



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>
Educación y Humanismo 28(50): pp. 1-23. Enero-junio, 2026
<https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.9123>

Propuesta para una educación intercultural crítica basada en la Investigación por diseño social

A proposal for critical intercultural education based on Social Design Research

Recibido: 27-04-2026

Aceptado: 23-06-2026

Publicado: 30-06-2026

José Luis Lalueza-Sazatornil 

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Virginia Martínez-Lozano 

Universidad Pablo de Olavide, España

Beatriz Macías-Gómez-Estern 

Universidad Pablo de Olavide, España

Autora de correspondencia: bmacgom@upo.es

Resumen

Objetivo: este artículo presenta un metaanálisis de un conjunto de trabajos que tiene como objetivo formular una propuesta de educación intercultural a partir de una revisión crítica de la evolución del concepto y del análisis de dos décadas de investigación por diseño social. **Metodología:** el corpus de investigaciones analizadas desarrollaron estudios cualitativos, participativos y orientados al codiseño en dos experiencias educativas y comunitarias: el Proyecto *Shere Rom*, en Barcelona, y *La Clase Mágica*, en Sevilla. (España). Ambas se sitúan en la Psicología Histórico-Cultural y conciben la investigación como un proceso de transformación educativa y social. **Resultados:** mostraron que la colaboración entre universidad, escuela y comunidad favoreció la construcción de *escenarios híbridos de actividad*, en los que emergieron nuevas prácticas de aprendizaje e inclusión. Los hallazgos se interpretaron en tres niveles: institucional, por la reconfiguración de las relaciones entre escuela, comunidad y universidad; subjetivo, por las transformaciones en las identidades y la agencia de los y las participantes; y epistemológico, por la producción compartida de conocimiento educativo. **Conclusiones:** la educación intercultural puede redefinirse como una nueva relación entre la escuela y su entorno, orientada a la justicia social y a la construcción colectiva del conocimiento.

Cómo citar este artículo (APA): Lalueza-Sazatornil, J. L., Martínez-Lozano, V., Gómez-Estern, B. M. (2026). Propuesta para una educación intercultural crítica basada en la Investigación por diseño social. *Educación y Humanismo*, 28(50), pp. 1-23. <https://doi.org/10.17081/eduhum.28.50.9123>



Esta obra está bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento* 4.0 Internacional. Cualquier reproducción total o parcial del material debe citar su origen.

Palabras clave: educación intercultural, investigación por diseño social, colaboración universidad-comunidad, aprendizaje expansivo; escenarios híbridos de actividad

Abstract

Objective: this article presents a meta-analysis of a body of work that aims to formulate a proposal for intercultural education. This proposal is based on a critical review of the concept's evolution and an analysis of two decades of social design research. **Methodology:** the analyzed research corpus consisted of qualitative, participatory, and co-design-oriented studies conducted in two educational and community-based initiatives: the Shere Rom Project in Barcelona and *La Clase Mágica* in Seville, Spain. Both initiatives are rooted in historical-cultural psychology and consider research a means of educational and social transformation. **Results:** collaboration between the university, school, and community fostered hybrid contexts of activity in which new learning and inclusion practices emerged. The findings were interpreted at three levels: institutional, through reconfigured relationships among the school, community, and university; subjective, through participants' identity and agency transformations; and epistemological, through shared educational knowledge production. **Conclusions:** it was concluded that intercultural education can be redefined as a new relationship between the school and its environment that is oriented toward social justice and the collective construction of knowledge.

Keywords: intercultural education; social design research; university-community partnerships; expansive learning; hybrid scenarios

Introducción

En este artículo se expone una propuesta para la educación intercultural a partir de los resultados y los aprendizajes de dos proyectos de investigación basada en el diseño, desarrollados a largo plazo en Barcelona y Sevilla: el Proyecto *Shere Rom* y *La Clase Mágica*.

Estos proyectos pretenden dar respuesta a una situación específica, situada en un contexto geográfico e histórico: la irrupción de la diversidad cultural (o, mejor dicho, su toma en consideración) a partir de los cambios demográficos operados en España durante la década de 1990. Para ejemplificarlo, el punto de partida de estos proyectos de investigación por diseño se encuentra en el hallazgo de un grupo de niñas gitanas acogidas por una institución de protección a la infancia, que habían sido enviadas a escuelas especiales (Crespo et al., 1994). Esta situación resulta paradigmática para la comprensión de lo que estaba ocurriendo en esa década en torno a la educación y el tratamiento de la diversidad cultural. Enviar a ese grupo de chicas gitanas, que no tenían ninguna discapacidad cognitiva, motriz ni sensorial, a una escuela especial, era un claro indicador de la falta de respuesta a una diversidad para la que las escuelas españolas no estaban preparadas.

A excepción de periodos muy cortos de la historia de España, como lo fueron la primera y la segunda repúblicas, hasta la Constitución de 1978 se fueron sucediendo una serie de regímenes autoritarios y arbitrarios que dominaron la mayor parte de los siglos XIX y XX, que estaban seriamente obsesionados con la uniformidad y la persecución de toda forma de

diversidad cultural, racial, lingüística, religiosa y política. Así, los idiomas catalán y euskera fueron perseguidos, el gallego, asturiano, aragonés y habla andaluza sencillamente menospreciados y ridiculizados; y obstaculizadas todas las confesiones religiosas distintas del catolicismo (Benet, 1995). La situación del pueblo gitano fue particularmente dolorosa e injusta. Tras la expulsión de judíos, musulmanes y cristianos conversos entre finales del siglo XV y principios del XVII, el pueblo gitano era la única minoría étnica superviviente en un entorno blanco y católico, y cada vez más castellanizado. Durante la segunda mitad del siglo XVIII se experimentó con ellos el genocidio en lo que se conoce como “la Gran Redada” (Gómez Alfaro, 1993). Después, y hasta finales del XX su situación fue de clara marginación, arrinconados en la pobreza, parte de ellos con vida ambulante y muchos viviendo en entornos segregados (San Román, 1997).

Solo a partir de los años veinte del siglo pasado empezó a reconocerse su aportación a la cultura española, aunque de manera predominantemente folclórica. Aun así, siguieron surgiendo leyes que, sin nombrarlos explícitamente, se orientaban al control y tutela de este grupo étnico, como la Ley de Vagos y Maleantes, Ley de Peligrosidad Social. De este modo, la presencia en la escuela de niños gitanos fue una excepción, prácticamente hasta los años noventa del siglo pasado, gracias a formas de organización política de las comunidades gitanas, al avance democrático en la legislación y a la acción de los servicios sociales (Fernández-Enguita, 1999).

Esta llegada novedosa y masiva de los gitanos y gitanas a la escuela se dio al mismo tiempo que la llegada de importantes flujos migratorios provenientes de cuatro continentes a un país que hasta hacía poco había sido generador de emigración hacia el exterior (Cachón, 2002). Y la llegada de la “diversidad cultural” a la escuela se dio cuando no hacía ni diez años que se experimentaba con formas de inclusión —denominadas entonces “integración”—, del alumnado con discapacidades cognitivas, motrices o sensoriales que hasta entonces se había segregado en las escuelas especiales. Es por ello que ambos procesos de inclusión educativa (en relación a las diferencias funcionales y en relación a las diferencias culturales) se entienden como procesos entrelazados que se dan casi simultáneamente y que comparten elementos conceptuales e ideológicos similares.

Así, para situar las contribuciones de nuestros proyectos de investigación por diseño social, comenzaremos por analizar la evolución de las aproximaciones a la diversidad cultural en la escuela, haciendo uso del paralelismo que puede establecerse con los procesos seguidos históricamente en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales.

En la evolución de estos conceptos, en ambos casos la interpretación de la diversidad partió de una concepción segregadora y basada en el déficit, que identificaba la diferencia como una carencia del alumnado a corregir o compensar, y ha ido avanzando con el tiempo hacia una visión inclusiva, en la que la transformación recae en la propia institución escolar y no en el alumnado. Así como la atención a la discapacidad pasó de la exclusión y la educación especial a modelos inclusivos centrados en el cambio de la práctica docente (Ainscow et al., 2013; Loreman, 2010); la atención a la diversidad cultural ha transitado desde la combinación entre exclusión y asimilación del “otro” hacia la construcción de una escuela que se transforma para legitimar e incluir la diferencia. Numerosos autores han

documentado este desplazamiento histórico, analizando críticamente los modelos multiculturales tempranos que reconocían la diversidad como coexistencia más que como interacción real (Banks, 2008) o las políticas de “integración” que reproducían estructuras de poder y estereotipos culturales (Ladson-Billings, 2009; Nieto, 1992). En el ámbito hispano, Fernández-Enguita (2003) ha mostrado cómo los discursos educativos sobre inmigración y cultura han mantenido tradicionalmente lógicas de déficit, incluso cuando buscan la inclusión.

Las concepciones normativas de desarrollo y aprendizaje han sustentado esta asociación entre diferencia y déficit, lo que ha permitido la legitimación de prácticas segregadoras en nombre de la normalidad (Lalueza, 2012). Se entiende, por tanto, que lo normativo actúa como condición de acceso, y también como producto de salida, generando un bucle en el que escuela y sujeto normativo se retroalimentan y se construyen mutuamente. La práctica escolar produce al sujeto normativo, pero los individuos que no se ajustan a ese modelo terminan quedando al margen de la escuela o del éxito escolar. El nacimiento de la psicometría con Binet surge precisamente de la necesidad de definir parámetros de la normalidad, con una función explícitamente segregadora: seleccionar a quienes son *aptos* para la escuela y derivar al ámbito de lo *especial* a quienes no encajan en esa normatividad (Carson, 2007). Hasta los años setenta, este planteamiento se expresaba de forma explícita en relación con la diferencia basada en lo biológico (discapacidades cognitivas, sensoriales o motrices), pero de manera implícita en las intersecciones entre raza, cultura y clase social.

En las aproximaciones a la diversidad cultural ha ocurrido lo mismo que con otras diferencias: se partía de una definición de normalidad, fuera de la cual se situaba el déficit. La noción de progreso introdujo la modernidad como única meta y medida del avance social, y con ella el rechazo o la condescendencia hacia las formas de vida que aún no han llegado a la modernidad. En ese contexto, la escuela se orientaba a la construcción del sujeto moderno normativo, por lo que se debían depurar las conductas e identidades que no se ajustasen a la esa normatividad (Foucault, 1975). En los tiempos en que la escolarización obligatoria se limitaba a la primaria, este desajuste se resolvía sin mayores problemas mediante el abandono escolar al finalizar esa etapa: “no sirve, no está hecho para esto”. La expansión de la escolaridad obligatoria, primero hasta los 14 y más tarde hasta los 16 años, generó un nuevo problema: el incremento de la presencia de aquellos que no encajaban en la norma, cuya diferencia ya no podía resolverse ni con la disciplina ni con la expulsión.

La primera respuesta del sistema educativo, que seguía asimilando la diferencia al *déficit*, consistió en la segregación como intento de superar la contradicción entre una escuela diseñada según la normatividad y el derecho universal a la educación. Surgieron así las escuelas especiales, pero también experiencias segregadoras como escuelas concebidas como ‘misiones’ en entornos urbanos marginales y con extensa población racializada como los gitanos. Estas prácticas no se presentaban como una expulsión, sino, al contrario, como la creación de estructuras que permitían el *acceso* de los *diferentes*, normalizando la idea de que el acceso a la escolaridad ordinaria no era posible para los colectivos no normativos.

Durante los años ochenta se iniciaron las políticas de integración que pretendían superar la segregación formal, aunque mantenían la idea de que el origen de la diferencia residía en el déficit, y que integrar significaba ofrecer una educación *compensadora* para corregirlo. Nace así la estrategia *compensatoria*, que se aplicó más tarde a los colectivos sociales

minoritarios o racializados. La llegada de alumnado procedente de las migraciones internacionales, cada vez más significativa desde la década de los noventa, coincidió con el cierre de las experiencias escolares destinadas exclusivamente al alumnado gitano. Sin embargo, en ambos casos seguía operando de forma implícita la concepción del déficit que debía ser compensado (Fernández-Enguita, 2003).

Los mecanismos compensatorios que acompañaron a las políticas de integración partían con una clara voluntad de evitar la segregación y de *integrar* al alumnado diverso, pero esta integración se entendía como un proceso de asimilación. Desde una perspectiva que pretendía promover la igualdad, se consideraba que los gitanos o los hijos de la inmigración debían *asimilarse* a las formas de comportamiento propias de quienes triunfan en la escuela, abandonando hábitos que dificultaban su incorporación plena a ella (Hannoun, 1992). Incluso cuando las escuelas han tratado de superar este *asimilacionismo*, nos encontramos, tal y como nos muestran Sánchez-Medina et al. (2014), que las actuaciones que finalmente se llevan a cabo responden a lo que las personas autoras del estudio consideraron como *asimilacionismo benévolo*, donde la escuela y las propias familias siguen asumiendo que el éxito escolar, la integración y el progreso pasan por la adopción de los valores hegemónicos de la cultura imperante, situando de nuevo la diferencia cultural como obstáculo que debe ser superado. Estas dinámicas evidencian cómo las concepciones institucionales de la normalidad educativa y familiar continúan operando como criterios implícitos de inclusión o exclusión. Estos obstáculos culturales pueden identificarse en el desconocimiento del idioma o en determinadas conductas consideradas “inadecuadas” que se superaban con medidas pedagógicas y disciplinarias. Entre las primeras se encuentran, por ejemplo, las aulas de acogida que, aunque creadas con el objetivo de favorecer la integración, siguen generando nuevas formas de segregación. Como muestra de esto, los estudios sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), creadas en por la Junta de Andalucía (2007) como un programa orientado a la incorporación del alumnado con necesidades de competencia en el manejo de la lengua vehicular de la escuela con clara voluntad integradora, pero que finalmente no parece haber logrado los resultados esperados.

En palabras de García-Castaño et al. (2016) no parece, por los datos obtenidos y analizados, que el hecho de haber estado en las ATAL haya supuesto una mejora sustantiva en relación con las tasas de éxito/fracaso escolar ya que siguen estando muy por debajo del conjunto del alumnado. Resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando esos “programas” para prevenir o paliar el fracaso de este alumnado, paralelamente, éste se mantenga. Pareciera como si uno y otras se retroalimentaran.

Esta mirada crítica es la que sustentan las narrativas en primera persona de antiguos escolares racializados que asistieron a aulas de acogida en Catalunya, los que describen como mecanismos que estigmatizan a sus participantes. Estos trabajos muestran que las prácticas y discursos propios de estos dispositivos, aunque institucionalmente dirigidos a la integración, albergan y potencian la construcción de la diferencia en contextos escolares (García-Castaño et al., 2018).

Paralelamente a estos programas, se han producido fenómenos sociales que condujeron a la huida de la población autóctona de aquellos centros percibidos como demasiado diversos, surgiendo así centros segregados de facto, conocidos posteriormente como centros de “máxima complejidad” (Poveda & Matsumoto, 2024; Tarabini et al., 2017).

A partir de la última década del siglo XX y durante la primera del XXI, tanto desde el profesorado como desde investigadores del ámbito educativo, se ha comenzado a articular una mirada crítica sobre estos procesos, tratando de combatir la identificación entre *diferencia* y *déficit*, y proponiendo atender a la diversidad cultural mediante el reconocimiento y la legitimación de las culturas a las que pertenece el alumnado (Lalueza & Crespo, 1996). En esta línea ha ido tomando forma una nueva perspectiva educativa basada en la *multiculturalidad*, entendida en países como Canadá como el derecho de cada alumno a que su cultura sea reconocida y respetada, y en la *interculturalidad*, término adoptado en Europa para marcar distancia respecto a los riesgos de segregación asociados a ciertas interpretaciones de la multiculturalidad (Aguado, 2003).

Esta nueva mirada, que denominamos aquí *culturalismo*, subraya la necesidad de conocer los valores y las prácticas culturales de las comunidades minoritarias como base para el acercamiento al alumnado culturalmente diverso. Ha supuesto un avance importante, ya que descarta el déficit como clave explicativa de las dificultades de integración en la escuela. Además, converge con los movimientos por una educación inclusiva, en la medida en que sitúa la necesidad de transformación en la práctica escolar y no en la adaptación del alumnado a lo que ya existe. Desde esta perspectiva, la escuela debe introducir transformaciones que permitan incluir a un alumnado identificado como perteneciente a comunidades cuyas prácticas y valores pueden no coincidir necesariamente con los hegemónicos que la propia institución vehicula.

Sin embargo, del mismo modo que ocurría con el *asimilacionismo benévolo*, el *culturalismo*, a pesar de su orientación hacia la inclusión, puede generar nuevas formas de segregación que reproducen el fracaso y el abandono escolar que pretendía combatir. La conceptualización del alumnado como *perteneciente* a una cultura, percibida como entidad estable y homogénea, conduce con frecuencia a etiquetar y a construir expectativas limitadas, determinadas por las atribuciones explícitas o implícitas asociadas a cada grupo cultural minoritario (Banks, 2008; Ladson-Billings, 2009). Además, como advierte Zhang-Yu (2022), hay que estar atentos a que esta forma de gestionar la diversidad no esté ocultando prácticas de racismo institucional bajo discursos interculturales aparentemente inclusivos.

De este modo, el paradigma culturalista no permite superar la principal contradicción del paradigma asimilacionista, conduciendo ambos, de uno u otro modo, a afianzar las lógicas de exclusión presentes en la sociedad. Por un lado, el asimilacionismo benévolo intenta alcanzar la igualdad mediante la homogeneización del alumnado bajo las premisas relacionadas con la cultura mayoritaria, produciendo la estigmatización de las identidades de origen, conminando a su abandono para ser integrado, o fracasar si no se accede al modelo hegemónico. Pero el interculturalismo puede generar el mismo efecto al situar en primer plano la pertenencia del alumnado a las correspondientes culturas comunitarias, ya que se corre el riesgo de etiquetar e imponer una mirada basada en esas pertenencias, una diferenciación que puede terminar por resultar igualmente segregadora.

Nuestra propuesta pretende afrontar esa contradicción mediante la adopción de una perspectiva histórico-cultural que parte de la comprensión de las prácticas familiares y comunitarias del alumnado diverso como formas híbridas y dinámicas que incorporan tanto artefactos materiales y simbólicos acumulados a lo largo de la historia de su comunidad de

origen, como nuevos artefactos adquiridos o contruidos mediante procesos de adaptación y/o resistencia frente a la cultura hegemónica de acogida. Esta perspectiva se fundamenta en la Teoría de la Actividad (Engeström, 1987; Cole, 1996; Rogoff, 2003; Lalueza et al., 2024), que concibe toda actividad humana como orientada a metas y mediada por artefactos culturales, en el marco de relaciones comunitarias específicas.

Desde este enfoque, la atención a la diversidad cultural en la escuela no se basa en la identificación de marcos culturales fijos que pretendan explicar la conducta del alumnado en función de su adscripción racial o comunitaria, sino en el reconocimiento de las diversas formas de entender y afrontar la vida por parte de cada familia y cada estudiante. Ello implica dos aspectos. En primer lugar, el reconocimiento de tensiones y contradicciones entre la escuela y el entorno comunitario del alumnado; en función de las relaciones de poder realmente existentes suponen la asimetría epistémica, es decir, una jerarquización de saberes en la que los “minoritarios” ocupan un lugar subalterno en un marco de racismo estructural. Y, en segundo lugar, identificar los artefactos simbólicos que median su actividad, así como la gestión que el propio alumnado hace de esos artefactos y de los que le proporciona la escuela.

Esta perspectiva conlleva, por tanto, el reconocimiento explícito de las contradicciones generadas por el marco de las relaciones de poder, y posiciona a las familias como socias activas en la construcción educativa. Las culturas comunitarias dejan de concebirse como espacios cerrados a los que *pertenece* el alumnado, para entenderse como fuentes que proveen los artefactos simbólicos y materiales que median su actividad en los diversos contextos de vida y aprendizaje. La interculturalidad crítica, fundamento de los programas de intervención e investigación que hemos desarrollado y que aquí presentamos, se asienta en esta visión dinámica y relacional de la cultura, constituyendo el marco para las propuestas metodológicas siguientes.

Esta propuesta se ha inspirado también en los trabajos fundacionales de la Psicología Comunitaria Latinoamericana que, desde perspectivas ancladas en los territorios y entrelazadas con el activismo, llevan décadas planteando miradas que trabajan desde la praxis en el desarrollo de las comunidades en proyectos situados en sus conocimientos culturales y reivindicaciones sociales; sin caer en lógicas culturalistas que esencialicen al “otro” (Montero, 2004).

Método

Investigación por diseño

El marco metodológico que orienta nuestras experiencias de colaboración entre universidad y comunidad se inscribe en la tradición de la investigación por diseño (*design-based research*) y, más específicamente, en la vertiente de la investigación por diseño social (*social design experiments*) desarrollada por Gutiérrez y sus colaboradores (Gutiérrez et al., 2008; Gutiérrez, 2018). Este enfoque combina los principios de la psicología histórico-cultural y de la teoría de la actividad (Cole, 1996; Engeström, 1987; 2001) con una comprensión crítica y participativa de la investigación educativa, orientada simultáneamente a la producción de conocimiento y a la transformación social.

Desde esta perspectiva, la investigación no se concibe como una observación neutral de fenómenos educativos, sino como una práctica dialógica y situada que se desarrolla *dentro* de los procesos de cambio. En lugar de aplicar un diseño preestablecido, los investigadores/as y las personas participantes (profesorado, alumnado, familias y agentes comunitarios) codiseñan las actividades educativas que van a desarrollar conjuntamente. El conocimiento se genera en la interacción, creando nuevos espacios y analizando continuamente las tensiones que surgen durante el proceso, ya que entendemos que estamos ante un ciclo iterativo de diseño, implementación, análisis y rediseño (Cole, 2016; Fishman et al., 2013).

Este planteamiento hunde sus raíces en los experimentos culturales impulsados por el *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) de la Universidad de California, San Diego, dirigido por Michael Cole. En experiencias como *The Fifth Dimension* o *La Clase Mágica* (Cole, 1996; Vásquez, 2013), la universidad y las comunidades locales crearon espacios de aprendizaje mediado por tecnologías, juegos y narrativas compartidas, donde los límites entre investigación, docencia y acción comunitaria se disolvían. Estos proyectos inauguraron una forma de investigación que Cole (2016) denominó *experimento por diseño*, en la que el proceso de construcción conjunta de contextos de actividad constituye, simultáneamente, el objeto y el método de estudio.

Posteriormente, Gutiérrez (2018) profundizó en esta idea con su propuesta de *investigación por diseño social*, que enfatiza el carácter transformador y ético de la colaboración entre la universidad y la comunidad. En estos experimentos, el foco no se limita a la mejora de prácticas escolares concretas, sino que apunta a la generación de “terceros espacios” (*third spaces*) en los que se reconfiguran las relaciones de poder, las jerarquías del conocimiento y las formas de participación (Gutiérrez et al., 1999). Las diferencias culturales, institucionales y generacionales se entienden como recursos para la creación de nuevos significados y prácticas compartidas. Este modelo ha sido adaptado en distintos contextos nacionales, comunitarios y universitarios, y ha dado lugar a una longeva red de colaboraciones universidad-comunidad académica y humana llamada UCLinks (Mahmood et al., 2024).

En este marco, nuestra línea de trabajo prolonga y adapta estas experiencias en el contexto español. Los proyectos *Shere Rom* (Barcelona) y *La Clase Mágica* (Sevilla) se conciben como casos de *investigación por diseño social* desarrollados a lo largo de más de dos décadas, vinculando universidades, escuelas y comunidades culturalmente diversas. En ambos contextos, la investigación se configura como una práctica colaborativa de largo recorrido, que articula docencia universitaria, intervención educativa y producción de conocimiento sobre el aprendizaje y la inclusión (Lalueza et al., 2020; Lalueza et al. 2024; Macías-Gómez-Estern et al., 2021). presentaren consecuencia este apartado no expone un estudio concreto, con referencia a sus datos y categorías de análisis, sino un metaanálisis de estos dos largos procesos de investigación por diseño social. A lo largo de los años, estos han generado múltiples estudios de los que aquí se dará cuenta, y cuyas publicaciones contienen datos concretos y categorías de análisis específicas para cada estudio.

La metodología de ambos proyectos parte del principio de historicidad, que asume que, debido a que “los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos periodos de tiempo, sus problemas y potenciales solo pueden entenderse en relación con su

propia historia” (Engeström, 2001, p. 133). Así, la investigación consiste en un bucle iterativo diseño-implementación-evaluación-rediseño, que se desarrolla a lo largo de varios años.

En tanto que investigación por diseño social, parte de un diagnóstico conjunto de necesidades y oportunidades en las escuelas y comunidades implicadas, seguido de un diseño compartido de las actividades educativas, que integran a alumnado universitario, profesorado, y alumnado de los centros.

La implementación incluye la recogida de información mediante estrategias etnográficas. En primer lugar, la elaboración de diarios de campo por miembros del equipo de investigación, así como por los estudiantes universitarios implicados en estos proyectos (éstos últimos revisados y retroalimentados por los/as investigadores/as). A ello se unen los registros de entrevistas, grupos de discusión (con profesorado, alumnado y estudiantes universitarios), y las actas de las sesiones conjuntas de evaluación.

La evaluación de la intervención incluye el análisis de los datos, y se lleva a cabo en dos planos. Por un lado a través de las reuniones de evaluación de los diversos participantes en el codiseño de la actividad; por otro, el equipo de investigación, de acuerdo a objetivos concretos de investigación del estudio que se esté realizando, categoriza el material registrado, estableciendo dimensiones y categorías a partir de los datos mediante el procedimiento propio de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) y su análisis mediante la herramienta ATLAS.ti en las diferentes versiones (de la 6 a la 24), aparecidas durante el largo periodo de las investigaciones de las que estamos dando cuenta.

Tanto la descripción de los registros de recogida de información, así como las dimensiones y sistemas de categorías y los resultados del análisis están detalladamente documentados en cada uno de los estudios publicados a lo largo del ciclo histórico de esta investigación por diseño social. En este sentido, el análisis de las interacciones educativas en contextos colaborativos en la zona de desarrollo próximo se pueden hallar en Luque y Lalueza (2013), el análisis de las formas de interacción y lenguaje del profesorado en Crespo et al. (2002; 2012), las transformaciones en los roles del profesorado en Lamas et al. (2020); las transformaciones en el estudiantado universitario en Lalueza y Macías-Gómez-Estern (2020) y Macías-Gómez-Estern y Lalueza (2024); los aprendizajes curriculares en García-Romero y Martínez-Lozano (2022); la evolución de los sistemas de actividad en Lalueza et al. (2020). Así mismo los cambios y adaptaciones a raíz de la pandemia de la COVID-19 en León-Nabal et al. (2021), Macías-Gómez-Estern et al. (2025b) y en Martínez-Lozano et al. (2023a). Finalmente, las derivaciones epistemológicas relacionadas con legitimación de distintos saberes en la construcción del conocimiento —surgidas en el seno estos diseños, desde una mirada de la etnografía crítica— se abordan en Macías-Gómez-Estern et al. (2025a).

A través de este seguimiento longitudinal se han ido documentando las transformaciones en las prácticas, los posicionamientos identitarios de los participantes y las relaciones entre instituciones. Durante todo este proceso, las tensiones y contradicciones que emergen en este trabajo conjunto se van interpretando, siguiendo a Engeström (2001), como fuentes de *aprendizaje expansivo*, es decir, como momentos en los que las estructuras y significados previos se reconfiguran para dar lugar a nuevas formas de colaboración que van, por tanto, cambiando a lo largo del tiempo.

Este enfoque no se corresponde con los modelos de investigación educativa basados en la distancia analítica o en la extracción de datos, ya que asume una epistemología de la participación, en la que los agentes implicados son coautores del proceso de conocimiento (Fine, 2016; Denzin, 2017). La validez del estudio no depende de la replicabilidad, sino de la coherencia entre los principios teóricos y la transformación real de las prácticas que produce (Cole, 2016). Asimismo, el componente ético de la investigación se expresa en la búsqueda de justicia epistémica y social: se trata de reconocer y legitimar los saberes de las comunidades minorizadas como parte constitutiva del conocimiento educativo (Vigo-Arrazola & Beach, 2024).

En síntesis, esta investigación por diseño social constituye tanto un marco metodológico como una posición política y ética. A través de ella, la universidad asume un rol de coaprendizaje con la comunidad, mientras que las escuelas y los contextos locales se transforman en espacios de producción de conocimiento. La metodología que sustenta nuestros proyectos no se limita a describir la realidad, sino que la reconfigura mediante procesos de diseño participativo, diálogo intercultural y reflexión compartida.

En las secciones siguientes se presentan las trayectorias de los proyectos *Shere Rom* y *La Clase Mágica*-Sevilla, que ejemplifican esta aproximación. Ambas experiencias constituyen lo que hemos llamado escenarios híbridos *de actividad* en los que la investigación, la formación universitaria y la acción educativa se entrelazan en un mismo proceso de transformación (Macías-Gómez-Estern, 2020; 2021, en prensa; Lalueza et al., 2024; Lalueza & Macías-Gómez-Estern, 2024; Macías-Gómez-Estern et al., 2025a). En estas dinámicas, procesos de comunicación y transformación intercultural en varias direcciones albergan la incorporación de contenidos, saberes y prácticas de comunidades tradicionalmente alejadas de lo académico (migrantes o minorías étnicas, por ejemplo), sin que su señalamiento suponga un riesgo de estigmatización o tratamiento diferencial que pudiera llevar a procesos de segregación no deseados.

El Proyecto *Shere Rom* (Barcelona)

El Proyecto *Shere Rom*, iniciado a finales de los años noventa y desarrollado de forma continuada desde la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), constituye una de las experiencias más consolidadas de investigación por diseño social en el contexto europeo. Nació del encuentro entre un equipo universitario y diversas entidades gitanas de la periferia barcelonesa, con el propósito de generar espacios de aprendizaje colaborativo que reconocieran los saberes y prácticas culturales de la comunidad como recursos educativos legítimos (Lalueza et al, 2020; Zhang-Yu et al., 2022).

Inicialmente, el proyecto se puso en marcha en el local de la Asociación Gitana de Badalona, en el barrio de Sent Roc, formado por unos 12.000 habitantes, la mitad de ellos gitanos, provenientes en los años 60 de viviendas informales (chabolas o “barracas”) y agrupados en una promoción de viviendas de muy baja calidad. En 1998, el momento en que un equipo universitario y los líderes de la asociación gitana acuerdan iniciar el proyecto, la población joven del barrio (de 20 a 25 años) presentaba unos bajos niveles formativos, con un 48% sin haber alcanzado el nivel mínimo de educación (certificado de Educación Secundaria Obligatoria), e incluso el 10% no habiendo completado ni siquiera los estudios primarios.

Esa primera experiencia se fue configurando como un espacio híbrido entre universidad, escuela y comunidad donde estudiantes universitarios, profesorado, niños y niñas gitanas participaban en actividades mediadas por tecnologías digitales, materiales culturales y juegos cooperativos inspirados en la tradición de *The Fifth Dimension* (Cole, 1996). Estas interacciones generaban un escenario donde los y las participantes podían negociar significados, construir identidades de aprendiz y desafiar las expectativas institucionales asociadas a la escolarización del alumnado gitano.

El primer diseño fue *la Casa de Shere Rom*, espacio situado en Sant Roc, en los locales de la Asociación Gitana de Badalona, equipado con 15 ordenadores y donde cuatro días a la semana, fuera del horario escolar, un grupo de niños y niñas gitanas entre 6 y 12 años, y un grupo de estudiantes de la UAB, se encontraban para realizar tareas distribuidas en un laberinto virtual, de acuerdo a los retos planteados en tres niveles para cada tarea, y en compañía de un sujeto virtual (Shere Rom) que proponía retos, respondía a las consultas y mediaba en los conflictos. De ahí se expandió a otros lugares muy diversos, escuelas en horario lectivo en barrios de Barcelona y su área metropolitana que, como Bon Pastor, Besòs, La Pau, Roquetes y Sant Cosme estaban compuestos por población gitana e inmigrante, y espacios comunitarios en horario extraescolar en barrios con población autóctona blanca, pero con una enraizada comunidad gitana de habla catalana, como es el caso de Gràcia i Sants. En cada uno de estos lugares el proyecto se desarrolló de acuerdo con las valoraciones de los participantes. Así, nacieron nuevas formas de laberintos que organizaban las tareas, pero también formas totalmente diferentes de actividad, como la creación de narraciones digitales abordando contenidos comunitarios o curriculares, según el lugar. Con el tiempo se incorporaron otras metodologías, algunas previamente desarrolladas por otros equipos de investigación, como los Fondos de Conocimiento (que canalizaron la participación de las familias a través de la identificación de sus prácticas cotidianas, y de la coorganización de actividades curriculares basadas en aquellas, Zhang-yu et al. 2022; Lamas-Aicón & Bachmann-Vera, 2024), y otras en sus primeras formas de indagación como los Fondos de Identidad (incorporando a la práctica escolar artefactos y referentes identitarios del alumnado, Zhang-Yu et al., 2021) y los Fondos Comunitarios (identificando elementos de la comunidad a la que pertenece la escuela colaborando con entidades como la biblioteca del barrio, Jaramillo et al., 2025).

Así, *Shere Rom* ha funcionado como un *laboratorio de coaprendizaje y rediseño continuo*. Cada ciclo de trabajo implicaba el diseño conjunto de actividades, su implementación semanal en los espacios comunitarios y escolares, y un proceso sistemático de análisis colaborativo mediante observaciones, videograbaciones, diarios de campo y reuniones reflexivas entre los agentes implicados. Las tensiones que surgían, por ejemplo, entre los valores escolares y las prácticas comunitarias, se trataban como oportunidades de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001), generando nuevas herramientas y modos de relación entre los participantes.

Shere Rom, base de un proyecto de investigación, ha cobrado sentido también como plataforma de Aprendizaje Servicio universitario, y como modelo de intervención en centros escolares de máxima complejidad (García-Romero & Martínez-Lozano, 2022; Lalueza & Macías-Gómez-Estern, 2024; Zhang-Yu et al., 2022). En este proceso, la función de la

universidad ha pasado de ser la de proveedora de recursos o conocimiento experto a convertirse en mediadora y socia de los actores locales en el desarrollo comunitario y en la formación crítica de estudiantes comprometidos en la intervención social y educativa.

La Clase Mágica-Sevilla

El proyecto *La Clase Mágica de Sevilla* surge en la Universidad Pablo de Olavide como una adaptación del modelo de *La Clase Mágica* de Vázquez (2013) y del programa *Fifth Dimension* (Cole, 1996) desarrollados en Estados Unidos. El proyecto parte de la misma premisa metodológica que *Shere Rom*: la creación de contextos en los que confluyen universidad, escuela y comunidad, y donde los participantes aprenden conjuntamente en actividades lúdico-educativas y a través de narrativas culturales. En estos espacios, el aprendizaje se entiende como participación en prácticas socioculturales compartidas, y la investigación adopta un papel reflexivo y coconstructivo.

La Clase Mágica de Sevilla se ubica en un barrio periférico de la ciudad de Sevilla, con elevados índices de marginalidad y pobreza, y caracterizado por tener un alto porcentaje de población de etnia gitana en situación de vulnerabilidad. El proyecto se origina a partir de la proximidad del barrio con la universidad, donde además la universidad tiene ubicada la Residencia Universitaria Flora Tristán. Este complejo universitario, inaugurado en 2004, surge como parte del compromiso y la responsabilidad social universitaria con la sociedad, donde, además de residir en ella estudiantes universitarios, se configura como epicentro de intervenciones sociales universitarias con la comunidad (Universidad Pablo de Olavide, s. f.).

Desde este punto nace en 2012 el proyecto que inicia una colaboración constante y estrecha con asociaciones gitanas y centros educativos públicos caracterizados por su alta diversidad cultural y social (Lalueza et al., 2024; Macías-Gómez-Estern & Vázquez, 2015; Macías-Gómez-Estern et al., 2014; 2015; 2025a; 2025b).

El equipo universitario de esta experiencia, formado por profesorado, doctorandas y estudiantes de educación y de trabajo social, colabora con docentes y familias gitanas en actividades de aprendizaje que transitan en numerosas ocasiones por historias locales, lenguas, músicas y saberes cotidianos. Estas prácticas permiten construir conexiones significativas entre las culturas familiares de niños y niñas del barrio y los repertorios académicos normativos.

Esta experiencia conjunta iniciada hace más de 15 años, ha incorporado desde sus inicios procesos vinculados al aprendizaje-servicio (ApS) (Macías-Gómez-Estern et al., 2015), lo que ha permitido integrar la investigación con la formación universitaria y reforzar la sostenibilidad del proyecto a lo largo del tiempo (Lalueza et al., 2024). De este modo, *La Clase Mágica-Sevilla* se consolida como un caso de investigación por diseño social que articula docencia, acción comunitaria y producción de conocimiento, evidenciando el potencial de este enfoque para generar prácticas educativas culturalmente sostenibles (Macías-Gómez-Estern et al., 2025; Martínez-Lozano et al., en prensa).

En conjunto, las experiencias del *Proyecto Shere Rom* en Barcelona y de *La Clase Mágica-Sevilla* son dos experiencias de *investigación por diseño social* donde se articula teoría, práctica e intervención educativa en contextos de diversidad cultural y riesgo de exclusión social, generando *escenarios híbridos de actividad* (Macías-Gómez-Estern, 2021, en prensa)

en los que universidad, escuela y comunidad colaboran en la construcción de nuevas prácticas de aprendizaje e inclusión.

Resultados

Los resultados de las experiencias desarrolladas en el marco del *Proyecto Shere Rom* y de *La Clase Mágica-Sevilla* deben interpretarse en el contexto de una investigación que persigue la transformación de las prácticas más que la producción de evidencias estandarizadas. En coherencia con la perspectiva de la *investigación por diseño social*, los hallazgos se expresan en los propios procesos de participación, en los cambios en las relaciones entre los actores implicados y en sus posicionamientos ante la actividad realizada, así como en la emergencia de nuevas formas de sentido compartido (Engeström, 2001; Gutiérrez, 2018).

Los resultados de los estudios realizados a lo largo del tiempo en ambos proyectos muestran transformaciones en tres niveles: institucional (relaciones escuela-comunidad-universidad) (Martínez-Lozano et al., 2023b; Macías-Gómez-Estern et al. 2025b), subjetivo (identidades y agencia de los participantes) (Lalueza & Macías-Gómez-Estern, 2020; Macías-Gómez-Estern et al. 2021; Macías-Gómez-Estern & Lalueza, 2024) y epistemológico (formas de producir conocimiento educativo) (García-Romero & Martínez-Lozano, 2022; Macías-Gómez-Estern et al. 2025a; Martínez-Lozano et al., en prensa). A continuación, se presentan los resultados más significativos obtenidos en los diferentes estudios realizados a lo largo de este proceso, describiendo en detalle cada una de las transformaciones identificadas.

Transformaciones institucionales

Desde una perspectiva intercultural, las transformaciones institucionales observadas en los proyectos son especialmente significativas. A lo largo del tiempo, las experiencias de *Shere Rom* y *La Clase Mágica-Sevilla* evidencian que la interculturalidad trasciende la atención a la diversidad del alumnado. Desde este punto de vista, supone la construcción de nuevas de relación entre la escuela, la comunidad y la universidad, promoviendo procesos de colaboración y corresponsabilidad entre estos.

En este sentido, la participación e interacción prolongada de los distintos actores ha permitido observar procesos de *aprendizaje expansivo institucional* (Engeström, 2001), donde las partes implicadas reconfiguran su relación mutua con las otras y comienzan a aparecer prácticas colaborativas más horizontales. Por un lado, la *comunidad y la universidad entran en la escuela* a través de la participación activa de las familias, de asociaciones locales y de estudiantes y profesorado universitario. Estos últimos actúan como puentes entre la cultura académica y las prácticas sociales del territorio, rompiendo barreras y realizando aprendizajes que van a reconfigurar cada uno de los espacios. Esta apertura redefine, además, la noción misma de aula, transformándola en un espacio permeable, en el que convergen múltiples voces, lenguajes y saberes.

Por otro lado, *la escuela y la universidad salen a la comunidad*, ampliando sus límites institucionales mediante proyectos colaborativos que se desarrollan en espacios vecinales, asociaciones culturales o centros cívicos. Esta bidireccionalidad genera una red de continuidad educativa entre los diferentes ámbitos de la vida social, lo que contribuye a

reducir las discontinuidades entre los mundos educativos y los comunitarios (Lalueza et al., 2024; Martínez-Lozano et al., 2023a; 2023b).

Una ilustración de este cambio institucional se encuentra en la colaboración que en el Proyecto *La Clase Mágica* mantiene desde hace años con centros educativos del Polígono Sur, enmarcado dentro de la línea de acciones que en este barrio emprende la Universidad Pablo de Olavide como parte de su misión de compromiso con la sociedad, y en este caso con el territorio.

En esta colaboración, tanto el barrio como la universidad, a través del proyecto *de La Clase- Mágica* (desarrollada mediante el aprendizaje-servicio [ApS] en colaboración con centros educativos del barrio) y de la Residencia Universitaria Flora Tristán, han expandido los espacios, cosmovisiones y prácticas comunes de un contexto académico. La institución universitaria se ha transformado al incorporar valores de solidaridad, trabajo en red y activismo y saberes comunitarios, tradicionalmente relegados en el ámbito universitario. Así mismo, se han modificado horarios, dinámicas de clase-aula y las formas de gestión de la institucional para adaptarse a las escuelas y otros agentes del barrio.

Por su parte, el barrio en general y los centros educativos participantes en *La Clase Mágica* también han experimentado procesos de transformación institucional. Entre estos cambios se encuentra la adaptación de sus actividades para acoger al alumnado universitario que participa en los proyectos ApS, así como la incorporación de nuevas metodologías y formas de gobernanza. Se han erigido como productores de conocimiento por su participación en proyectos de investigación y en actividades docentes universitarias.

Un barrio como el Polígono Sur, históricamente estigmatizado, pero con un arraigo identitario fuerte en la ciudad de Sevilla, se transforma y pasa a convertirse en agente social con su propio peso. Estas transformaciones repercuten en todos los participantes —niños y niñas, profesorado de los centros educativos, personal docente y estudiantado universitario— así como en ambas instituciones (Martínez-Lozano et al, en prensa).

En este sentido, las colaboraciones interinstitucionales —entre universidad, escuela, asociaciones y servicios locales— han sido fundamentales. Estas alianzas, sostenidas en el tiempo, han permitido crear estructuras flexibles de gobernanza compartida y legitimar las iniciativas de codiseño educativo. Así, estos proyectos de investigación por diseño social han actuado como mediadores estructurales que facilitan y posibilitan la coordinación entre instituciones tradicionalmente separadas, generando a su vez aprendizajes organizativos orientados a la equidad educativa en contextos de segregación (Engeström, 2001; Lalueza et al., 2020; 2024; Macías-Gómez-Estern et al., 2025a; Martínez-Lozano et al., en prensa).

Transformaciones en los participantes

La siguiente dimensión del cambio observable en ambos proyectos se refiere a las transformaciones subjetivas y relacionales de los participantes. En ambos proyectos, la creación de *escenarios híbridos de actividad* (Macías-Gómez-Estern 2021) propició desplazamientos significativos y una reconfiguración de las identidades, roles y posicionamientos de todas las personas que participan en ellos —niños y niñas, familias, docentes, estudiantes y profesorado de la universidad e investigadores— (García-Romero et al. 2024).

En el caso de los niños y niñas de la escuela, el acceso a actividades significativas y culturalmente relevantes, organizadas en algunos casos por la universidad (Lalueza et al., 2020; Lalueza et al., 2024; Macías-Gómez-Estern et al., 2025b), ha favorecido el tránsito desde una posición de subordinación hacia una *identidad de agencia y competencia*, reconociendo sus saberes familiares y comunitarios en el contexto escolar. Niños y niñas inicialmente posicionados en la escuela como “en riesgo” o “desmotivados” van reconociéndose como agentes capaces de transmitir saberes a otros, a la vez que el profesorado implicado desarrolla nuevas formas de colaboración con las familias gitanas. Los niños y niñas participan, así, como coautores del aprendizaje y no como meros receptores pasivos de contenidos escolares, lo que hace que se generen percepciones de autoeficacia y pertenencia, al tiempo que contribuye a cuestionar las categorías deficitarias asociadas a la diversidad cultural y socioeconómica (Lalueza et al., 2020).

Por su parte, las familias participantes comenzaron a percibir la escuela no solo como una institución distante o normativa, sino como un *espacio de diálogo intercultural* en el que su presencia y sus aportaciones resultaban valiosas. En las sesiones abiertas y talleres familiares desarrollados en ambos proyectos, padres y madres pudieron compartir prácticas, relatos y perspectivas sobre la educación con personas ajenas a su entorno cotidiano, en una posición de diálogo igualitario que ha ido contribuyendo al diseño y la evaluación conjunta de las actividades. Se ha dado un reconocimiento mutuo que fortaleció los vínculos de confianza y permitió la emergencia de formas de colaboración sostenida más allá de las intervenciones concretas (Zhang-Yu et al., 2023).

El alumnado universitario, por su parte, ha experimentado una transformación profunda en su modo de comprender la función social de la educación. A través de su implicación directa en contextos de vulnerabilidad tienen la posibilidad de redefinir su rol como estudiantes, pasando de ser meros observadores o asistentes externos para asumir, conforme pasa el tiempo, una función más central y protagonista, adquiriendo competencias críticas vinculadas a la justicia social, la diversidad y la investigación colaborativa (Lalueza & Macías-Gómez-Estern, 2020; Macías-Gómez-Estern et al., 2021; Macías-Gómez-Estern & Lalueza, 2024).

El profesorado universitario ha cambiado igualmente su manera de concebir la enseñanza superior, pasando de desarrollar su labor de modo aséptico en el palacio de cristal que suponen los campus universitarios, a salir al campo y enfrentar una docencia comprometida con las comunidades vulnerables y con su propio alumnado, a través de metodologías participativas como es el Aprendizaje-servicio (García-Romero et al, 2024; Martínez-Lozano et al, 2023b).

Todos estos cambios en la distribución de las agencias de las personas participantes, hacen que se transformen las dinámicas tradicionales de poder y se dé un proceso de generación de espacios de reconocimiento mutuo que da sentido a estas colaboraciones sostenidas en el tiempo.

Transformaciones epistemológicas

La tercera dimensión del cambio observado remite al plano epistemológico y metodológico. Los proyectos analizados contribuyen a reformular la manera en que se produce

conocimiento en educación, desplazando el énfasis desde la observación hacia la participación reflexiva y transformadora.

Uno de los aprendizajes colectivos más destacados fue la revalorización de los saberes comunitarios como recursos educativos legítimos. En *Shere Rom*, con la introducción del proyecto de Fondos de Conocimiento (Lalueza et al., 2020; Lalueza et al., 2024), las narrativas familiares, los repertorios comunicativos gitanos, los referentes identitarios del alumnado y la memoria oral de la comunidad se integraron en las actividades como instrumentos de aprendizaje culturalmente relevantes. En *La Clase Mágica-Sevilla*, la oralidad, la música y las historias locales se convirtieron en vehículos de alfabetización crítica y de fortalecimiento identitario (Macías-Gómez-Estern et al., 2025a; Martínez-Lozano et al, en prensa).

Esto supuso la incorporación de prácticas y conocimientos comunitarios a la escuela, lo que ha tenido un significativo impacto en los docentes, que han incorporado estos nuevos elementos a su práctica docente cotidiana. Se evidencia, como bien reportan Zhang-Yu et al. (2023), una “nueva mirada” de las familias sobre la competencia y las motivaciones de las maestras, ampliando el sentido de pertenencia de familias y alumnado a los centros educativos, además de ofrecer al profesorado nuevas perspectivas sobre la relación entre cultura y aprendizaje.

Otro aspecto relevante tiene que ver en cómo la universidad transforma también su rol tradicional, pasando de ser una institución formadora a constituirse en espacio de coproducción de conocimiento situado, incorporando los aprendizajes derivados de la colaboración en su propia docencia (Lalueza et al., 2020). El estudiantado universitario implicado en estas experiencias describe haber desarrollado unos aprendizajes más significativos de los contenidos curriculares de sus respectivos estudios universitarios (García-Romero & Martínez-Lozano, 2022), así como competencias críticas en torno a la diversidad, la justicia social y la función pública de la educación. A través de sus diarios reflexivos y los espacios de discusión colectiva, emergieron comprensiones más complejas sobre la noción de “éxito escolar” y sobre la necesidad de articular los saberes académicos con las prácticas de vida de los contextos locales (García-Romero et al., 2019).

En resumen, todas estas evidencias muestran, en coherencia con la tradición histórico-cultural que se maneja, cómo el conocimiento se genera en la acción y en el diálogo con los otros. En este sentido, tanto *Shere Rom* como *La Clase Mágica-Sevilla* funcionan como *espacios de investigación compartida*, donde las categorías analíticas emergen del trabajo conjunto con los participantes y no se imponen desde marcos teóricos externos (Cole, 2016; Denzin, 2017). Esta epistemología participativa redefine las relaciones entre investigador/a e investigado, desplazando la frontera entre quien produce y quien vive la experiencia educativa.

Desde este punto de vista, la concepción de educación intercultural que se ha ido construyendo a través de esta estrategia de investigación por diseño social va más allá de metodologías educativas y criterios pedagógicos, pues supone una posición epistemológica y política: la de construir conocimiento con, y no sobre, las comunidades (Teo, 2014). Esta concepción refuerza la idea de que *la interculturalidad es inseparable de la justicia epistémica*, en tanto que amplía los espacios de participación en la producción del saber

educativo y reconoce la legitimidad de las voces históricamente subordinadas (Fine, 2016; Vigo-Arrazola & Beach, 2024).

En definitiva, los procesos documentados en *Shere Rom* y *La Clase Mágica-Sevilla* muestran que la interculturalidad, entendida desde la perspectiva de la *investigación por diseño social*, trasciende la noción tradicional de diversidad cultural como atributo del alumnado. Se convierte en una *lógica de relación entre instituciones y comunidades*, donde el aprendizaje se produce en la intersección de saberes, lenguajes y prácticas que circulan entre la escuela y su entorno. La comunidad entra en la escuela —aportando experiencias, narrativas y valores que enriquecen la práctica educativa—, y la escuela sale a la comunidad —extendiendo sus funciones formativas más allá del aula y participando en la construcción colectiva de lo común—. Esta doble dinámica redefine tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como las formas de producir conocimiento en educación. En consecuencia, la interculturalidad aparece no solo como un objetivo ético o curricular, sino como un principio metodológico y epistemológico que orienta la transformación sostenida de las prácticas y de las instituciones hacia una educación más justa, participativa y socialmente situada.

En términos generales, los resultados sugieren que la *investigación por diseño social* no solo produce conocimiento teórico y empírico sobre los procesos de aprendizaje intercultural, sino que también genera transformaciones sostenibles en las comunidades participantes. La continuidad de ambos proyectos, así como la longevidad de la red más amplia UCLinks, evidencia la capacidad del enfoque para crear estructuras colaborativas estables y dinámicas de aprendizaje que trascienden los límites de la intervención inicial.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones que se pueden extraer orientadas a construir una propuesta de educación intercultural crítica, no son independientes del modelo de investigación utilizado. La universidad, la escuela y la comunidad se convierten en sistemas de actividad interdependientes (Engeström, 2001), cuyas tensiones y contradicciones han constituido el motor de cambio. La investigación, lejos de posicionarse como una instancia externa de observación, ha actuado como un mediador reflexivo que documenta, acompaña y retroalimenta los procesos de diseño y transformación. El trabajo conjunto ha dado lugar, además, a procesos de Aprendizaje-Servicio que integran la investigación con la formación universitaria, reforzando la sostenibilidad del proyecto en el tiempo (Lalueza et al., 2024). Así, la producción y transmisión de conocimiento y la transformación educativa han sido dos dimensiones inseparables de un mismo proceso.

Las experiencias analizadas permiten avanzar hacia una comprensión renovada de la *interculturalidad como principio de transformación institucional y epistemológica*. A lo largo de más de dos décadas de trabajo colaborativo, los proyectos *Shere Rom* y *La Clase Mágica-Sevilla* han mostrado que el reto fundamental de la educación intercultural no reside tanto en la gestión de la diversidad cultural del alumnado como en la *reconfiguración de las relaciones entre la escuela y su entorno comunitario*. Así, la interculturalidad se concibe como un proceso de coaprendizaje entre instituciones y comunidades, orientado a generar

nuevas formas de participación, reconocimiento y producción de conocimiento. Esta mirada desplaza la atención desde las políticas compensatorias o las estrategias de inclusión cultural hacia una noción más profunda transformación: la que implica que la escuela se piense a sí misma como parte de una red de espacios educadores en interacción constante con su territorio (Lalueza et al., 2024).

El análisis de los dos proyectos muestra, además, la viabilidad de una metodología de investigación cualitativa de largo recorrido, basada en el diseño colaborativo y la reflexividad compartida, que se adapta a contextos complejos y genera conocimiento situado. En conjunto, estos proyectos invitan a *pensar la educación como un campo de diseño colectivo de lo común*, donde aprender implica transformar las condiciones mismas del aprendizaje. Esta perspectiva no solo aporta un marco metodológico innovador, sino también una orientación ética y política para la práctica educativa: comprender la investigación como compromiso con la justicia social y la transformación compartida de las instituciones.

Y en cuanto a sus hallazgos, evidencian que *la interculturalidad se expresa en prácticas concretas de relación*, en las que los distintos actores —niños, familias, docentes, y estudiantado universitario— negocian significados y construyen objetivos comunes, desbordando los límites tradicionales del aula.

En definitiva, el recorrido de las experiencias presentadas muestra cómo la *interculturalidad* deja de ser un objetivo periférico o una categoría normativa, para convertirse en un principio estructurante de las relaciones educativas, un modo de entender la educación como construcción compartida entre sujetos e instituciones que aprenden y se reconfiguran mutuamente a través de la conformación de *escenarios híbridos de actividad* (Macías-Gómez-Estern, 2021; en prensa) que facilitan la emergencia de nuevas formas de actuar híbridamente. La universidad, el entorno, la comunidad, la escuela, se encuentran y redefinen conjuntamente las fronteras del conocimiento, la enseñanza y la ciudadanía.

Financiamiento

Este proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020. Proyecto INCLUEDUX. Estrategias de resiliencia para la inclusión de estudiantes vulnerables en situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa. PID2020-118198RB-I00/AEI/10.13039/501100011033

Referencias

- Aguado, M. T. (2003). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. McGraw-Hill.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: A review of international literature on inclusive education*. CfBT Education Trust.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson Education.
- Benet, J. (1995). *Catalunya sota el règim franquista*. Blume.

- Blázquez-Muñoz, A. & Martínez-Lozano, V. (2011). La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la Sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Cachón, L. (2002). La formación de la España inmigrante: Mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 95-126;
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.97.95>
- Carson, J. (2007). *The measure of merit: Talents, intelligence, and inequality in the French and American republics, 1750-1940*. Princeton University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679-1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Crespo, I., Lalueza, J. L. & Perinat, A. (1994). Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y sociedad*, 27/28, 283-294.
- Crespo, I., Pallí, C. & Lalueza, J. L. (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*. 5 (1), 49-66
<https://doi.org/10.1080/13668800220173>
- Crespo, I., Rubio, R., López C. & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación* 24(2), 163-175
<https://doi.org/10.1174/113564012804932047>
- Denzin, N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fernández-Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Ariel
- Fernández-Enguita, M. (2003). Desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 44-5
- Fine, M. (2016). *Just research in contentious times: Widening the methodological imagination*. Teachers College Press.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. *National Society for the Study of Education Yearbook*, 112(2), 136-156.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- García-Castaño, F. J., Castillo-Segura, J., & Capellán de Toro, L. (2016). ¿Qué textos tienen los escolares extranjeros que han pasado por las ATAL? Hachetepé. *Revista científica de Educación y Comunicación*, 12, 31-49.

- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., & Fernández-Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1): artículo 01.
- García-Romero, D., Martínez-Lozano, V., & Lalueza, J. L. (2019). Diarios de campo y evaluación formativa en aprendizaje-servicio. In J. García-Gutiérrez & M. Ruiz-Corbella (Eds.), *Aprendizaje servicio: Los retos de la evaluación* (pp. 153-168). Narcea Ediciones.
- García-Romero, D., & Martínez-Lozano, V. (2022). Social participation and theoretical content: Appropriation of curricular concepts in service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(1), 71-87.
- García-Romero, D., Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Lalueza, J. L. (2024). El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio. Educación formal, participación social y cambio identitario. *Revista de Educación*, 1(404), 81-107.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-618>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez-Alfaro, A. (1993). *La Gran Redada de gitanos: España, la prisión general de gitanos en 1749*. Presencia Gitana.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286-303. <https://doi.org/10.1080/10749039909524733>
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (2008). *Toward a sociocritical literacy in the Third Space: A critical social design experiment*. Routledge.
- Gutiérrez, K. D., & Vossoughi, S. (2010). Lived histories of social design experiments: Emergent epistemologies and implications for education. *Educational Researcher*, 39(4), 232-237.
- Gutiérrez, K. D. (2018). Designing for transformative learning: Theoretical insights from social design experiments. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 56-68.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Eumo Editorial.
- Junta de Andalucía (2007). Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/2653.html>
- Jaramillo, K. & Lalueza, J.L. (2025). Tensiones y desafíos en la Colaboración. Interinstitucional para la Acción Comunitaria: Una Experiencia de Investigación-Acción en un Instituto-Escuela de Barcelona. En Milton Campos e Ibis M. Álvarez (eds). *Práticas Comunitárias. Resistências e Empoderamento*. Editora Letra 1.
- Lalueza, J. L. & Crespo, I. (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y educación*. 8(3), 51-69
<https://doi.org/10.1174/113564096763270325>

- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2019). Following the trail of the 5th dimension: learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lalueza J. L. & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical Psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural). *Culture and Education*, 32(3), 556-582 <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>
- Lalueza, J. L., Martínez-Lozano, V., & Macías-Gómez-Estern, B. (2024). University-Community Partnerships as “Hybrid Contexts of Activity”: Learnings from Two Projects with Roma Children in Spain. En M. Welsh Mahmood, M. Elaine & J. Cano (Eds.), *University-Community Partnerships for Transformative Education* (cap. 13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60583-3_13
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. In Apple M. W., Au W., Gandin L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 110-122). Routledge.
- Lamas-Aicón, M., & Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24.
- León-Nabal, B., Zhang-Yu, C., & Lalueza, J.L. (2021). Uses of Digital Mediation in the School-Families Relationship During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 12:687400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687400>
- Loreman, T. (2010). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Routledge.
- Luque, M. J. & Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación* 362, 402-428 <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Macías-Gómez-Estern, B. & Vasquez, O. (2014). *La Clase Mágica* goes international: Adapting to new sociocultural contexts. In B. Flores, O. Vasquez & E. Clark (Eds.). *Generating transworld pedagogy: reimagining La Clase Magica*, 193-208. Lexington Books. ISBN-10: 073918683, ISBN013: 978-073918683.
- Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Mateos-Gutiérrez, C. (2014). “Clase Mágica-Sevilla”. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109-137.
- Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Vásquez, O. A. (2015). “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 63-78.

- Macías-Gómez-Estern, B. (2020). "Hybrid psychology agent": Overcoming the about/for dichotomy from praxis. *Theory & Psychology*, 30 (3), 430-435.
<https://doi.org/10.1177/0959354320923726>
- Macías-Gómez-Estern, B. (2021). Critical Psychology for Community Emancipation: Insights from Socio-educative Praxis in Hybrid Settings. In R. Machin Suarez, (Ed). *New Waves in Social Psychology*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87406-3_2.
- Macías-Gómez-Estern, B., Arias-Sánchez, S., Marco-Macarro, M., Cabillas-Romero, M. & Martínez-Lozano, V. (2021). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46 (7), 1395-1405. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>
- Macías-Gómez-Estern, B. & Lalueza, J. L. (2024). Navigating I-positionings in higher education Service Learning as hybrid scenarios: a case study. *Language, Culture and Social Interaction*, 45, 100805.
- Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Luis Lalueza, J. (2025a). Re-envisioning collaborative university-community engagement through a critical ethnographic lens: transformative hybrid scenarios. *Ethnography and Education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2025.2565009>
- Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., Lalueza, J. L., & Alvarez, I. M. (2025b). School's Challenges, Affordances and Resilience in COVID-19 Times: Helping Development for Vulnerable Children. In L. Bøttcher, D. Winther-Lindqvist, M. Hedegaard, & M. Fleer (Eds). *Sustainability, Care, Play and the Zone of Proximal Development: A Developmental Perspective on Childhood* (pp. 49-67). Springer Nature Switzerland.
- Macías-Gómez-Estern, B. (en prensa). Hybrid Psychological Agents and Hybrid Contexts of Activity: Cultural-Historical Praxis for Socio-Educational Transformation through music. En M.E. Lych & Martínez-Álvarez, P (Eds.). *Handbook of Cultural Historical Research: Overcoming Injustices Through Education and Learning*. Bloomsbury.
- Mahmood, M, Elaine, M. & Cano, J. (Eds.). *University-Community Partnerships for Transformative Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60583-3_13
- Martínez-Lozano, V., Macías-Gómez-Estern, B. & Lalueza, J. L. (2023a). Community resilience processes in schools with Roma students during COVID-19. *Two case studies in Spain, Sustainability*, 15(13): 10502. <https://doi.org/10.3390/su151310502>
- Martínez-Lozano, V., Lalueza, J. L., García-Romero, D. & Macías-Gómez-Estern, B. (2023b). Aprendizaje auténtico y cambio identitario en estudiantes que participan en programas de ApS orientados a la inclusión social. En J. García-Gutiérrez, F.J. Amador-Morera & A. Cano-Ramírez (Eds). *El aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*, pp. 470-477. UNED.
- Martínez-Lozano, V., Marco-Macarro, M. J. & Macías-Gómez-Estern, B. (en prensa). Hybrid learning and community contexts of activity. A historical view on the contributions of a marginal neighborhood to the university. En B. Macías-Gómez-Estern, V. Mori & Pañellas, D. (Eds). *Critical and Participatory Methodologies Beyond the Global North*. Springer.

- Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. *Psyke*, 13(2), 17-28.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Poveda, D. & Matsumoto, M. (2024). La construcción de la "especial complejidad" en la acción normativa educativa española. In B. Vigo-Arrazola (Ed.). *Desafíos ante la estigmatización en educación: prácticas creativas e inclusivas con medios digitales* (pp. 43-59). Síntesis.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Siglo XX.
- Sánchez-Medina, J. A., Macías-Gómez-Estern, B., & Martínez-Lozano, V. (2014). The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 217-223.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.013>.
- Tarabini, A., Curran, M., & Montes, A. (2017). School segregation in Barcelona: Composition effects and educational inequalities. *Urban Studies*, 54(15), 3475-3494.
- Teo, T. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of critical psychology* (Vol. 1). Springer.
- Universidad Pablo de Olavide. (s. f.). *¿En qué consiste el proyecto social de la Residencia Universitaria Flora Tristán?* <https://www.upo.es/floratristan/proyecto-social/en-que-consiste--00002/>
- Vásquez, O. A. (2013). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Routledge.
- Vigo-Arrazola, B. & Beach, D. (2024). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47(1), 115-127.
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity* 28(2), 138-151 <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, C. (2022). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>
- Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas, D. (2022). Procesos de Cambio Educativo en Contextos de Segregación Escolar: una Investigación Basada en el Diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>
- Zhang-Yu, C., Vendrell-Pleixats, J., Barreda-Escrig, C., & Lalueza, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital* 23(1). e3150 <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>