RELATO DE LA INVESTIGACIÓN
<p>Temáticas de relato de Tsura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su historia personal y familiar (histórico). - Sus experiencias profesionales (situacional, detalle, contextos, etc.). - Sus preocupaciones, intenciones, deseos, propuestas, etc. (sus aportaciones en el desarrollo profesional). 	<p>Categorías analíticas en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La identidad resiliente. - El contexto laboral. - El contexto de la institución educativa. - El sentido de la mediación intercultural y la resiliencia en contextos educativos marginados.
3) INFORME INTERPRETATIVO-DIALÓGICO	
<ul style="list-style-type: none"> - La identidad. El desafío en las experiencias personales. La importancia de lo afectivo. La resiliencia. La emancipación. La solidaridad. - Mediadoras en una cultura escolar disciplinaria. La cultura disciplinaria. Trabajo subsidiario. Sentirse ajena. Mediar sobre lo normativo sancionador. Priorizar lo urgente. La intermediación. Organización jerárquica. El problema está en el exterior de la escuela. Cambiar fuera para cambiar dentro. La sanción como respuesta. La inmediatez y urgencia. Lo social versus lo docente. Contexto de control. El miedo a que te cierren la puerta de los centros y no te contraten. La escuela fragmentada en especialistas y trabajo individualizado. El absentismo y las expulsiones como respuesta disciplinaria. Desencuentro entre el centro y el entorno como conflicto. - La preocupación de Tsura como profesional de la mediación intercultural en la escuela. La formación. La mediación natural. La reflexión. La crítica. La comunicación como conflicto. ¿Qué es ser mediadora? Imparcialidad o no. Una población mayoritariamente deprimida que fortalecer. Mediación creativa. Proponer cambios colectivos resilientes. - Mediadoras desde el punto de vista comunitario-resiliente. La mediación como cultura comunitaria. Mediación crítica. La necesidad de realizar una transformación social y comunitaria. La mediación como espacio dialógico y de cohesión. El centro educativo como mediador. Trabajo transprofesional (docentes, mediadores/as, educadores/as...). Compromiso de transformación compartido. Lo pedagógico mediador y lo mediador pedagógico para re-surgir. 	

pasamos de las temáticas a las categorías de análisis. Estas englobarán las temáticas con el propósito de darles significado y de organizar la información, sin perder de vista el sentido narrativo, holístico y sutil de la historia.

— *El tercer momento* es el de la construcción del relato narrativo que engloba y da sentido histórico-contextual a la narración de Tsura. Este relato no es lineal y pone en diálogo la voz de la participante, la de las investigadoras y la teoría.

3. Discusión y resultados

3.1. *Identidad resiliente y solidaridad*

La identidad, lejos de concebirla fija, la situamos en un continuo cambio en relación con el espacio social y temporal (Dubar, 2000; Márquez y Padua, 2009; Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). No es una yuxtaposición de las distintas pertenencias, no es un mosaico de ellas, sino que más bien se trata de un engranaje donde se mueven todas las piezas por el simple hecho

de haber empezado a mover una. Pero autoperibirse como una identidad reflexiva y emancipada no es suficiente. Los demás también nos han de ver cómo nos imaginamos nosotros mismos (Sen, 2007). No solo es una construcción individual (para mí), sino también colectiva (para los otros), marcada por las experiencias vividas. Para Dubar (2000), estos cambios son estrategias identitarias que pueden ser de dos tipos: la transacción objetiva, que se basa en la relación entre la identidad para sí y la identidad para el «otro», y la transacción subjetiva o transacción biográfica, que se refiere a la parte interna de los individuos que tienden y desean salvaguardar la identidad heredada y el deseo de construir otras nuevas.

Tsura nos introduce en un debate sobre la identidad resiliente como desafío y como proceso de transformación personal, pero también como referencia para su trabajo como mediadora en centros educativos con chicas y chicos gitanos socialmente vulnerables. En su relato cuenta el modo como ha ido superando situaciones traumáticas y adversas y como se ha ido fortaleciendo creativamente en cada una de ellas con una visión positiva, emancipadora y mediada siempre por el deseo de aprender y de relacionarse.

Su relato transmite la curiosidad por aprender y la experiencia de haber vivido y de haber tenido que afrontar determinadas situaciones personales. Actualmente reside en un barrio marginado de una gran ciudad andaluza. En él ha transcurrido la mayor parte de su vida, pero no descarta cambiarse de zona, aunque reconoce que no es fácil el cambio con una economía como la suya. Tiene tres hijos, dos de ellos mellizos, estuvo casada con un chico no gitano, del que se enamoró en la adolescencia y del que se separó años después. Actualmente se ocupa sola de su familia. Su gran preocupación es que sus hijos estudien y salgan adelante sin tener que depender de nadie. Según ella, esto que parece lo normal representa su lucha constante, ya que, como nos cuenta, si no está atenta los chicos pueden dar un paso para atrás, pues la desmotivación académica es alta en el barrio en el que viven. Su preocupación la tiene alerta e implicada como madre en el centro educativo de sus hijos.

En mi barrio había convivido con muchos sordos y me comunicaba con todos ellos, así es que, desde muy chica, me atrajo aprender esa lengua, que es una lengua viva. Estuve un año aprendiendo, 1920 horas. Luego trabajé con sordos como intérprete de lengua de signos. Estaba muy contenta, pero después de tener una mala época en mi vida tuve que dejar de trabajar para recuperarme a mí misma. Luego fui madre y eso me frenó para seguir trabajando. Me costaba conciliar la vida laboral con la familiar¹.

Esta proyección creativa de su historia la acerca a una formación reflexiva de su trabajo para y en la comunidad, lo que le crea una identidad solidaria con las problemáticas de otras personas y como punto de apoyo y referente de lucha. Tsura nos habla de situaciones que pueden significar un antes y un

1. Fragmentos del relato de Tsura.

después en su vida, sigue en la lucha para superarlas y encontrar otras salidas, y se cuestiona a ella misma y su relación con el mundo.

[...] llegué al taller de empleo sobre mediación intercultural. Allí se me movió todo. Había cogido una depresión debido a muchas cosas y fue como irme sanando, porque fui descubriendo esas preguntas que te haces siempre de por qué me tiene que pasar a mí esto y por qué sufro tanto... Fui descubriendo mi relación con la familia y cómo te van inculcando, por ser mujer, el rol de cuidadora, cuidadora de todo el mundo menos de ti misma. Tener que cuidar de tus hermanos, de tus hijos, de tus padres... Te das cuenta del esfuerzo tan grande que hacemos las mujeres, seamos o no gitanas.

Wolin y Wolin (1993) señalan que la introspección, la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, la creatividad, el humor y la capacidad para comprometerse con valores sociales son como los pilares de la resiliencia. En el caso de Tsuru se pone de manifiesto en el hecho de brindar apoyo o de ser solidaria con otras personas que pueden vivir situaciones similares en la comunidad gitana; transmitir expectativas a los jóvenes y a la población con la que trabaja, y ofrecer oportunidades de participación, diálogo y resolución de problemas de modo horizontal en la comunidad escolar (Mateu, García-Renedo, Gil y Caballer, 2010).

Allí encontré la palabra «espacio vital» y eso fue un gran descubrimiento, porque puse a cada uno en su sitio, incluida mi familia. Imagínate decir a mi madre o a mi padre: «Muy bien, yo te ayudo, pero déjame respirar...». Por primera vez en mi vida empecé a sentirme libre y a preguntarme a mí misma quién era yo. Todo eso fue un aprendizaje realizado a partir de la mediación, porque tienes que desentrañar, analizar y empatizar, porque si tú no te pones en el lugar del otro y ves de donde pueden venir los malestares de las partes, es difícil que puedas mediar. Aprendí mucho sobre el tema del género, que es fundamental, porque en las relaciones humanas pesa mucho el rol que tienen los hombres y las mujeres desde que nacen. Incluso ahora eso me sirve para mis hijos y para mi vida.

Pese a que la cultura dominante busca homogeneizar a las mujeres gitanas, Tsuru defiende que la identidad femenina es diversa en todos los grupos y ella misma expresa que tiene una visión heterogénea de su comunidad, en la que no hay un modelo único. Según ella, cuanto más conoces acerca de «tu propia cultura y su historia» más heterogeneidad encuentras. Para Habermas (1999), las culturas se tornan reflexivas cuando se hace revisión en cada una de ellas y se opta por mantener aquellas tradiciones y aquellas formas de vida que dejan la opción de aprender de otras tradiciones, de otras formas de vida.

Lo más importante de mi formación en el taller de mediación intercultural fue el tema de la identidad. Fue un choque fuerte conocer cómo todo lo de tu alrededor te va afectando desde que naces; las influencias que te marca tu propio rol de mujer. En la formación tuve que descubrir mi yo interno y cómo había llegado a ser yo hasta entonces.

En el proceso de ir desde la heterogeneidad construyendo una identidad, nos relata la lucha que mantiene para romper estereotipos y roles de su propia cultura en un diálogo interno y construir una imagen diferente de sí misma:

En mi familia hay tradiciones muy famosas que no se hacen [...]. Eso no lo pueden entender los gitanos más conservadores, y yo tenía que explicar por qué no es importante para mí [...] si tenemos en cuenta otros aspectos como mujeres y como hombres, y fue un poco duro para mí, porque siempre escuchaba: «Eso no es ser gitana». A mí esta reacción me chocaba y les contestaba: «¿Vosotros quiénes sois para decir donde está el concepto de gitano?, porque yo todavía no lo sé».

La autocrítica no comporta para ella una ruptura con la cultura de referencia, sino que significa rechazar aspectos negativos y excluyentes como mujeres y como personas pertenecientes a una cultura no hegemónica. Sin embargo, sí tiene que ver con un modo de mantener una cultura viva, abierta, cambiante y por tanto persistente. Para ella, pertenecer a una cultura no es cuestionable, pero estereotipar una cultura, sí.

Yo reivindicaba mi libertad para expresarme y que se me respetara en el grupo aunque tuviera otro punto de vista, porque nadie iba a borrar mi historia. No tuve problemas con nadie, pero sé que a mis espaldas ellas decían «Esta es una gitana apayada». Yo no sé lo que seré, pero me siento igual de gitana que ellas.

Tsura expresa que puede ser reflexiva y crítica con su propia cultura y a la vez sentirse parte de la misma y estar comprometida con la pertenencia a su grupo, sin que por ello deje de ser gitana y reivindique a la vez una nueva forma de ver y de concebirse a sí misma y a su cultura como un grupo plural y diverso. En ese sentido, afirma: «[...] nos ha tocado buscarnos, reflexionar hacia la emancipación, que en ocasiones puede ser puesta en cuestión, pero hay que seguir».

Se siente gitana, pero, en su reflexión, pone en cuestión ciertas costumbres, ciertos pensamientos y ciertas acciones que suponen un tipo de opresión hacia la mujer. En este sentido, Habermas (1999) dice que las culturas solo sobreviven si obtienen una crítica constante y si se perciben de un modo heterogéneo, rechazando fundamentalismos que resulten intolerantes con los derechos sociales comunes. La *cultura reflexiva* que se manifiesta en el relato de la mediadora cobra sentido en la propuesta de Freire (1970), para él la clave de la transformación está en los procesos de reflexión ligados a la experiencia del diálogo y el habla.

Una forma de reconstruir su identidad en situaciones adversas ha sido descubrir a otras personas, vivir situaciones diferentes y romper con la dualidad de pertenecer o no a un determinado grupo «cerrado». Los colectivos y las culturas son heterogéneos y en esa diversidad se encuentra el argumento y el sentido a su propia subjetividad. Construirse a uno mismo, con cautela, en un continuo intercambio en su vida privada, es algo que transmiten en sus narraciones.

Desde mi punto de vista, hay que formar a personas híbridas, identidades múltiples. Yo no reivindico una sola identidad, esa es la mejor ideología que puede existir. El tema de la identidad lo veo un poco peligroso, cuando se autoafirma tanto y se arraiga es querer conservar y no da sentido a qué puedas aprender, a qué puedas aportar, a qué puedas recibir. Te quedas ahí, desde el etnocentrismo, desde tu cultura, que yo no digo que tengamos que tender a desaparecer, pero tú formas parte de todas las culturas que tenemos y eso te enriquece como persona. El intercambio entre culturas es riqueza personal.

Percibir cómo la ven los demás ha significado una respuesta constante, un diálogo silenciado con los prejuicios de los «otros» y la ruptura de los estereotipos asociados. Esta acción no se cierra en ella, sino que trasciende a un trabajo sociocultural constante en todos los contextos por los que se mueve, con su hija y sus hijos, con sus grupos de referencia, con su grupo cultural, etc., en los que sus sentimientos tienen también un significado social. Esto nos hace comprender que las medidas afectivas se pueden utilizar para reafirmar la autodirección y la solidaridad.

3.2. La incomunicación y el desencuentro como barrera

Cuando el entorno marginado está lejos del profesorado la enseñanza se aleja del aprendizaje. Entre las barreras que emergen del relato de Tsuru encontramos el desencuentro entre el profesorado, las familias y el entorno. En ocasiones, dicho desencuentro está provocado por el desconocimiento de la vida del alumnado, de su contexto y de la aplicación indiscriminada de un trato indiferenciado, estereotipado y lleno de prejuicios.

Por otra parte, la problemática de la escuela es que hay unos prejuicios y una xenofobia hacia la marginalidad que existe allí, que es muy grande. Porque cuando el profesorado empatiza y conoce la amplia visión de la cultura gitana que transmitimos cuando hacemos formación, con un discurso que no se centra en los gitanos excluidos, sino que se amplía a la heterogeneidad, a los valores y a su historia, llegan a entenderlo, lo que no entienden es la falta de ciudadanía.

Tsuru cuenta que algunos enseñantes tienen miedo a hablar con las familias y buscan en la mediadora el apoyo para afrontar esta situación. Para ella el miedo de los docentes proviene del desconocimiento que tienen del barrio, de los prejuicios sobre el grupo y de los tópicos culturales. Reconoce que, en algunos casos, el profesorado toma una postura que le inhibe, sobre todo, cuando es informado sobre las historias y las situaciones de algunos niños y niñas.

La panorámica de la escuela en la que trabajo es la cultura de la marginalidad. Mucha pobreza, mucha exclusión, donde ser gitano es saber cantar, bailar y no parecerse a los payos. Todo lo que sea parecerse a los payos no vale. Y en algunos casos los payos son los que asimilan la cultura gitana cuando viven en las mismas condiciones, desde la marginación, no otros valores de la comunidad gitana como los del respeto a los ancianos y la solidaridad.

Las escuelas disciplinarias y jerárquicas que describe Tsura en su relato están situadas en contextos multiculturales marginados. En ellas una parte del profesorado piensa que el conflicto cultural con el entorno es una cuestión ajena a la pedagogía y al centro docente y que tiene su origen, y por lo tanto su solución, fuera de la institución. Es decir, el problema lo tienen que solucionar fuera, entre «ellos» —que son los diferentes—, para que así, una vez resuelto, la escuela pueda atender a su función instructiva.

No se mojan, no se implican en ir a la casa del menor, a interesarse... Nada, se quedan paralizados y continúan con la clase. [...] No piensan qué herramienta tienen para trabajar estos temas, o cómo van a enseñar a leer y a escribir cuando en su casa están viendo temas de maltrato psicológico o no tienen cubiertas las necesidades básicas. Hay profesores que miran para otro lado y, a veces, quieren quitarlo de su vista.

Esta perspectiva etnocéntrica y sintomática de ver el conflicto sustenta algunas prácticas y concepciones de la mediación en los centros educativos. En estos casos, la mediación se concibe como un trabajo subsidiario, que ha de dar respuesta a las demandas del claustro, con el objetivo de hacer llegar la cultura disciplinaria del centro al entorno social y familiar del alumnado. Como señala Dubet (2006), defender la cultura disciplinaria sigue siendo un reclamo para la demanda de mediadores. Eso sí, pensando que nunca han de cuestionar la cultura escolar.

Lo que veo en los centros y en los institutos es que los directores y los jefes de estudios son políticamente correctos. Siempre tienen una explicación y, lo peor de todo, siempre creen tener la razón y hacen ver que la suya es una escuela inclusiva, cuando son escuelas e institutos guetos y segregados donde nadie aprueba la secundaria.

También pone de manifiesto la lejanía entre los problemas sociales, los contextos marginales y los centros educativos...

Fue en los asentamientos chabolistas, en donde familias enteras tienen unos recursos muy limitados para ir a la escuela y tienen que atravesar unos caminos con mucha dificultad. Entonces propusimos un autobús, pero topamos con los recursos externos, y es que no había ningún camino para que llegara el vehículo hasta las chabolas. Se convocó a las familias y a los centros y explicamos al profesorado los problemas que tenían estos chicos para venir a la escuela, pero no los vieron hasta que los llevamos al asentamiento para que vieran en qué condiciones tenían que cruzar los chicos las calles. Era la primera vez que veían en donde vivían.

En muchos casos la mediación se encuentra con intervenciones sancionadoras, tal y como lo describe Tsura cuando se refiere a lo poco que se puede hacer, lo cual es una contradicción con el sentido de mediar. Ella descubre que convivir con centros jerárquicos y disciplinares es estar trabajando siempre con un conflicto en el marco relacional del profesorado, mientras que el profes-

rado habla constantemente de los problemas del alumnado y de las familias. La mediadora llama a esa actitud «echar balones fuera».

Como mediadora, mientras aún estamos en el proceso, puedo llegar a acuerdos o puedo decir algo... Ante la falta de herramientas para solucionar el fracaso escolar, el mejor remedio que propone el sistema educativo es la expulsión. Ni la unidad de convivencia, ni la educadora, ni la orientadora, ni las mediadoras como yo, tenemos voz y voto.

3.3. La mediación como estrategia para impulsar la resiliencia colectiva en centros educativos marginados

Para Tsuru, hay un interés por el cambio social, y esto significa un nuevo reto a considerar en su contexto laboral. Sus cuestionamientos y sus oportunidades constituyen también un desafío para otras mujeres, así como para las chicas y los chicos, las alumnas y los alumnos, de cara a promover un proceso emancipatorio en ellas y en ellos que sin duda está vinculado a su experiencia escolar. Esta persistencia en los procesos de emancipación a través de la educación de chicos y chicas gitanas trasciende su tarea laboral, puesto que en muchas ocasiones se convierte en una cuestión que aborda desde su propio interés personal. Ante lo que encuentra en los centros educativos, Tsuru se posiciona, a veces con una fuerte crítica y desde una mirada resiliente, en la medida en que plantea su lucha como una forma de superar barreras de exclusión en un marco relacional del centro. Es decir, más que entender la mediación como una tarea individual, la considera un proceso colectivo, y por ello busca que este sentimiento de superación se comparta conjuntamente entre el profesorado y la comunidad.

En cuanto a las familias, ven la escuela como una herramienta para aprender a leer y a escribir, sobre todo en la primaria, y hay que hacer un esfuerzo para que lleguen a la secundaria. Claro que no es toda la población, pero hay una tendencia, sobre todo en estos barrios, a que las niñas a los 12 o 13 años, cuando ya tienen cuerpo y edad de mocear, las quiten del sistema educativo, porque ya no se fían de lo que puedan aprender allí.

Cortés y Leiva (2012) nos indican que la resiliencia en el ámbito pedagógico tiene sentido cuando se generaliza a todos los miembros de la comunidad docente, por ello los procesos resilientes en contextos educativos marginados requieren un mayor número de profesionales y de agentes implicados. En este sentido, la participación en la comunidad pedagógica es el eje en el cambio de relaciones horizontales y dialógicas. Sin embargo, aunque esta cuestión es una de las demandas claves como mediadora, lo cotidiano que tiene que atender en su trabajo está relacionado con situaciones conflictivas, y de esta forma su trabajo de mediación es considerado coloquialmente como un apagafuegos. Tsuru observa que no existe una confrontación abierta, sino un problema de prejuicios silenciados, latentes y simbólicos, es decir, existe un desencuentro y una lejanía entre lo docente y el mundo sociofamiliar del entorno del alum-

nado: «... Considero que la mediación en los centros educativos es importante, porque hay dos posturas, dos realidades que no se encuentran. No tiene por qué ser una confrontación abierta...». Esta distancia genera un marco de relaciones en las que el sentimiento de no pertenencia, la resistencia y la baja participación de los familiares produce una confrontación latente que les lleva a aceptar el fracaso escolar de forma resignada.

Las bajas expectativas que existen en barrios marginados respecto al aprendizaje del alumnado es otra de las barreras a superar como proceso resiliente. Los chicos y las chicas de los que habla Tsurá viven en barrios guetos, entendiendo por *gueto* una comunidad impuesta por razones económicas o de exclusión, que finalmente se convierte en el único contexto al que los individuos reconocen que pertenecen (Bauman, 2005). Se trata de espacios aislados del intercambio entre grupos sociales diversos, lo cual dificulta su interacción y constituye otro motivo de exclusión social por el hecho de vivir en un contexto deprimido.

Cuando Tsurá habla de su trabajo en la escuela lo hace con la aspiración de llegar a realizar una mediación resiliente, es decir, de trabajar para mejorar las vidas de las personas, la participación y la cohesión social, y hacerlo desde una dimensión colectiva e individual. Concebir la mediación como un proceso colectivo resiliente en los centros significa que las soluciones no se pueden dar de puertas adentro. Muy al contrario, las relaciones en la comunidad educativa necesitan fortalecer lazos afectivos, sociales y de aprendizaje en una espiral entre el fortalecimiento personal y el colectivo (Cortés y Leiva, 2012). Estos procesos siempre son generados por una interacción entre la persona y el contexto, de tal manera que no se trata que desde la mediación se planteen protocolos y perfiles resilientes individuales, sino de generar procesos de comunicación e interacción que involucren a todos los actores sociales.

4. Conclusiones

El paradigma desde el que se pueden abordar los cambios actuales en la educación ha de superar viejas tendencias de subjetividades inconformistas hacia subjetividades democráticas activas (Barbosa, 2008). El estudio realizado con biografías de mujeres gitanas, y en particular el de Tsurá, pone de relieve los cambios que se han producido en las vidas de estas mujeres en los últimos veinte años, lo que dibuja una comunidad cultural con más subjetividades dinámicas y resilientes. Fruto de este proceso se configura el compromiso que tienen por el desarrollo emancipador de otras mujeres gitanas que viven en situaciones de exclusión social, económica, de género, educativa y emocional. Grandes cambios que también albergan grandes retos en sus relatos para acelerar el cambio pedagógico y social.

El relato de Tsurá nos proporciona tres aportaciones que derivan de tres planos distintos:

- La *identidad resiliente*. Los procesos de aprendizaje en interacción, en heterogeneidad y reflexivos en el proceso resiliente se torna el eje de superación

y de fortalecimiento personal, como también un anclaje para la acción colectiva. Lo subjetivo, lo vivido y lo experiencial se convierte en motor para transformar lo colectivo.

- Una segunda aportación es *pensar sobre el conflicto más allá de las situaciones concretas* del día a día, llamadas *apagafuegos*. Es decir, centrarnos en profundizar en situaciones de reconocimiento de las partes y de la acción común, más relacionado con el cambio en la comunicación, la mirada y la escucha. Tras lo cotidiano se desvelan otros conflictos como la pobreza de los estudiantes y las familias, la marginalidad, la organización institucional educativa, el abandono del mundo académico y la exclusión de chicas y chicos gitanos. Según los últimos datos, seis de cada diez alumnos y alumnas gitanos no acaban la secundaria (Márquez y Padua, 2016; Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Incorporar la resiliencia a los procesos de mediación comunitaria nos permite mirar cara a cara a la adversidad, a la pobreza y a las situaciones de vulnerabilidad que afectan a los estudiantes desde la práctica educativa, y torna las dificultades en posibilidades, como diría Freire, recuperando la ilusión y la creatividad colectivas.

- La tercera aportación es la necesidad de realizar una *mediación comunitaria resiliente* que pase de la dimensión individual y del apoyo socioafectivo a una dimensión colectiva como barrio, etnia y cultura excluida, para superar creativamente los estereotipos y fortalecer el aprendizaje y la inclusión comunitaria. La escuela como mediadora social pasa por unir aprendizaje, democracia y justicia general, pensando en un proyecto inclusivo que, en términos de Echeita y Ainscow (2011), supone convivir con la diversidad como valor, buscar la participación y el éxito de todo el alumnado, centrado en la participación y el aprendizaje desde el bienestar personal, al mismo tiempo que supone la eliminación de todas las barreras que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas académicas, poniendo especial atención en aquellos alumnos y alumnas que están en riesgo de exclusión y marginación.

Desde la perspectiva que nos muestra el relato de Tsuru, su trabajo tiene que contribuir a construir una cultura mediadora en el centro escolar. Dicha cultura debe ser compartida por todos los educadores y las educadoras, los familiares y las entidades sociales del entorno, y no perpetuarse en un especialista más que esté aislado, y que cuestione la cultura disciplinaria y segregadora como barrera ante los procesos de aprendizaje y de participación. La transformación significa contemplar relaciones intersubjetivas horizontales que generen un proyecto *mediador resiliente* que vincule el espacio doméstico, el escolar, el comunitario y el ciudadano contra la marginación social, creando una cultura mediadora o un espíritu mediador extendido a todos los profesionales del centro educativo, que construya un espacio dialógico entre el profesorado, las familias y el entorno, basado en el sueño personal y colectivo, el amor y la creatividad para la transformación.

Referencias bibliográficas

- ADÁN, C. (2006). *Feminismo y conocimiento*. A Coruña: Espiral Maior.
- ARMAS HERNÁNDEZ, M. de (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.294>>
- BARBOSA, I. (2008). *Boaventura e a Educação*. Ramada: Edições Pedagogo.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>>.
- BOQUÉ, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CHASE, S. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En I. DENZIN y N. LICOLN (eds.). *IV Manual de Investigación Cualitativa: Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA, R. ARNAUS, V. FERRER, N. PÉREZ DE LARA, M. CONNELLY, J. CLANDININ y M. GREENE. *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- CORBO, E. (1999). Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. BRANDONI (comp.). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 141-152). Buenos Aires: Paidós.
- CORTÉS, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Málaga: UMA editorial. Universidad de Málaga.
- CORTÉS, P. y JIMÉNEZ, A. (en prensa). Identidades resilientes, identidades creativas: ¿Acaso la botella es siempre verde? En P. CORTÉS y M.J. MÁRQUEZ (coords.). *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga. UMA.
- CORTÉS, P. y LEIVA, J.J. (2012). Resiliencia e interculturalidad en contextos en riesgo de exclusión social: Una perspectiva educativa crítica. *Estilos de aprendizaje: Investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- DENZIN, N.K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLAREN y J.L. KINCHELOE (eds.). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Barcelona: Graó.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- ECHETA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 4, 72-76.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG) (2013). *Gitanos en la ESO: Un estudio comparado*. Recuperado de <<https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>>.
- GIBBS, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I.F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (2013). Poner en cuestión el significado de «generar conocimiento» en la investigación educativa de carácter biográfico. En A. LOPES et al. (coords.). *Historias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2445/47252>>.
- KUSHNER, S. (2009). Prólogo: Recuperar lo personal. En J.I. RIVAS y D. HERRERA (coord.). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-15). Barcelona: Octaedro.
- MAFFIA, Diana (2007). *Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1316-37012007000100005>.
- (2010). «Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica». En ASOCIACIÓN FEMINISTA LA CUERDA, ASOCIACIÓN DE MUJERES PETÉN-YXQYK y ALIANZA POLÍTICA SECTOR DE MUJERES. *Epistemología feminista* (pp. 73-82). Guatemala: Alianza.
- MÁRQUEZ, M.J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- (2013). El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico. En A. LOPES et al. (coord.). *Historias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2445/47252>>.
- MÁRQUEZ, M.J y PADUA, D. (2009). La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (monográfico Género y Educación), 64 (73-88).
- (2016). Comunidad gitana y educación pública: La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Monográfico «Escuela Pública: Su importancia y su sentido», 85, 91-103.
- MATEU, R.; GARCÍA-RENEDO, M.; GIL, J.M. y CABALLER, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia?: Hacia un modelo integrador. *Forum Recerca*, 15, 231-248.
- OLSEN, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios de milenio: Desafíos y perfiles. En I. DENZIN y N. LICOLN (eds.). *II Manual de Investigación cualitativa: Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- PUIGVERT, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- PUIGVERT, L.; BOTTON, L. de y TALEB, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.
- RIVAS, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. RIVAS y D. HERRERA (eds.). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- RIVAS, J.I.; LEITE, A.; CORTÉS, P.; MÁRQUEZ, M.J. y PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación: Identidad y Educación*, 353 (septiembre-diciembre), 187-209.

- SÁNCHEZ, M. (2004). El feminismo gitano. En A. TOURAINE, M. WIEVIORKA y R. FLECHA. *Conocimiento e identidad: Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia: La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- SIX, J. (2005). *Los mediadores*. Santander: Sal Terrae.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- WALLER, R. y SIMMONS, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. RIVAS y D. HERRERA (coord.). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74). Barcelona: Octaedro.
- WOLIN, S.J. y WOLIN, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.