
This is the **accepted version** of the journal article:

Lalueza Sazatornil, José Luis; Macías Gómez-Estern, Beatriz. «Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology». *C&E, cultura y educación*, Vol. 32, Num. 3 (2020), p. 556-582 DOI 10.1080/11356405.2020.1792755

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/325131>

under the terms of the  license.

Border Crossing. A service-learning approach based on transformative learning and Historical-Cultural Psychology (*Cruzando la frontera. Una aproximación al Aprendizaje Servicio desde el Aprendizaje Transformativo y la Psicología Histórico-Cultural*)

José-Luis Lalueza^a and Beatriz Macías-Gómez-Estern^b

^aUniversitat Autònoma de Barcelona; ^bUniversidad Pablo de Olavide

(Received 19 April 2019; accepted 3 June 2020)

ABSTRACT

This article presents an empirical study on the notion of *Border Crossing* within participation in university Service Learning (SL) programmes. Taking *transformative learning* and the *historical-cultural* approach as the conceptual referents, we analyse the field-notes of students in their SL projects in Barcelona and Seville, geared at educational interventions with children from settings at risk of social exclusion. After categorising the notes of 28 students, we focus on the references to otherness and conduct an in-depth analysis of the narratives of two students elicited by their active participation in the setting. Both cases reveal the importance of the interactive and emotional components of learning in the development of their own identity.

KEYWORDS

service learning, transformative learning, authentic learning, identity, otherness, Historical-Cultural Psychology

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio empírico sobre la noción *Cruce de Fronteras* en el marco de la participación en programas de Aprendizaje Servicio universitario (ApS). Tomando como referentes conceptuales el *Aprendizaje Transformativo* y el enfoque *Histórico-cultural*, se analizan los diarios de campo de estudiantes en sendos proyectos en Barcelona y Sevilla, orientados a la intervención educativa con niños y niñas pertenecientes a contextos en riesgo de exclusión social. Tras la categorización de los diarios correspondientes a 28 estudiantes, se focaliza en las referencias a la alteridad y se analizan en profundidad las narraciones de dos estudiantes en las que se encuentran diferentes trayectorias donde se produce un *cruce de fronteras* elicitado por su participación activa en el escenario, mostrando en ambos casos la relevancia de los componentes interactivos y emocionales del aprendizaje en su propio desarrollo identitario.

PALABRAS CLAVE

aprendizaje servicio, aprendizaje transformativo, aprendizaje auténtico, identidad, alteridad, Psicología histórico cultural

Translation from Spanish/ *Traducción del español*: Mary Black

CONTACT José-Luis Lalueza, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Edifici B. Campus UAB. 08193 Cerdanyola del Vallés, Barcelona, España. E-mail: joseluis.lalueza@uab.cat

The purpose of this article is to illustrate the process of *border crossing* experienced by university students in service learning (SL) projects via an analysis of two cases chosen as paradigmatic from a broader sample. *Border crossing*, a concept used in research on learning processes in real intervention contexts (Kiely, 2005; Naudé, 2015), is a metaphorical phrase which refers to a dramatic change in the learning context, a shift outside one's comfort zones. Crossing the border means reaching a territory unlike the everyday, with different routines, assumptions, norms and values. It is a learning opportunity in that students' own position is "denaturalised" by situating them in a more complex social and cultural universe. It entails not only learning about a different world "on the other side of the frontier" but also getting to know oneself (Mezirow, 1990).

These processes are characteristic of university SL settings given their hybrid status between the university and the intervention setting (McMillan, 2011), and they are particularly relevant in situations of cultural otherness, as the university student engages with members of a different cultural community. In fact, several authors (Carracelas-Juncal, 2013; Deeley, 2016) state that not all SL experiences are transformative, and that crossing contextual frontiers is not something that happens with students who occupy the same "identity category" as the recipients of the service. The importance of the processes of otherness in constructing identity (Macías-Gómez-Estern, & Árias-Sánchez, 2018) confers an ingredient that intensifies the *crossing borders* processes described in SL.

Two theoretical perspectives on crossing borders in service learning

The notion of *crossing borders* is used to analyse the processes involved in SL from the *transformative learning* model (Kiely, 2005; Naudé, 2015). Its psychological origin lies in *dissonance*, a mechanism which unleashes the learning processes. The student's perspective is challenged by a disorienting dilemma: an incident or critical event which

acts as a catalyst that can, under certain conditions, lead people to a process whereby they evaluate their assumptions, values, beliefs and lifestyle, which in some cases radically transforms them.

Dissonance leads to learning when it unleashes *processing*, a set of rational cognitive questioning processes which connect theory with practice, debate, analysis and the quest for causes and solutions to problems. However, Kiely (2002) suggests that the reflection and dialogue entailed in *processing* the SL experience have a limited transformative impact if there is not an emotional, visceral and affective component, which he calls *personalising the other*. This is the relational, affective component of crossing borders in which people's knowledge and the motivation of affects can go from an abstract, depersonalised approach to a given social collective to knowledge that includes a personal response. Through *personalisation* of the other, a *connection* is made with the lives of the community members, and the students begin to attach faces and names to previously abstract concepts.

Finally, when the students actually get involved in joint action, we can talk about *connection*. Through relations with the community, peers and faculty, they connect with the motives that drive them to take action. Through *connection*, boundaries disappear through active, intuitive and visceral ways of feeling, sharing, caring, participating, interacting and listening (Kiely, 2005).

With the incorporation of *personalisation* and *connection* processes, theoreticians of transformative learning introduce the role of relationships and affect into learning and personal change processes. However, this approach keeps the focal point of its analysis exclusively on the subject who is learning, such that the change processes through participation in SL come to be understood as an essentially individual experience, the outcome of a personal experience of the rupture of predetermined schemas. The SL

programme itself has no value other than getting the subject into contact with something different, making them confront otherness, without having anything to say about the material, human and relational conditions of the context that the programme itself generates.

These aspects are, however, addressed by *Historical-Cultural Psychology*, which views learning as a social activity which happens within the context of seeking shared objectives, is mediated by cultural meanings and is associated with the participants' identification with the group and its goals. Using this approach, Taylor (2014) and Willson, Bradbury, and McGlasson (2015) view SL as a particular activity system in which otherness plays a special role as an engine of change and learning; however, unlike the theoreticians of transformative learning, the focal point is not the individual experience of crossing to the other side of the frontier but the activity itself as a frontier region where different subjects, cultures, motives and goals converge.

McMillan (2011) and McMillan, Goodman, and Schmid (2016) have made the most decisive contribution to this field by viewing the activity system generated by SL as a hybrid system, with a twofold community referent and a twofold purpose. The new activity system is an extended community which incorporates knowledge, tools and procedures from both the university and the community where the SL takes place, where there are two different yet interrelated purposes: learning and service. The students do not participate exclusively to meet academic requirements but also to meet the community's needs.

These two characteristics, extended community and twofold purpose, shape a frontier-hybrid space of learning and of service which has the potentialities of the *third space* defined by Gutiérrez (2008) as an educational setting in which the professor's and students' scripts intersect, creating the potential for authentic interaction (DiGiacomo &

Gutiérrez, 2017). In this *third space*, the participants' different motives, stemming from different cultures, generations, roles and life experiences, are legitimised, giving rise to negotiation processes to create shared learning objectives. The twofold nature by which McMillan defines SL fosters the construction of this third space, meant as a meeting point between the motives and subjectivities of the students, the faculty and the community members. Thus, from this perspective, the frontier experience that promotes learning and the students' identity change lies not only in the cognitive experience of otherness, knowledge of a different social world and knowledge of other people and other cultural practices but also in actively participating, adopting new roles in goal-driven activity. This is the process that we are trying to trace in our research.

Method

The notion of *crossing borders* is useful for understanding the changes that participants in SL programmes experience, but it is extraordinarily important in the programmes we have studied, *Clase Mágica* in Seville and *Shere Rom* in Barcelona, which are geared towards future education and social intervention professionals working in cultural environments and social contexts at risk of exclusion. This kind of intervention requires intercultural competences, and *crossing borders* is a powerful elicitor of this in that it fosters cultural decentring and the adoption of commitments.

The objective of this study is precisely to identify and illustrate the process of *crossing borders* as a precursor of the change in students participating in SL programmes through an analysis of the narratives produced in their field-notes and focus groups.

For one semester, the university students pursuing degrees in Psychology (Autonomous University of Barcelona [UAB]) and Social Education (Pablo de Olavide University [UPO], Seville) participated in cooperative activities with primary school students, most of whom are from the Roma ethnic group, in cooperation with education professionals (see an historical analysis of this kind of educational intervention in Lalueza, Sánchez-Busqués, & García-Romero, 2019; their impact on teachers in Lamas, Sánchez-Busqués, & Lalueza, 2020; and their impact on university students in Macías-Gómez-Estern, Árias-Sanchez, Marco-Macarro, Cabillas-Romero, & Martínez-Lozano, 2019). During the semester, the students and university faculty analysed the interactions and experiences in the context of the intervention through field-notes, which served as an assessment, monitoring and self-reflection instrument. Each student produced between 9 and 10 field-notes throughout the experience, with a mean length of 1,500 words. The students were given instructions for writing the field-notes which included the following sections: information on the visit (author, date, class group, participants, space), general observation (overall descriptive of the social climate and physical environment of the session), focused description (detailed description of behaviours and interactions, with explicit instructions not to make either interpretations or subjective assessments) and reflection (academic, relating the contents of the course with the experience in the activity; and personal, expressing sensations or personal interpretations of the students' own learning processes and the dynamics observed). The students received feedback from the university faculty.

A total of 66 students were tracked (34 in Barcelona and 32 in Seville), which means more than 600 field notes between two and six pages long each. To reduce this to a manageable volume, those which were considered to provide more comprehensive information were chosen, so 28 (14 from each location) underwent an in-depth analysis

with the support of Atlas.ti 7 software. We began by dividing each text into units of meaning through coding cycles, until properties emerged that would enable categories to be made, striving to ensure that all the decisions met the following definitions of validity (Martínez & Moreno, 2014): a) Familiarisation: two people from each university reviewed all the journals to formulate the underlying ideas and questions to be answered in relation to the research; b) Coding and categorisation: classification of the data into categories; c) Piloting the category system and reaching consensus: a random sample of journals was handed out and each was read by two people; the categories that emerged in each pair were compared until agreement was reached on the definition of each of them; then these results were shared with the entire team several times until a single set of categories and their definitions was reached; this phase was repeated three times to maximise the precision of each definition; d) Confirming that each of the four pairs of coders had an agreement rate higher than 90% with a different sample of field journals, which was set as the criterion; e) Coding and categorising: all the texts were handed out to the eight people who had participated in the previous phases, who read each of the field notes up to two times to code them according to the category system developed; f) Integrating: the results were analysed based on the questions guiding the research.

This led to 25 different categories grouped into three families: conceptual learning, procedural learning and identity change (see Table 1). This latter was divided into two groups of categories, those referring to the students' identity and those related to otherness and knowledge of the other. The study presented in this article focuses on one of the aspects of the study, namely the content analysis of the citations corresponding to "otherness". That is, it encompasses those categorised as "learning about the reality" (references to what they see in the new environment which is unlike what they had

previously known; “knowledge of the cultural other” (reflections on the cultural differences associated with learning about other ways of doing and being and the people who manifest them); “knowledge of the interpersonal other” (references to knowledge of the other through interpersonal relationships and their own experience with them); “issuing prejudice” (references to preconceived or features from an individual behaviour generalised to a collective); and “questioning prejudice” (comparing different information and reformulating the meaning after having gained more information through the experience).

(insert Table 1 here)

The first analysis of the citations categorised as “otherness” was guided by the following questions: a) how the students discover, reflect and position themselves with regard to multiculturalism; b) when they discover realities outside their own experience to date, how the students position themselves with regard to the “others”; c) how these discoveries operate as a mirror in their self-definition. This initial approach showed a wide variety of positions with regard to otherness which could be interpreted as different degrees of *crossing borders*, although of the total of 28 field journals, only 9 explicitly recorded the personal impact. These cases were analysed in depth longitudinally bearing in mind the productions, always based on the contents of the categories of otherness, whose quotations revealed processes related to both Transformative Approximation (*dissonance, processing, personalisation and connection*) and Historical-Cultural Psychology (*participation, construction of shared meanings and goals and emergence of a border space*).

Finally, even though the 9 aforementioned cases were studied in depth, to provide detailed examples of the personal processes of *crossing borders*, we have chosen two students that are very different in terms of both their setting and their personal history,

who illustrate two pathways to *crossing borders*. Tracking them via excerpts from their field-notes will enable us to shed light on the details of their change processes and the participants' own first-person argumentation throughout the semester.

Analysis: *Crossing borders* based on paradigmatic experiences

By tracking the change process experienced by two students, María and Paula,¹ we aim to illustrate the complex web and synchrony between individual, social, affective and interactive processes which entail *crossing borders* in SL projects. These two cases offer two distinct and paradigmatic crystallisations of the processes which we found in our student sample as a whole.

María. From the deficit perspective to community feeling

María is a first-year student pursuing the Bachelor's in Social Education at the UPO. As part of her training, for one semester she participated in a preschool classroom with almost exclusively Roma children in situations of social exclusion in Polígono Sur neighbourhood, Seville.

She ventured into the field of references to perceived characteristics in the Roma students as shortcomings.

In terms of the students, I notice their lack of hygiene and low academic level.
(note 1).

This observation is her first contact with a new social reality, which is conceptualised based on "assimilation" and understood from her previous schemas, which in this case means parroting shared prejudices and social perceptions of the Roma community, which suffers from high levels of stigmatisation. The students are lumped together as a

whole, and María is distanced from them, reflecting processes of social categorisation in her construction of reality.

However, in her first session she witnesses a disruptive scene which is the first layer in the emergence of *personalisation* and contextualisation processes that continue in the ensuing sessions. A girl in the class attacks the teacher, and according to María this is somewhat common.

Soledad told me to go down to the secretary's office to call the mother again and have her come visit the school and talk to her daughter. However, the mother answered the secretary by phone that "I'm not going because I'm making dinner".
(note 1).

This situation was the first time María had to grapple with the complex reality of families in the community. The fact that her involvement in it had specific participants (the girl, her mother) gave her the first opportunity for the *personalisation* processes which would occur later. The use of direct speech throughout the field note denotes some closeness to the focal point, as opposed to the situation being abstract, a necessary ingredient for empathetic, emotional processes. These emerge in María's narrative in the guise of frustration over her awareness of the impact of the family's social system on the girl's education; on the other hand, she also gets scaffolding on how the teacher deals with the situation, which causes her to act beyond her peripheral role.

My experience the first day impressed me a lot since even though I imagined finding myself in similar situations, I didn't think that the students had so many curricular shortcomings or that the alternative methodology would work so well (...) On the one hand, what particularly struck me was the fact that the students would leave the classroom without the teacher's permission when they didn't feel

comfortable or got angry (...) I had never been in a situation like that, and to be honest I found it really frustrating not being able to do anything to calm the teacher down or help her. (note 1)

As María started playing a role in the activities and working with the students to reach specific goals, she also starts affecting the children's *zone of proximal development* and identifying real difficulties.

I was supporting Ramón at that time by writing words related to the project (plant, stem, root, etc.) so he would write them beside mine. He had some difficulties with the p and the z, so I used their sound to help the student relate them (he recognises vowels and consonants by their sounds). (note 3)

In these sessions, the student takes further agency in the children's learning processes and gains interactive experience and closeness, gradually pulling back the veil of her initial prejudices and leading towards a more fine-tuned, personalised perception of the children's capacities. From these reported interactions emerge observations which reveal positive competences and attitudes in the children. This process draws from both her guided dialogue on readings and academic content worked with in the university class; as well as the close, empathetic view that she got from cumulative contact and her own agency, leading her to begin to create a *third space*.

The students were really involved in each activity, always tried to respect the adult and showed the principle of solidarity towards their classmates that I've always wanted to see in a classroom. (note 2)

In this episode, we can see how María begins to notice the students' skills, which until then had been hidden to her. This signals the start of a paradigm shift, from an initial logic of shortcomings to another one in which the children are treated as capable,

multidimensional subjects. This is evidence of accommodation processes, where the *processing*, scaffolded by the continuous interactive structure and affective bonds, significantly shifts towards more complex conceptions.

In the fifth note, a significant episode becomes a catalyst for a crucial moment in *crossing borders*. From the individual approach in the previous sessions, which enabled her to personalise each child, she now moves to a vision of the group based on the personal stories through situations of dialogue with the students and their families, and through a personal reflection on the experience of contact with the “cultural other”. She is aware of the *dissonance* with her previous schemas and comes up with a meta-reflection on her change from a prejudiced stance to a more complex one based on theoretical concepts from anthropology.

Antonio, one of my new students, ended the activity before his classmates and sat next to me to tell me how he felt (...) “Teacher, did you know that even though I’m an *entrevelao* [mix of Roma and non-Roma] I consider myself Roma? You see, my father is Roma, but my mother isn’t. Here the Roma call me *entrevelao*, but since I grew up with the Roma in Las Vegas (they’re my father’s cousins) I’m now Roma.” So, I asked, “Why would you like them to treat you like a Roma?” And he said, “Oh, teacher, because the non-Romas mess with the Roma and look down on us. Roma blood is better”.

Many of the parents told me, in an interaction I had while waiting for a colleague, that they had to feed their children while working with their pathetic salaries and that many wouldn’t accept it. When I decided to ask them why they thought that happened they all had the same answer: “because we’re the *Roma de las 3000*² and they don’t trust us”.

Unfortunately, this ethnocentrism that anthropology teaches us about still exists today. We still find this tendency to consider our culture superior and to judge others, and it's a fact that this should no longer exist given the major advances in the situation of the Roma. (note 5)

In these excerpts, we see how the student learns about the reality of social exclusion from the personal stories of the children and their families once she reached a space of trust with them, where *personalisation* and dialogue with the analytical disciplinary perspective provided by the artefacts associated with the project in the guise of *processing* (anthropology readings and the self-reporting format required in the field-notes in this case) generate a qualitative leap, a *crossing borders* in María's experience.

In the last sessions, María's perception of the group of children has totally shifted. However, it is not only that she is released from her prejudices regarding a social group, but that she views them through their participation in the activity. She has gone from "the others" in an abstract social field to an "us", leading to what Kiely (2005) calls *connection*, where everyone is recognised as a legitimate participant who shares goals.

In previous sessions, I saw how they carried bags and bags of books to the library and I was impressed. They were humble people who, they later told me, had hardly any resources, but this didn't matter if they got, as one mother told me, her child to learn what they weren't able to: how to read (...) The students are so motivated that at recess time many of them go up to the library and lose themselves in the stories hidden in its books, and it doesn't matter if they're playing "*furbolito, pañuelito o a la tanga*"³ [3 games]. (note 9)

I was really moved by the change we've all experienced over the course of these months, the transformation of students who didn't know what their future held but

are now fighting to become police officers, firefighters, teachers... Yet without ignoring their essence as children and looking at their future with perspective.

(note 10)

While in her initial notes María clearly showed a position focusing on the shortcomings in the alien, disruptive reality that she found in the field, her last few notes show the transformation she experienced over the 10 weeks of working sessions. In María's development, we can see how the mediation of tools (field notes; readings in disciplines like psychology, anthropology and teaching; and especially her own affective, committed and empathetic participation in the routines, realities and dynamics of the children in an extended community, namely the SL setting) led to a change in her very way of being in this setting, and ultimately in the world as a whole.

Paula. The academic prism which helps process the experience

Paula is a student in her fourth year of the Bachelor's in Psychology who participated in the UAB's SL project in a school in Barcelona's Besòs neighbourhood, where 40% of the population is Roma, most of them from the neighbouring district of La Mina, while the rest of the students are from first-generation immigrant families from countries like Pakistan, Morocco and Bolivia.

Paula adopted an open, observant approach, capable of finding skills in the students and far from the dominant narratives on minority groups surrounding perceptions of this population's shortcomings. She tried to talk directly with the children and make observations based on behaviours, without issuing value judgements and seeking elements in these interactions that could help guide her own intervention.

I've noticed that they have relationships of respect among each other; at least so far I haven't seen any kind of problems or fights, and many of them are related: there are two twins, two cousins, etc. (Note 1).

Her analytical, rigorous style continues in the next notes, revealing a slight transition from attributions related to the children's personal features (shyness, daring, etc.) to others anchored in interactive factors associated with the setting. In this sense, we see how she fine-tunes the way she handles the tool of analytical observation, which was already part of her repertoire when she reached the field. Also noticeable is the sum of knowledge and interactive experience, as well as the affective bonds accumulated in these situations when tasks must be solved jointly, as a breeding ground which later leads to the qualitative leaps that we shall describe below.

The children in the class remembered me, and a detail that tickled me is that they hadn't forgotten about my presentation in which I told them that I have a dog. That made me realise that they are children and things like these are important to them. (Note 2)

These bits of emotion emerge more clearly in the situations that are difficult for her to understand, such as in her references to absenteeism. The insistence and frequency with which her notes mention this issue reveal her concern and frustration, showing a situation in *dissonance* with her previous schema. Her approach is still reflective, analytical observation, but her words exude a kind of irritation over the fact that the students' academic progress is hindered by their families' values and their socioeconomic status. The absent students have a name and face, and in her educational interaction with them, Paula feels the way these absences are an impediment to their progress, in which she is an agent and to which she feels committed. Thus begins a

personalisation process which emerges from the constant contact in the twofold setting of the SL project, where affect and participation play a crucial role.

Ali leaving, Juana entering, Eli leaving and coming back: certain facts lead me to think that these kinds of comings and goings may be pretty common at this school.
(Note 3)

Both Fran and Juana F.P. told me last week that Juana tended to miss class a lot. It seems to be a common occurrence, not only reported by her classmates but also by her teacher. All of this leads me to think that her family is somewhat unconcerned with their daughter's schooling. (Note 5)

Even though the situation of absenteeism disturbs and intrigues Paula, her interpretation of the causes of constant absences is not closed-ended, and the emotional dimension acts as an engine to hone her analytical view, while also creating observation goals for the upcoming sessions. Paula's agency and her necessary and active role in the twofold setting in which she is *participating* begins to be important.

For the time being, the one who worries me the most is Ali. We're not going to meet again until at least after Easter week, and I feel like we still haven't established a good rapport that would allow me to get closer to him. So my job for the next week will be to try to get all four to participate equally. (Note 2)

In the ensuing notes, we can also detect the start of the creation of a *third space*, a sphere of confidentiality, where topics of common interest can be addressed which may seem outside the school tasks yet strengthen the bonds between participants and help them reach *common goals* with regard to the activity. Paula actively creates this space, which she finds to be an appropriate way both to get to know each student more and to

ensure their cooperation and continuity with the task, since they find the goals to be attainable once the academic objectives are relaxed.

During the activity, I tried to somehow get them all to participate, such as when I suggested that Jose shoot the film. In this case, instead of asking why he didn't want to appear in the video or pushing him, I chose this route. This was really positive for Jose, because he stopped feeling uncomfortable (not only because we kept asking him why he didn't want to participate but also because his classmates were focusing all their attention on him) and also felt capable of doing something that he thought he couldn't or wouldn't know how to do. (Note 5)

In note 7, we find a qualitative leap in Paula's behaviour and analysis, a *crossing borders*. The process of adapting the educational goals in the tasks described in previous notes extends to other spheres. Having reached this point, she ponders whether applying her mental schemas, constructed from her own schooling and family values, is no longer sufficient in understanding the problem of absenteeism. And then she combines her experience in the activity with the theory examined in class:

Perhaps the fact that an 11-year-old student has been absent from school for three weeks in a row is anomalous and alarming to me, since I was educated under the premise that school is a fundamental factor in a person's physical, social and psychological evolution and development. Therefore, on this point I try not to let myself be led by my beliefs but to bear in mind that in Roma culture, as José Luis Lalueza, et al. (2001) explains, "their socialising practices are based on the children's participation in the social world and in guided learning techniques". Therefore, the Roma community bases its education on other norms and uses other tools. (Note 7)

Paula draws from artefacts available in the project (academic texts, her own reflective writing) to scaffold a shift in stance in her construction of the phenomenon of absenteeism based on the frustration, personal commitment and *dissonance* she had expressed in previous notes. Her involvement in the tasks, which is ultimately geared at school inclusion and therefore prevention of early drop-outs, is at the core of her inquiry through a dialogue process with herself, with other adults involved in the activity, with the children and with the academic texts. The next few sentences reveal this paradigm shift in Paula's learning process, where it is impossible to ignore the synchrony between her taking an active role in the activity, taking decisions on its goals, and her interpsychological transformation where the frontier space becomes the container and content of a personal *crossing borders*.

I find the diversity of the Roma community fascinating. In the same class, and even in the same group, I can see very different cases. This isn't only from my own observations, but I have also gotten information from their teacher. Currently, there are Roma families in the neighbourhood who are aware of the situation and are beginning to change their mindset, yet there are also Roma families with more traditional cultural practices. Transferred to the field of education, you can see that there are parents of students in the class who have decided to enrol their children in less conflictive schools, and others who haven't thought about this and therefore have enrolled their children in the schools where the family went, such as Juana F.P., and even parents who aren't concerned with enrolling their children (especially girls) because they don't need to be educated via the *payo* (non-Roma) method but via the family's own cultural practices, such as Juan F.F. Therefore, the multi-diversity of this community is clearly reflected at school. (Note 8)

On her last visit to the class, Paula ritualises her farewell to the group by bringing each child a gift with a note where she praises their gifts and encourages them to cultivate them. This detail causes an affectionate response in the children, which moves her. She shows how she feels part of a whole, a community, to which she is committed (*connection*). With her action, she stretches the boundaries of the *third space* which she had been building in previous visits and concludes her participation in the setting with a special activity that can last both physically (gifts) and in the memories of the students and in hers, thus creating the possibility for new meanings and dialogues to be constructed.

Discussion and conclusions

With the description of the different cases, we wanted to show two modalities in which the initial circumstances (age, academic experience, narrative style, etc.) and the characteristics of the setting of the activity in which they participated (differences in the organisation of the projects, their expected role, the models of action found) lead to different versions of the same *real learning* (Simons, 2000) process. In both, participation in the SL project as a frontier space meant that a transformation was forged in both the students and the setting in synchrony with the individual processes of *dissonance, processing, personalisation* and *connection*.

First, in both cases we find the role of emotion as a predecessor and elicitor of this *crossing borders* notable in both cases (the foundation of the *dissonance* and *personalisation* processes for transformative learning, and of creating the *third space* for the historical-cultural approach). However, these emotions are elaborated beyond the immediate by other mediating tools, such as the field-notes, whose structure encourages

analytical and self-reflecting writing. The role of these artefacts is essential in the *processing* that guides the changes.

Secondly, along with Kiely (2002, 2005) and Naudé (2015), we clearly identified the processes that led to the *crossing frontiers: dissonance* (surprise, discomfort, disagreement with certain practices), *processing* (conscious attempts to explain these practices), *personalisation* (putting a name and face on the people who carry out these practices) and *connection* (affective involvement by the students with the “subjects” of the intervention, the “others”).

And in thirdly, in accordance with historical-cultural postulates, only when the students assume agency do they appropriate the goals of the activity, leading to a paradigm shift. In the narratives of María and Paula, we find how the processes of cognitive change occur in a synchronous dance with interactive and social dynamics like *participation*, *agency* and *adoption of goals* in the activity through the construction of a *third space*. This interpretation of the learning process is a dialectic vision of the processes that occur in the SL setting, in which the cognitive change occurs in a context of motivated *participation* in a goal-oriented activity in conjunction with people who may have other cultural and social referents, and with whom intersubjective agreements must be reached (McMillan, 2011, 2013).

In the diagram below, we try to account for the complexity and dialectical nature of the learning processes and identity change that take place within hybrid settings with twofold objectives, like those generated in SL.

(*insert Figure 1 here*)

In this study, we have exemplified the processes which reveal the transformative potential of SL when it promotes processes involving the discovery of otherness. The two cases analysed show us that *crossing borders* is unleashed with the set of emotions brought about by the encounter with the different other, yet that this in itself is not sufficient. There must also be mediation in the process of cognitive elaboration, as well as the emergence of agency through engagement in the activity. A working hypothesis is thus generated for future studies: In order for SL to promote *real learning* in contact with the other (people and contexts different to those of the learner), emotion, reflection and engagement in the activity must all be present in a social setting that is gradually transformed with the participation of different agents, generating their own goals. In order to account for these processes, it is essential to focus the attention on both the learner's internal processes and the social and interactive dynamics that take place in the activity setting.

Notes

¹ All the proper names in this text are pseudonyms to maintain the participants' anonymity.

² The Roma "de las 3,000" is a popular and well-known name of one of the neighbourhoods within the Polígono Sur in the city of Seville. It comes from the number of homes that the neighbourhood originally had (the 3,000 homes). This name is also used the most in the media when associating the neighbourhood as a whole to a high degree of marginality and cases of criminality.

³ "Futbolito" is a diminutive of "fútbol" (football) written by the student phonetically in the way it is pronounced by Roma children "furbolito"; meantime, "pañuelito", a diminutive of "pañuelo", and "tanga" are games that the children commonly play during recess.

Table 1. Summary-schema of the category system developed

DESCRIPTION	0.1 General	
	0.2 Elaborate	
1. CONCEPTUAL LEARNING	Theoretical learning	
	Theoretical-practical learning	
	Application of theoretical learning in practice	
	Inappropriate content	
2. PROCEDURAL- PROFESSIONAL LEARNING	Communication and information strategies	
	Conflict management	
	Analytical observation	
	2.4. Intervention in thinking and learning processes	
	2.5. Record of procedures	
3. PROCESS OF IDENTITY SHIFT	2.6 Teamwork	
	3.1. Taking initiative	
	3.2. Self- knowledge	3.2.1. Emotional states
		3.2.2. Self-knowledge
		3.2.3. Gaining awareness of the learning process/identity
	3.3.1. Learning about the reality	
	3.3. Knowledge of the other/otherness	3.3.2. Knowledge of the cultural other
		3.3.3. Knowledge of the interpersonal other
		3.3.4. 3.3.4.1. Issuing prejudice 3.3.4.2. Questioning prejudice
	3.4. Closeness and identification with the professional other	
4. EVALUATION	3.5 Commitment	
	4.1. Positive	
	4.2. Negative	

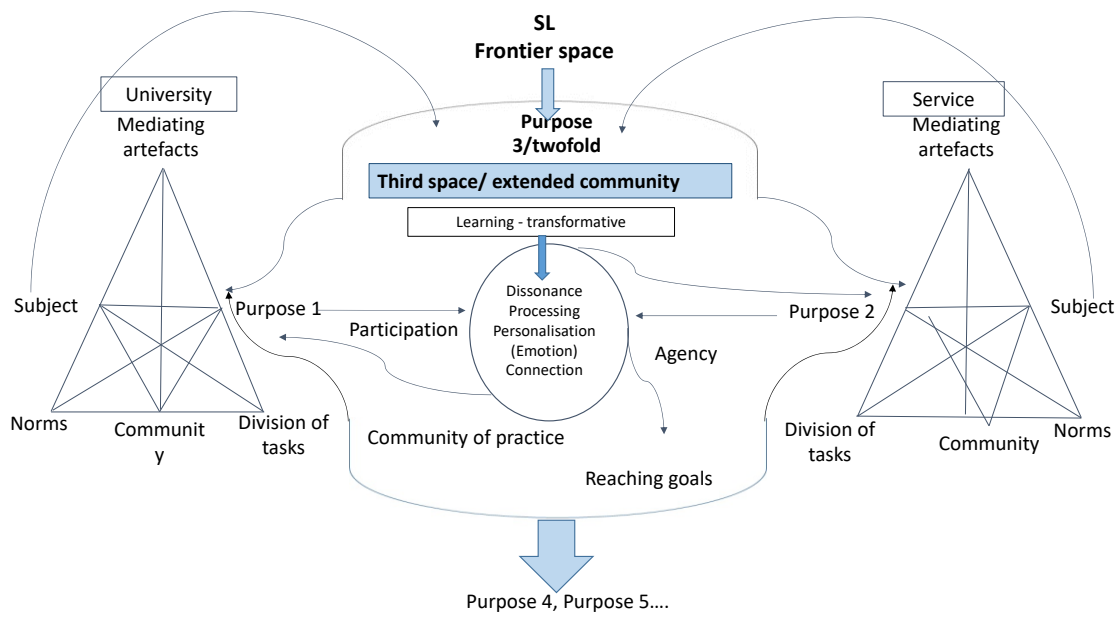


Figure 1. Processes of learning and identity shift in the frontier space of SL

Cruzando la frontera. Una aproximación al Aprendizaje Servicio desde el Aprendizaje Transformativo y la Psicología Histórico-Cultural

El objetivo de este artículo es ilustrar, a través del análisis de dos casos seleccionados como paradigmáticos de una muestra más amplia, el proceso de *cruce de fronteras* experimentado por estudiantes universitarias en proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS). *Cruce de fronteras*, concepto utilizado en la investigación sobre procesos de aprendizaje en contextos de intervención real (Kiely, 2005; Naudé, 2015), es una aproximación metafórica que remite a un cambio dramático en el contexto del aprendiz, un movimiento fuera de sus zonas de confort. Cruzar la frontera supone acceder a un territorio diferente al cotidiano, con distintas rutinas, presupuestos, normas y valores. Es una oportunidad de aprendizaje en tanto que el estudiante “desnaturaliza” su propia posición, situándola en un universo social y cultural más complejo. Supone no sólo conocer un mundo diferente “al otro lado de la frontera”, sino también conocerse a sí mismo (Mezirow, 1990).

Estos procesos son característicos de los escenarios del ApS universitario, dada su condición híbrida entre el contexto académico y el de la intervención (McMillan, 2011), y resultan especialmente relevantes en situaciones de alteridad cultural al entrar el estudiantado universitario en relación con miembros de una comunidad cultural diferente. De hecho, varios autores (Carracelas-Juncal, 2013; Deeley, 2016) advierten que no toda experiencia de ApS es transformadora y que el cruce de fronteras contextual no es algo que ocurra en el caso de estudiantes que ocupan la misma “categoría identitaria” que los destinatarios del servicio. La relevancia de los procesos de alteridad para la construcción de la identidad (Macías-Gómez-Estern, & Árias-Sánchez, 2018), confiere un ingrediente que intensifica los procesos de *cruce de fronteras* descritos en el ApS.

Dos perspectivas teóricas acerca del cruce de fronteras en Aprendizaje Servicio

La noción de *cruce de fronteras* es utilizada en el análisis de los procesos implicados en el ApS desde el modelo del *Aprendizaje Transformativo* (Kiely, 2005; Naudé, 2015). Su origen psicológico está en la *disonancia*, mecanismo que desencadena los procesos de aprendizaje. La perspectiva del estudiante es desafiada por un dilema desorientador: un incidente o evento crítico que actúa como un desencadenante que puede, bajo ciertas condiciones, llevar a las personas a un proceso mediante el cual evalúan sus presuposiciones, valores, creencias y estilo de vida y, en algunos casos, las transforman radicalmente.

La disonancia lleva al aprendizaje cuando desencadena el *procesamiento*, conjunto de procesos cognitivos de cuestionamiento de carácter racional que conectan la teoría con la práctica, el debate, el análisis, y la búsqueda de causas y soluciones a los problemas. Pero Kiely (2002) sugiere que la reflexión y el diálogo implicados en el procesamiento de la experiencia de ApS tienen un impacto transformador limitado si no se da un componente emocional, visceral y afectivo, que él denomina *personalizar al otro*. Este es el componente relacional y afectivo del *cruce de fronteras*, por el que el conocimiento de las personas y la movilización de afectos permiten transitar de una aproximación abstracta y despersonalizada de un colectivo social, a un conocimiento que incluye una respuesta personal. A través de la personalización del otro se da una conexión con las vidas de los miembros de la comunidad y los estudiantes comienzan a poner caras y nombres a conceptos previamente abstractos.

Finalmente, cuando los estudiantes llegan a involucrarse en la acción conjunta, podemos hablar de *conexión*. A través de las relaciones con la comunidad, los compañeros y el profesorado conectan con los motivos que les impulsan a la acción. A

través de la conexión, los límites desaparecen mediante modos activos, intuitivos y viscerales de sentir, compartir, cuidar, participar, relacionarse y escuchar (Kiely, 2005).

Con la incorporación de los procesos de personalización y conexión, los teóricos del Aprendizaje Transformativo introducen el papel de las relaciones y la afectividad en los procesos de aprendizaje y cambio personal. Pero esta aproximación mantiene su foco de análisis exclusivamente en el sujeto que aprende, de modo que los procesos de cambio a través de la participación en ApS se podrían llegar a entender como una experiencia esencialmente individual, fruto de una vivencia personal de ruptura con los esquemas preestablecidos. El programa de ApS en sí no tendría más valor que poner en contacto al sujeto con algo diferente, enfrentarlo a la alteridad, sin que nada tengamos que decir sobre las condiciones materiales, humanas y relacionales del contexto que genera el mismo programa.

Estos aspectos son abordados en cambio por la *Psicología Histórico-Cultural*, que entiende el aprendizaje como una actividad social, que sucede en el contexto de la persecución de objetivos compartidos, es mediado por significados culturales y se encuentra vinculado a la identificación de los participantes con el grupo y sus metas. Taylor (2014) y Willson, Bradbury, y McGlasson (2015), desde este enfoque, entienden el ApS como un particular sistema de actividad en el que juega un especial rol la alteridad como motor de cambio y aprendizaje pero, a diferencia de los teóricos del Aprendizaje Transformativo, el foco no es la experiencia individual de transitar al otro lado de la frontera, sino la actividad en sí como un ámbito fronterizo en el que convergen sujetos, culturas motivos y metas diferentes.

McMillan (2011) y McMillan, Goodman, y Schmid (2016) hacen la aportación más decisiva en este ámbito al entender el sistema de actividad que genera el ApS como un sistema híbrido con un referente comunitario dual y un objeto también dual. El nuevo

sistema de actividad es una comunidad expandida que incorpora conocimientos, herramientas y procedimientos procedentes tanto de la universidad como de la comunidad en que se realiza el ApS, y en la que existen dos objetos diferenciados pero interrelacionados: aprendizaje y servicio. Los estudiantes no participan exclusivamente para dar respuesta a los requerimientos académicos, sino también para responder a las demandas de la comunidad.

Estas dos características, comunidad extendida y objeto dual, conforman un espacio fronterizo-híbrido de aprendizaje y de servicio, que tiene las potencialidades del *tercer espacio* definido por Gutiérrez (2008) como escenario educativo en el que los guiones del profesorado y del alumnado interseccionan, creando el potencial para una interacción auténtica (DiGiacomo & Gutiérrez, 2017). En el *tercer espacio* son legitimados los diversos motivos de los participantes, originados en diferentes culturas, generaciones, roles y experiencias vitales, dando lugar a procesos de negociación para la creación de objetivos compartidos de aprendizaje. El carácter dual con que McMillan define el ApS favorece la construcción de ese tercer espacio, entendido como punto de encuentro entre los motivos y las subjetividades de alumnado, profesorado y miembros de las comunidades. Así, desde esta perspectiva, no sería sólo la experiencia cognitiva de la alteridad, del conocimiento de un mundo social diferente o del conocimiento de otras personas y otras prácticas culturales, sino la participación activa adoptando nuevos roles en contextos de actividad dirigidos a metas, donde radica la experiencia fronteriza que promueve el aprendizaje y cambio identitario del alumnado. Este es el proceso que pretendemos rastrear en nuestra investigación.

Método

La noción de *cruce de fronteras* es útil para comprender los cambios que atraviesan los participantes en programas ApS, pero es sumamente relevante en los programas sobre los que se ha realizado nuestra investigación, la *Clase Mágica* en Sevilla y *Shere Rom* en Barcelona, orientados a la formación de futuros profesionales de la educación y de la intervención social que trabajen en entornos multiculturales y contextos sociales en riesgo de exclusión. Ese tipo de intervención requiere de competencias interculturales para cuyo desarrollo el *cruce de fronteras* es un potente elicitador, en tanto que favorece la descentración cultural y la adopción de compromisos.

El objetivo de este estudio consiste precisamente en identificar e ilustrar el proceso de *cruce de fronteras* como precursor del cambio en estudiantes que participan en programas de ApS, a través del análisis de las narrativas producidas en sus diarios de campo y en grupos de discusión.

El alumnado universitario, perteneciente a los grados de Psicología (Universidad Autónoma de Barcelona) y Educación Social (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla) participó durante un semestre en actividades cooperativas con alumnado de educación primaria mayoritariamente de etnia gitana y en colaboración con profesionales de la educación (ver un análisis histórico de este tipo de intervención educativa en Lalueza, Sánchez-Busqués, & García-Romero, 2019; sobre su impacto en el profesorado en Lamas, Sánchez-Busquès, & Lalueza, 2020, y sobre su impacto en el alumnado universitario en Macías-Gómez-Estern, Árias-Sanchez, Marco-Macarro, Cabillas-Romero, & Martínez-Lozano, 2019). Durante el semestre, el alumnado y el profesorado universitario analizaba las interacciones y vivencias experimentadas en el contexto de intervención mediante diarios de campo que funcionaban como instrumento evaluador, de seguimiento y de autorreflexión. Cada estudiante producía entre 9 y 10 notas de campo a lo largo de la experiencia, con una amplitud media de 1500 palabras. Se

proporcionaba al alumnado un guion para la elaboración de las notas de campo que incluía las siguientes secciones: datos de la visita (autor/a, fecha, grupo clase, participantes, espacio), observación general (descripción panorámica del clima social y ambiente físico de la sesión), descripción focalizada (descripción detallada de las conductas e interacciones, con consigna explícita de no realizar interpretaciones ni valoraciones subjetivas) y reflexión (académica, donde se relacionan los contenidos de la asignatura con la experiencia vivida en la actividad; y personal, donde se expresan sensaciones o interpretaciones personales sobre los propios procesos de aprendizaje y las dinámicas observadas). El alumnado recibía retroalimentación por parte del profesorado.

Se realizó el seguimiento de un total de 66 estudiantes (34 de Barcelona y 32 de Sevilla), es decir de más de 600 notas de campo de entre dos y seis páginas cada una. Para reducirlas a un volumen manejable, se seleccionaron aquellas que se consideró ofrecían una información más completa, con lo que se procedió al análisis de 28 (14 de cada lugar) para un análisis en profundidad con el apoyo del software Atlas.ti 7. Se comenzó por la partición de cada texto en unidades de significado a través de ciclos de codificación hasta la emergencia de propiedades que permitieran construir categorías propias procurando que todas las decisiones se ajustaran a las definiciones de validez (Martínez & Moreno, 2014): a) Familiarización: dos personas de cada universidad revisaron la totalidad de los diarios para formular las ideas base y las preguntas a responder en relación a la investigación; b) Codificación y categorización: clasificación de los datos en categorías; c) Pilotaje del sistema de categorías y puesta en común: se distribuyó una muestra aleatoria de diarios de manera que cada uno fue leído por dos personas; se compararon las categorías surgidas dentro de cada pareja, hasta llegar a un acuerdo sobre la definición de cada una; a continuación se hicieron varias puestas en

común entre todo el equipo, hasta llegar a un conjunto único de categorías y sus definiciones; esta fase se repitió en tres ocasiones para maximizar la precisión de cada definición; d) Con una muestra diferente de diarios de campo, se confirmó que cada una de las cuatro parejas de codificadores presentaba un índice de acuerdos superior al 90% que se estableció como criterio; e) Codificación y categorización: todos los textos fueron distribuidos entre las ocho personas que habían participado en las fases anteriores, que leyeron cada uno de los diarios hasta en dos ocasiones para codificar según el sistema de categorías desarrollado; f) Integración: se analizaron los resultados a partir de las preguntas que guían la investigación.

De este modo se obtuvieron 25 categorías diferentes agrupadas en tres familias: aprendizaje conceptual, aprendizaje procedimental y cambio identitario (ver Tabla 1). Esta última se dividía en dos grupos de categorías, las referidas a identidad del estudiante y las relacionadas con la alteridad y conocimiento del otro. El estudio que se presenta en este artículo se centra en uno de los aspectos de la investigación, concretamente en el análisis del contenido de las citas correspondientes a “alteridad”. Es decir, aquellas categorizadas como: “acercamiento a la realidad” (referencias a lo que ven en el nuevo entorno y que supone una diferencia con lo previamente conocido; “conocimiento del otro cultural” (reflexiones sobre las diferencias culturales relacionadas con el acercamiento a otras formas de hacer y de ser y a las personas que las manifiestan); “conocimiento del otro interpersonal” (referencias al conocimiento del otro a través de la relación interpersonal y la experiencia propia de ésta); “emisión de prejuicios” (referencias a características preconcebidas o generalizadas de un comportamiento individual a un colectivo); y “cuestionamiento del prejuicio” (contraste de diferentes informaciones y reformulación del significado después de haber ampliado información tras la experiencia).

(insertar aquí Tabla I)

El primer análisis de las citas categorizadas como “alteridad” estuvo guiado por las preguntas: a) cómo los estudiantes descubren, reflexionan y se posicionan ante la multiculturalidad; b) cómo, ante el descubrimiento de realidades ajenas a la propia experiencia hasta ese momento, los estudiantes se posicionan ante los “otros”; c) cómo estos descubrimientos operan a modo de espejo en la definición de sí mismos. Esta primera aproximación mostró una gran variedad de posiciones frente a la alteridad que se podrían interpretar como distintos grados de *cruce de fronteras*, aunque del total de 28 diarios de campo, sólo en 9 casos se registraba de manera explícita el impacto personal. Estos casos fueron analizados en profundidad atendiendo de manera longitudinal a las producciones realizadas, siempre a partir de los contenidos de las categorías de alteridad, en cuyas citas se rastrearon procesos relacionados tanto con la Aproximación Transformativa (disonancia, procesamiento, personalización y conexión) como con la Psicología Histórico-Cultural (participación, construcción de significados compartidos y emergencia de un espacio fronterizo).

Finalmente, aunque el estudio en profundidad se hizo con los 9 casos indicados, para ejemplificar en detalle los procesos personales de *cruce de fronteras*, hemos escogido dos estudiantes muy diferentes entre sí, tanto por el contexto como por la trayectoria personal, y que ilustran dos caminos para llegar al *cruce de fronteras*. Un seguimiento mediante extractos de sus diarios de campo nos permitirá visibilizar en detalle los procesos de cambio y la argumentación en primera persona de los participantes a lo largo del semestre.

Análisis: *cruce de fronteras* desde dos experiencias paradigmáticas

A través del seguimiento del proceso de cambio experimentado por dos estudiantes, María y Paula¹, nos proponemos ilustrar el complejo entramado y sincronía entre procesos individuales, sociales, afectivos e interactivos que supone alcanzar el *cruce de fronteras* en proyectos ApS. Estos dos casos ofrecen dos cristalizaciones distintas y paradigmáticas de los procesos que hemos encontrado en el conjunto de nuestro estudiantado.

María. De la perspectiva del déficit al sentimiento comunitario

María cursa el Grado de Educación Social de la UPO. Como parte de su formación participó durante un semestre en un aula de preescolar, con un alumnado casi exclusivamente gitano y en situaciones de exclusión social.

Su entrada en el campo viene acompañada con alusiones a características percibidas en el alumnado gitano como carencia.

En cuanto al alumnado, destacó la carencia de higiene y nivel académico que presentaban. (nota 1).

Esta apreciación supone un primer contacto con una realidad social novedosa para la estudiante, que es conceptualizada desde la “asimilación” y entendida desde los esquemas previos de la estudiante que en este caso ventrilocúan prejuicios y percepciones sociales compartidas sobre la comunidad gitana que sufre altos grados de estigmatización. El alumnado es referido como un conjunto, y existe un distanciamiento por parte de la estudiante hacia los mismos, que responde a procesos de categorización social en su construcción de la realidad.

Sin embargo, ya en su primera sesión es testigo de una escena disruptiva que supone un primer sedimento para la emergencia de los procesos de personalización y

contextualización que sucederán en las siguientes sesiones. Una niña de la clase agradece a la profesora, siendo esto, según narra María, algo habitual.

Soledad me dijo que bajase a secretaría para que volviesen a llamar a la madre y que esta viniese a visitar el colegio y hablar con su hija. Sin embargo, la contestación que ésta dio a la secretaria por teléfono fue: “no voy a ir porque estoy haciendo la comida”. (nota 1).

Esta vivencia sitúa a María por primera vez frente a la realidad compleja de las familias de esta comunidad. El hecho de que su participación en la misma tuviera protagonistas encarnados (la niña, la madre), ofrece una primera oportunidad para los procesos de personalización que se producirán más adelante. El uso del estilo directo a lo largo de la nota de campo denota este acercamiento focal, no abstracto a la situación, ingrediente necesario para los procesos empáticos y emocionales. Estos surgen en la narrativa de María en forma de frustración por la conciencia del impacto de la situación social de la familia en la trayectoria educativa de la niña; y por otro lado recibe un andamiaje sobre el abordaje de la situación por parte de la maestra, que le provoca la necesidad de actuación más allá de su rol periférico.

Mi experiencia en el primer día me ha dejado bastante impresionada ya que, a pesar de que imaginaba encontrarme situaciones similares, no pensaba que los alumnos tenían tantas carencias curriculares, ni que la metodología alternativa que emplean funcionaría tan bien (...) Por un lado, me ha llamado especialmente la atención el hecho de que los alumnos saliesen de clase sin pedir permiso a la profesora cuando no se sintiesen cómodos o tuviesen momentos de ira (...) Nunca había estado en una situación así y, siendo sincera, me frustró mucho no poder hacer nada para tranquilizar o ayudar a la maestra. (nota 1).

A medida que María va asumiendo un rol en la actividad y trabaja con el alumnado en dirección a metas concretas, va incidiendo en la zona de desarrollo próximo e identificado las dificultades reales.

Yo me encontraba dando apoyo a Ramón en ese momento escribiendo palabras relacionadas con el proyecto (planta, tallo, raíz...) para que este las consiguiera escribir al lado de cada una. Presentó varias dificultades con la p y la z, por lo que acudí al sonido que estas hacen para que el alumno lo relacionase (reconoce las vocales y consonantes a partir de su sonido). (nota 3).

En estas sesiones la estudiante ahonda en su agencialidad en los procesos de aprendizaje del alumnado, acumula experiencia interactiva y cercanía, descorriendo poco a poco el velo de los prejuicios iniciales y dejando paso a una percepción más afinada y personalizada de las capacidades de los niños. Emanan de estas interacciones relatadas observaciones que desvelan competencias y actitudes positivas en los niños. En este proceso se vale tanto del dialogo con las lecturas y contenidos académicos trabajados en la universidad, como de la mirada cercana y empática que le ha proporcionado el roce acumulado y su propia agencialidad, empezando a crear un tercer espacio.

Los alumnos se han mostrado muy implicados en cada actividad, tratando con respeto en todo momento al adulto y enseñándome, por otro lado, el principio de solidaridad hacia sus compañeros que siempre he querido ver en un aula. (nota 2).

En este episodio se observa cómo María comienza a percatarse de habilidades en el alumnado hasta entonces veladas para ella. Esto supone un inicio de cambio de paradigma, desde una lógica inicial de las carencias, hacia otra donde los niños y las niñas son tratados como sujetos capaces y multidimensionales. Esto constituye una

evidencia de procesos de acomodación, donde el procesamiento, andamiado por la estructura interactiva continua y el vínculo afectivo, cambia significativamente hacia concepciones más complejas.

En la quinta nota un episodio significativo se convierte en catalizador para un momento crucial en el *cruce de fronteras*. Del acercamiento individual de las sesiones anteriores, que le permitió personalizar a cada niño, pasa ahora a una visión de lo colectivo a partir de las narraciones personales en situaciones de diálogo con el alumnado y con sus familias, y a través de la reflexión personal sobre la experiencia de contacto con “el otro cultural”. Es consciente de la disonancia con sus esquemas anteriores, y elabora una meta-reflexión sobre su cambio desde una postura prejuiciosa a una más elaborada, apoyada en conceptos teóricos de la antropología.

Antonio, uno de los nuevos alumnos incorporados, terminó antes que sus compañeros la actividad y se sentó junto a mí para contarme como se sentía (...) “Maestra, ¿tú sabes que yo aunque sea *entrevelao* [mestizo de gitano y payo], me considero gitano? Porque verás, mi padre es gitano, pero mi madre es “paya”. Aquí los gitanos me dicen *entrevelao*, pero como yo me he criado con los gitanos de las Vegas (que son los primos de mi padre) yo ya soy gitano”. - ¿Y por qué te gustaría que te tratasen como gitano?- pregunté. “Ay, maestra, porque los payos tienen *amargaos* a los gitanos y nos miran mal. La sangre de gitano es mejor”- respondió.

Muchos de los padres y madres me contaban, en un acercamiento que tuve esperando a una compañera, que han tenido que alimentar a sus hijos trabajando con sueldos nefastos y que muchas personas no aceptarían. Cuando decidí preguntarles por qué creían que pasaba esto todos tenían una respuesta en común; “porque somos los gitanos de las 3000¹ y no se fían de nosotros”

Desafortunadamente, hoy en día sigue existiendo ese etnocentrismo del que nos habla la Antropología. Nos seguimos encontrando con esa tendencia a considerar superior nuestra cultura para juzgar a otras y es un hecho que, teniendo en cuenta el gran avance que la situación de los gitanos ha experimentado, no debería estar presente actualmente. (nota 5)

En estos extractos vemos cómo la estudiante logra un acercamiento a la realidad de la exclusión social desde las narraciones personales de niños y niñas y sus familias, una vez ha alcanzado un espacio de confianza, donde la personalización y el dialogo con la perspectiva analítica disciplinar aportada por los artefactos asociados al proyecto en forma de procesamiento (lecturas de antropología y formato de autoescritura exigido en las notas de campo en este caso); generan un salto cualitativo, un *cruce de fronteras*, en la experiencia de María.

En las últimas sesiones, la percepción de María sobre el grupo infantil ha cambiado completamente. Pero no se trata sólo la liberación de prejuicios en relación a un grupo social, sino de que la mirada se efectúa a través de su participación en la actividad. Ha pasado de “los otros” en un campo social abstracto, a un “nosotros”, produciéndose lo que Kiely (2005) denomina conexión, donde todos son reconocidos como participantes legítimos que comparten metas.

En anteriores sesiones, observé cómo trasladaban bolsas y bolsas de libros a la biblioteca y me quedé muy impresionada. Eran personas humildes que, como después me informaron, no tenían apenas recursos, pero esto no importaba si lograrían que, como decía una madre, su hijo aprendiera lo que ellas no han podido lograr: leer (...) Tanta es la motivación que los alumnos sienten, que a la hora del recreo muchos suben a la biblioteca para perderse en las historias que esconden

sus libros, sin importarles no estar jugando al “*furbolito*, pañuelito o a la tanga”.
(nota 9)

Me ha conmovido muchísimo el cambio que hemos dado todos a lo largo de estos meses, la transformación de unos alumnos que no sabían cómo sería su futuro y ahora luchan por ser policías, bomberos, maestros... Sin dejar de lado su esencia de niño y mirando con perspectiva su futuro. (nota 10)

Mientras que en las notas iniciales María exhibía una clara posición carencial ante la realidad ajena y disruptiva que encuentra en el campo, las últimas muestran la transformación experimentada a lo largo de las 10 sesiones de trabajo. En la trayectoria de María se observa cómo la mediación de las herramientas (las notas de campo, las lecturas de disciplinas como Psicología, Antropología y Didáctica y sobre todo, su propia participación, afectiva, comprometida y empática en las rutinas, realidades y dinámicas de los niños en una comunidad extendida como es el escenario del ApS) producen un cambio en su propia forma de estar y ser en ese escenario, y por ende, en el mundo.

Paula. El prisma académico que ayuda a procesar la experiencia

Paula es una estudiante de cuarto curso del grado de Psicología, que participa en el proyecto ApS de la UAB en una escuela del Barri Besòs de Barcelona, con un 40% de población gitana, en su mayoría procedente del vecino barrio de la Mina. El resto del alumnado pertenece a familias inmigrantes de primera generación de países como Pakistán, Marruecos y Bolivia.

Paula adopta una aproximación abierta y observadora, capaz de encontrar habilidades en el alumnado, alejada de las narrativas dominantes sobre los grupos minoritarios que ahondan en percepciones deficitarias de esta población. Procura la conversación directa con los niños y las niñas, y realiza observaciones basadas en conductas, sin emitir

juicios de valor, buscando elementos en estas interacciones que le ayuden para guiar su propia intervención.

He observado que entre ellos tienen una relación de respeto, al menos por el momento no he visto ningún tipo de problema o pelea y que, muchos de ellos tienen alguna relación de parentesco: hay dos hermanos gemelos, dos primas, etc. (Nota 1).

Su estilo analítico y riguroso continúa en las siguientes notas, percibiéndose una leve transición desde atribuciones relacionadas con elementos personales de niños y niñas (timidez, arrojo, etc.) a otras ancladas en elementos interactivos y asociados al escenario. En este sentido, vemos que va afinando en su manejo de una herramienta, la observación analítica, que ya pertenecía a su repertorio en su aterrizaje en el campo. No es tampoco despreciable el sumatorio de conocimiento y experiencia interactiva, así como los lazos afectivos que en estas situaciones de resolución conjunta de tareas se van amasando, a modo de caldo de cultivo que resulta posteriormente en los saltos cualitativos que describiremos.

Los niños de la clase ya se acordaban de mí e, incluso, un detalle que me ha hecho mucha gracia es que tampoco se olvidaban de mi presentación en la que explicaba que tenía un perro. Me ha hecho darme cuenta de que son niños y para ellos, cosas como estas son detalles importantes. (Nota 2).

Estos jirones de emoción emergen más claramente en las situaciones que le resultan de difícil comprensión, como en sus alusiones al absentismo. La insistencia y cadencia con que este tema es referido en sus notas denota su inquietud y frustración, mostrando una situación de disonancia con sus esquemas previos. Su aproximación sigue siendo la de la observación respetuosa y analítica, pero en sus palabras rezuma cierta irritación

sobre el hecho de que el progreso académico del alumnado se vea impedido por los valores de sus familias y por su situación socio-económica. Los absentistas tienen nombre y rostro, y Paula en su interacción educativa con ellos siente el impedimento que sus ausencias supone en su progreso, del que ella es agente y con el que se siente comprometida. Comienza aquí un proceso de personalización que emerge del contacto continuado en el escenario dual del proyecto ApS, donde los afectos y la participación cobran un papel crucial.

La marcha de Ali, la entrada de Juana, la salida y regreso de Eli, determinados hechos me hacen pensar que este tipo de movimientos pueden ser bastante habituales en este centro. (Nota 3).

Tanto Fran como Juana F. P., me comentaban la última semana que Juana solía faltar a clase con frecuencia. Parece ser un suceso habitual, ya no sólo dicho por sus propios compañeros, sino afirmado por su tutor. Todo esto, me hace pensar que hay una cierta despreocupación por parte de su familia, en cuanto a la educación escolar de su hija. (Nota 5).

Aunque la situación del absentismo incomoda e intriga a Paula, su interpretación de las causas de las faltas continuadas no está cerrada, y la dimensión emocional actúa como motor para agudizar su mirada analítica, planteándose además metas de observación para las siguientes sesiones. La agencia de Paula, su rol necesario y activo en el escenario dual en el que participa, empieza a cobrar relevancia.

Por el momento, lo que más me preocupa es Ali. Al menos, no nos volveremos a reunir hasta después de semana santa, por lo tanto, considero que todavía no hemos establecido un buen rapport como para acercarme más a él. Con lo cual, mi

tarea de cara a la siguiente semana será procurar que los cuatro participen de manera igualitaria. (Nota 2).

En las siguientes notas, también se aprecia el inicio de creación de un tercer espacio, de un ámbito de confidencialidad, donde pueden abordarse temas de interés común que, aunque parezcan distanciarse de la tarea escolar, afianzan el vínculo entre participantes y logran la asunción de metas comunes en relación a la actividad. Este espacio es creado activamente por Paula, que encuentra que es una forma adecuada tanto para conocer más a cada niño y cada niña, como de asegurarse su colaboración y continuidad en la tarea, ya que encuentran en la relajación de objetivos académicos que los retos son alcanzables.

Durante la actividad, procuraba que de un modo u otro, todos participaran. Por ejemplo, cuando le propuso a Jose que filmara la película. En este caso, en vez de preguntarle por qué no quería salir en el vídeo o insistirle, optó por esta vía. Esto, fue muy positivo para Jose, porque dejó de sentirse incómodo (ya no sólo porque le preguntábamos por qué no quería participar sino también porque sus compañeros centraban su atención en él), sino que además, se sintió capaz de hacer algo que él pensaba que no podría o sabría hacer. (nota 5).

En la nota 7 encontramos un salto cualitativo en la conducta y análisis de Paula, un *cruce de fronteras*. El proceso de adaptación de las metas educativas en las tareas descrito en las notas anteriores se extiende a otros ámbitos. Llegada a este punto, se plantea que la aplicación de sus esquemas mentales, contruidos a partir de su propia escolarización y los valores familiares, no es suficiente para entender el problema del absentismo. Y entonces combina su experiencia en la actividad con la teoría tratada en clase:

Esto tal vez a mí que he sido educada bajo la premisa de que la escuela es un elemento fundamental para la evolución y desarrollo, tanto físico, social como psicológico de la persona, el hecho de que una alumna de 11 años lleve tres semanas seguidas sin asistir al centro, es anómalo y alarmante. Así pues, en este punto intento y procuro no dejarme llevar por mis creencias, sino tener presente que la cultura gitana como explica José Luis Lalueza, et al (2001) "sus prácticas socializadoras están basadas en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado". Así pues, la comunidad gitana basa su educación en otras normas y utilizando otras herramientas. (nota 7).

Paula se vale de artefactos disponibles en el proyecto (los textos académicos, la misma escritura reflexiva) para andamiar un cambio de posición en su construcción del fenómeno del absentismo, desde la frustración, compromiso personal y disonancia expresada en las notas anteriores. La implicación en la tarea, que al fin y al cabo se orienta a la inclusión escolar y por tanto a la prevención del abandono temprano, está en la base de la indagación a través de un proceso de dialogo consigo misma, con otros adultos de la actividad, con niños y niñas, y con los textos académicos. Los siguientes enunciados dan cuenta de este cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje de Paula, donde es imposible obviar la sincronía entre su adopción de un rol activo en la actividad asumiendo decisiones sobre las metas de las mismas y su transformación interpsicológica donde el espacio fronterizo se convierte en el continente y contenido de un *cruce de fronteras* personal.

Me parece curioso la diversidad de la comunidad gitana. En la misma clase y, más aún, en el mismo grupo observo casos muy diferentes. Esto, no sólo han sido observaciones mías sino que he ido extrayendo información de su tutor. Actualmente, en el barrio hay familias gitanas que son conscientes de la situación

y empiezan a cambiar su mentalidad y, por otra parte, familias gitanas con prácticas culturales más tradicionales. Esto trasladado al campo de la educación, se puede ver cómo hay padres de la clase que han decidido matricular a sus hijos en institutos menos conflictivos y, otros que no han tenido en cuenta este hecho y, por tanto, han matriculado a sus hijos a los centros donde ha sido escolarizada la familia, como sería el caso de Juana F. P o, incluso, padres que no se preocupan por matricular a sus hijos (sobre todo en el caso de las niñas) porque estos ya no necesitan ser educados a través de métodos "payos", sino mediante las prácticas culturales propias de la familia, como es el caso de Juana FF. Así pues, la multidiversidad de esta comunidad queda muy reflejada en el centro escolar. (nota 8).

En su última visita, Paula ritualiza la despedida con el grupo, llevando a cada niño y cada niña un regalo con una dedicatoria donde alaba sus dones y les anima a cultivarlos. Este detalle provoca una reacción de afecto en niños y niñas, que le conmueve. Muestra cómo se siente parte de un conjunto, de una comunidad, con la que se encuentra comprometida (conexión). Con su actuación, estira las fronteras del tercer espacio que llevaba construyendo en las visitas anteriores, cerrando su participación en el escenario con una actividad señalada que pueda pervivir tanto físicamente (regalos) como en las memorias tanto del alumnado como de ella, y dando así la posibilidad para nuevas construcciones de significados y diálogos.

Discusión y conclusiones

Con la descripción de dos casos diferentes hemos querido mostrar dos modalidades en las que las circunstancias de partida de cada una de ellas (edad, experiencia

académica, estilo narrativo, etc.) y las características del escenario de actividad en el que participaban (diferencias en la organización de los proyectos, en el rol esperado por parte de ellas, en los modelos de acción presentes), llevan a distintas versiones de un mismo proceso de *aprendizaje autentico* (Simons, 2000). En ambas, la participación en el proyecto ApS como espacio fronterizo supone que, en sincronía con los procesos individuales de disonancia, procesamiento, personalización y conexión se va forjando una transformación tanto en las estudiantes como en el mismo escenario.

En primer lugar, encontramos relevante en ambos casos el papel de la emoción como predecesor y elicitador de este *cruce de fronteras* (base de los procesos de disonancia y personalización para el aprendizaje transformativo, y de la constitución del tercer espacio para el enfoque histórico-cultural). Pero estas emociones son elaboradas, más allá de lo inmediato, por otras herramientas mediadoras como son las notas de campo, con una estructura que invita a la escritura analítica y auto reflexiva. El papel de estos artefactos es fundamental para el procesamiento que guía los cambios.

En segundo lugar, de acuerdo con Kiely (2002, 2005) y Naudé (2015), identificamos claramente los procesos que llevan al *cruce de fronteras*: disonancia (sorpresa, incomodidad, desacuerdo con determinadas prácticas), procesamiento (intentos conscientes de explicar esas prácticas), personalización (ponen cara y nombre a las personas que llevan a cabo estas prácticas) y conexión (implicación de base afectiva por parte de las estudiantes con los “sujetos” de la intervención, “los otros”).

Y, en tercer lugar, de acuerdo con los postulados histórico-culturales, sólo cuando asumen la agencia las estudiantes se apropian de las metas de la actividad, produciéndose el cambio paradigmático. En las narrativas de María y Paula encontramos cómo los procesos de cambio cognitivo suceden en un baile sincrónico con dinámicas interactivas y sociales como la participación, agencialidad, y adopción de

metas en la actividad mediante la construcción de un tercer espacio. Esta interpretación de los procesos de aprendizaje supone una visión dialéctica de los procesos que se producen en el escenario del ApS, en el que el cambio cognitivo se da en un contexto de participación motivada en una actividad dirigida a metas en colaboración con personas que pueden tener otros referentes culturales y sociales, y con los que hay que establecer acuerdos intersubjetivos (McMillan, 2011, 2013).

En el siguiente diagrama intentamos dar cuenta de la complejidad y carácter dialéctico de los procesos de aprendizaje y cambio identitario que se producen en el seno de escenarios híbridos con objetos duales como los generados en el ApS.

(insertar aquí Figura 1)

En este estudio hemos ejemplificado los procesos que dan cuenta del potencial transformador del ApS cuando promueve procesos de descubrimiento de la alteridad. Los dos casos analizados nos muestran que el *cruce de fronteras* se desencadena con el conjunto de emociones que suponen el encuentro con el otro diferente, pero que ello no es suficiente. Debe darse también una mediación en el proceso de elaboración cognitiva, así como la emergencia de la agencia a través de la implicación en la actividad. Así, se genera una hipótesis de trabajo para posteriores estudios: Para que el ApS promueva el aprendizaje auténtico, en el contacto con el otro (personas y contextos diferentes al del aprendiz) es preciso conjugar emoción, reflexión e implicación en la actividad, en un escenario social que va transformándose con la participación de los distintos agentes y generando sus propias metas. Para dar cuenta de estos procesos es necesario focalizar la atención tanto en los procesos internos del aprendiz, como en las dinámicas sociales e interactivas que se producen en el escenario de actividad.

Notas

¹ Todos los nombres propios en el texto han sido anonimizados, sustituyéndolos por seudónimos.

² Las 3.000 es la denominación popular y más conocida de una de las barriadas que componen el Polígono Sur de la ciudad de Sevilla. Su origen es el número de viviendas que albergaba la barriada en su creación (las 3000 viviendas). Esta denominación es también la más empleada en los medios de comunicación cuando se relaciona el barrio en su totalidad con alta marginalidad y casos de delincuencia.

³ “futbolito” –diminutivo de fútbol, escrito por la estudiante en la modalidad fonética usada por los/las niños/as gitanos/as “furbolito”, “pañuelito” diminutivo de pañuelo-y “tanga” son juegos comunes entre los/as niños en el horario del recreo.

Tabla 1. Esquema-resumen del sistema de categorías desarrollado

DESCRIPCIÓN	0.1 General	
	0.2 Elaborada	
1. APRENDIZAJE CONCEPTUAL	Aprendizaje teórico	
	Aprendizaje teórico-práctico	
	Aplicación del conocimiento teórico a la práctica	
	Contenido no apropiado	
2. APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL/ PROFESIONAL	Estrategias comunicativas y de información	
	Gestión de conflictos	
	Observación analítica	
	2.4. Intervención en procesos de pensamiento y aprendizaje	
	2.5. Registro de procedimientos	
	2.6 Trabajo en equipo	
3. PROCESOS DE CAMBIO IDENTITARIO	3.1. Toma de iniciativa	
	3.2. Autoconocimiento	3.2.1. Estados emocionales
		3.2.2. Conocimiento de sí mismo
		3.2.3. Toma de consciencia del proceso de aprendizaje/identidad
	3.3.1. Acercamiento a la realidad	
	3.3. Conocimiento del otro/alteridad	3.3.2. Conocimiento del otro cultural
		3.3.3. Conocimiento del otro interpersonal
		3.3.4.1. Emisión del prejuicios
		3.3.4.2. Cuestionamiento del prejuicio
	3.4. Cercanía e identificación con el otro profesional	
	3.5 Compromiso	
4. EVALUACIÓN	4.1. Positiva	
	4.2. Negativa	

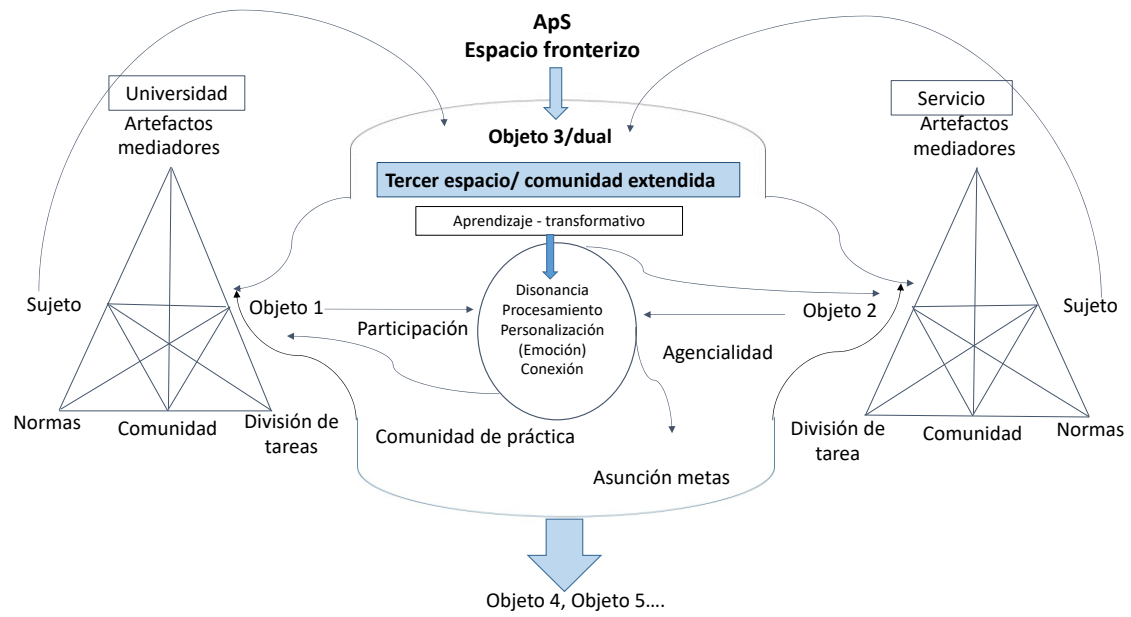


Figura 1. Procesos de aprendizaje y cambio identitario en el espacio fronterizo del ApS

José-Luis Lalueza
orcid.org/0000-0002-0897-9917
 Beatriz Macías-Gómez-Estern
orcid.org/0000-0003-4952-1811

Acknowledgements / Agradecimientos

This study was conducted as part of the RDI project *EDU2014-55354-R* entitled *University Training: Analysis of the Learning Process and Identity Shift through Service Learning in Communities of Practice in Settings of Exclusion* funded by the Secretary of State for Research, Development and Innovation. / *Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto I+D+i EDU2014-55354-R titulado Formación universitaria: análisis del proceso de aprendizaje y cambio identitario a través del aprendizaje-servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión, subvencionado por la Secretaría de Estado de investigación, Desarrollo e Innovación.*

References / Referencias

- Blázquez, A., & Martínez-Lozano, V. (2012). La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Carracelas-Juncal, C. (2013). When Service-Learning Is Not a "Border-crossing" Experience: Outcomes of a Graduate Spanish Online Course. *Hispania*, 96(2), 295-309.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Di Giacomo, D.K., & Gutiérrez, K.D. (2017). Seven chilis: making visible the complexities in leveraging cultural repertoires of practice in a designed teaching and learning environment, *Pedagogies: An International Journal*, 12(1), 41-57.

- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164.
- Kiely (2002). Toward an expanded conceptualization of transformational learning: A case study of international service-learning in Nicaragua. *Cornell University Dissertation Abstracts International*, 63(09A), 3083.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 12(1), 5-22.
- Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2019). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lamas, M., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J.L. (2020). Changes in school through a long-term project of action research. Building bridges between school practice and Roma communities. *Educational Action Research*, 28(1), 22-37.
- Macías-Gómez-Estern, B. & Árias-Sánchez, S. (2018). Yo soy lo que tú no eres: la alteridad en la definición de la identidad andaluza. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 493-509.
- Macías-Gómez-Estern, B.; Árias-Sánchez, S.; Marco-Macarro, M., Cabillas-Romero, M. & Martínez-Lozano, V. (2019). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 1-11.
- Martínez, R.J., & Moreno, R. (2014). *¿Cómo plantear y responder preguntas de manera científica?* Madrid: Síntesis.

- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education Special Issue: Leaving the Academy*, 16(5), 553-564.
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “Transaction Spaces” in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as “Boundary Work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Naudé, L. (2015). On (Un) common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (Ed.), *Self-learning* (pp. 155–169). Münster: Waxmann.
- Taylor, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95-107.
- Wilson, R.E., Bradbury, L.U., & McGlasson, M.A. (2015). Integrating service-learning pedagogy for preservice elementary teachers’ science identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 319-340.