

16

Aprendiendo de las Contradicciones en Proyectos Colaborativos entre Universidad y Comunidad

Aprendendo de Contradições em Projetos Colaborativos entre a Universidade e a Comunidade

José Luis Lalueza

Introducción

Desde 1998 hasta la actualidad, un grupo de investigadores e investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) ha liderado el desarrollo del proyecto Shere Rom, una red de colaboración entre la universidad, escuelas, entidades comunitarias y gobiernos locales del área metropolitana de Barcelona, desarrollando a lo largo del tiempo experiencias en 16 diferentes comunidades de prácticas, siempre en contextos sociales minorizados o de amplia diversidad cultural y con una presencia importante de población gitana. Este proyecto se inspira en el modelo de Quinta Dimensión (5D) del *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) de la Universidad de California (Cole, 1996), una investigación por diseño que permite un análisis longitudinal de los procesos de cambio orientados a su sostenibilidad. El presupuesto central de esta investigación es que la colaboración de actores con diversos motivos en un

solo sistema de actividad produce contradicciones cuya resolución moldea el desarrollo del sistema en diferentes direcciones.

En este libro se pueden hallar dos capítulos, escritos por Karen Jaramillo y Giorgina Garbarino, que exploran experiencias recientes de este proyecto en las que se desarrollan los Fondos de Identidad y los Fondos Comunitarios del alumnado de un centro de secundaria. En este capítulo, sin embargo, vamos a explorar experiencias más antiguas y prolongadas en el tiempo que nos permitan analizar los procesos de cambio a medio y largo plazo. Así, nos situaremos en los primeros 20 años del proyecto, durante los cuales, al igual que en el caso de la 5D original en California, Shere Rom se constituyó como una red de programas dentro y fuera de la escuela, que conectaba a niños de la comunidad con estudiantes universitarios en un sistema híbrido de actividad, combinando educación y juego a través de la interacción con pares. Sus actividades educativas generalmente se basaban en el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y la comunicación, y su objetivo principal era construir un contexto de actividad donde los participantes compartieran metas y herramientas en una “ideocultura” común (Cole, 1996). Cada lugar de actividad tenía un personaje virtual que proponía misiones y tareas para involucrar a los participantes. La ambigüedad de su identidad animaba a éstos a discutir y reflexionar sobre quién era él, ella o aquello. Como resultado, solían surgir discusiones relacionadas con el género, el poder o la imaginación, en las que este personaje actuaba como mediador o facilitador entre escolares, universitarios, docentes e investigadores.

No es este lugar para una descripción detallada del modelo 5D, que ya ha sido ampliamente desarrollado por Michael Cole (Cole & The Distributed Literacy Consortium, 2006; Nocon, 2020). Lo que pretendo aquí es dar cuenta de los procesos que han intervenido para sostener el proyecto Shere Rom con la perspectiva que da un cuarto de siglo de funcionamiento, atendiendo a su carácter intergeneracional, interinstitucional e intercultural, así como a las convergencias, contradicciones y negociaciones entre los diversos agentes en un proceso de cambio y aprendizaje constante.

Factores de Cambio y Sostenibilidad en Sistemas de Actividad

El proyecto Shere Roc se puede conceptualizar como una *investigación por diseño* (Cole, 2016) o un *experimento de diseño social* (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). Las comunidades de práctica generadas por el proyecto Shere Rom,

inicialmente concebidas como *laboratorios naturales* para estudiar modelos de actividad educativa, evolucionaron hasta convertirse en una intervención educativa dirigida a lograr objetivos comunitarios y de aprendizaje, fruto de la convergencia de una multiplicidad de socios con diferentes motivos de entrada. Es decir, un proyecto de investigación educativa (de interés para el equipo investigador), sin dejar de serlo se articula como un proyecto de aprendizaje-servicio universitario (de interés para profesorado y alumnado) y deviene en un proyecto de intervención social y educativa (de interés comunitario). Para ilustrar este proceso, estudiaremos tres casos (tres comunidades de prácticas del proyecto), cada uno de ellos de más de diez años de duración, atendiendo a su devenir histórico, a la multiplicidad de voces implicadas, a su carácter híbrido o interinstitucional, y al papel jugado por las consecuentes contradicciones en los procesos de cambio del sistema de actividad.

“El sistema de actividad carga múltiples capas y hebras de historia grabadas en sus artefactos, reglas y convenciones, por lo que procede el estudio de la historia local de la actividad y sus objetos, y la historia de las ideas teóricas y herramientas que han dado forma a la actividad” (Engeström, 2001, p. 136). La larga duración de estas experiencias permite atender a su *historicidad*, ya que en tanto que los sistemas de actividad toman forma y se transformen durante largos períodos de tiempo, sus problemas y potenciales sólo pueden entenderse en relación con su propia historia. Interesa, por tanto, qué ideas y objetivos sustentaban su puesta en marcha, y cómo unas y otros se fueron modificando.

En cuanto a la presencia de múltiples voces, se entiende que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones para los participantes, que cargan con sus propias historias diversas (Engeström, 2001). En nuestro caso tenemos a participantes de muy diferentes procedencias, motivos y roles. Los miembros del equipo de investigación que diseña y dirige el proyecto, el profesorado que ha configurado las prácticas de sus asignaturas como Aprendizaje Servicio (ApS), el alumnado de estas asignaturas que colaboran con los niños y adolescentes de la comunidad en la realización de sus prácticas, estos niños y adolescentes que participan en el marco de la actividad escolar o como actividad voluntaria extraescolar, los maestros que integran la actividad en su práctica, y los dirigentes comunitarios que la incorporan en el devenir de sus organizaciones.

Las formas de hacer y reglas de funcionamiento, los objetivos, las herramientas... son extremadamente diferentes en las tradiciones y marcos institucionales de procedencia de cada grupo de participantes. Pero, además,

como ha señalado la investigadora sudafricana Janice McMillan, toda actividad de ApS es un sistema híbrido de actividad en el que convergen instituciones muy diferentes entre sí (como una universidad y una escuela, o un equipo de investigación y una asociación gitana). Las participantes son simultáneamente parte de los sistemas de actividad de los que provienen. Así, al tiempo que participan en las actividades del proyecto, que tiene unos determinados objetivos, reglas y roles, las personas que actúan como investigadores y el alumnado universitario también son miembros de la universidad que orienta a otros objetivos, tiene otras reglas, y en la que desempeñan otros roles. Igualmente, las docentes de las escuelas cumplen con su rol como integrantes del sistema educativo, mientras que las activistas comunitarias desempeñan un papel específico y diferenciado en el entorno comunitario. Por lo tanto, actividades como las desarrolladas en el proyecto Shere Rom constituyen sistemas híbridos. Estos pueden entenderse como un *tercer espacio* que aborda las diversas motivaciones de distintos tipos de participantes (Gutiérrez *et al.*, 1999), o como un *objeto dual*, ya que proviene de la fusión o hibridación de los objetos de los sistemas de actividad originales, resultado del encuentro entre diferentes sistemas de significado y de distintas tradiciones (McMillan *et al.*, 2016).

Por último, esta diversidad de partida en los motivos personales e institucionales, en contraste con las metas de la actividad basada en la construcción de objetivos comunes, genera necesariamente contradicciones. Los motivos de cada participante, en la medida en que responden inicialmente a objetivos fundamentados en los contextos de actividad de procedencia, enfrentan un primer nivel de contradicción interna al lidiar con metas diferentes en la nueva actividad. Además, se presenta un segundo nivel de contradicción con el resto de las participantes. La construcción de la nueva actividad como una comunidad de prácticas que sitúa a todos los participantes en una posición central, implica afrontar esas contradicciones y crear metas compartidas (Wenger, 2001).

En los tres casos que vamos a analizar, hallamos la misma constelación inicial de voces, instituciones y motivos. Así, se daba una primera contradicción interna en el doble rol de los investigadores y profesores universitarios. Su motivo principal era desarrollar un laboratorio de investigación estable donde pudieran observar los procesos de aprendizaje. Pero, como tutores de estudiantes universitarios, el equipo investigador también tenía otro motivo: brindar a sus estudiantes una experiencia de aprendizaje adaptada al plan de estudios universitario. El componente de instrucción requiere una respuesta oportuna y, en ocasiones, los objetivos de investigación deben posponerse hasta que se resuelvan las necesidades académicas de los estudiantes.

En cuanto al estudiantado universitario, las prácticas curriculares en las que participan son a la vez proyectos de intervención real, por lo que aprenden al tiempo que generan impactos en la comunidad. Esto supone que entran en acción diversos motivos: completar requisitos de aprendizaje (motivos relacionados con la actividad universitaria) y resolver un servicio de la comunidad (motivos que surgen de participar en actividades de ApS). Los niños, las niñas y adolescentes involucrados en el proyecto tienen sus propios motivos, generalmente relacionados con la experiencia del juego y su deseo de diversión, pero también entran en juego las necesidades emocionales y afectivas que emergen en las relaciones desarrolladas con estudiantes universitarios. La dualidad entre educadores/referentes y amigos/amigas, compañeros/compañeras, jugará un papel importante en las formas de participación de estudiantes universitarios y niños, niñas y adolescentes implicados.

Cuando se trata de una actividad extraescolar, llevada a cabo en el marco de una organización comunitaria, los socios incluyen líderes comunitarios o activistas sociales, educadores y miembros de la comunidad que colaboran activamente. El principal objetivo de los socios comunitarios es la promoción de la comunidad a través del desarrollo de actividades de empoderamiento. Sin embargo, como entidades sociales, también se ven involucradas en conflictos con gobiernos locales o con otras entidades que trabajan en la comunidad. Las contradicciones entre motivos relacionados con el servicio a la comunidad y motivos centrados en lidiar con las relaciones de poder involucran a los socios universitarios, porque la asociación implica algún tipo de alianza. Un proyecto eficaz de asociación con la universidad empodera a la comunidad, pero también otorga poder a las entidades y a sus líderes en su red institucional. Los socios universitarios a menudo participan involuntariamente, pero deben ser conscientes de su papel y su impacto en todo el sistema.

Finalmente, en las escuelas, el motivo del personal administrativo y del colectivo docente para colaborar radica en la necesidad de superar las dificultades que enfrentan sus alumnos en riesgo de exclusión social, como el fracaso y el abandono escolar. Por un lado, existe la necesidad de motivar al estudiantado a participar en actividades significativas y a establecer metas compartidas. Por otro lado, el personal docente debe garantizar el aprendizaje del plan de estudios oficial y mejorar los resultados académicos del alumnado, evaluado mediante pruebas estandarizadas. A menudo, estos motivos entran en contradicción porque las actividades que la escolarización proporciona para mejorar los resultados de las pruebas no son significativas para estos estudiantes y, a menudo, son rechazadas por ellos.

Además, cuando las actividades de aprendizaje proporcionadas por el proyecto Shere Rom motivan mucho al alumnado, suelen violar las normas escolares destinadas a garantizar el orden y el control. El profesorado tiende a asumir que las niñas y los niños que provienen de entornos en riesgo de exclusión social presentarán, de forma inevitable, conductas desafiantes. Por ello, en algunas escuelas, mantener el orden se convierte en el objetivo principal, mientras que las actividades del proyecto son diametralmente opuestas a las actividades silenciosas y controladas externamente. Las contradicciones entre involucrar al alumnado en su aprendizaje y controlar sus comportamientos pueden, por tanto, entrar en conflicto.

El desarrollo de una actividad se sostiene en la participación de esta diversidad de agentes, cuyos motivos a menudo son contradictorios, tanto internos a cada rol como externos entre distintos grupos participantes. Por ello, en sus inicios, nos encontramos con *actividades fronterizas*, es decir, actividades que parecen conjuntas, pero se sustentan en motivos distintos y se orientan a metas diferentes, alineadas con los objetivos de los sistemas de actividad originales de cada grupo. El reto para construir sistemas de actividad sostenibles radica en avanzar desde esa actividad fronteriza hacia una comunidad de significados compartidos, una *ideocultura* en la que se establece un acuerdo intersubjetivo y se construyen nuevos objetivos compartidos (Cole, 1996; Nilsson y Nocon, 2005).

Desarrollo Histórico de Tres Sistemas de Actividad

Como he mencionado, los motivos de las personas participantes incluyen varias contradicciones inherentes a los complejos roles que desempeña cada uno. Sin embargo, con la implementación del proyecto, las contradicciones más importantes surgen entre los socios. Estas contradicciones varían según la historia de cada lugar, y para comprenderlas es necesario analizar el desarrollo de eventos específicos. A continuación, presentaré tres ejemplos de cómo el diseño de algunas comunidades de prácticas del proyecto Shere Rom ha evolucionado a través de estas contradicciones.

Caso 1: La Casa de Shere Rom de la Asociación Gitana de Badalona

La primera comunidad de prácticas de la red Shere Rom comenzó hace 26 años en los locales de una asociación romaní. Se pretendía construir un espacio educativo que los miembros de la comunidad gitana percibieran como una

institución propia y que fuera sostenible en el tiempo. Siguiendo el modelo SD, se diseñó un sistema de actividades de aprendizaje incluyendo tareas mediadas por las tecnologías y desarrolladas por niños y niñas de la comunidad con la colaboración de estudiantes universitarios. Mientras que el objetivo principal del equipo investigador era crear *un laboratorio natural* con cierto grado de control para observar los procesos involucrados, para los activistas de la asociación, preocupados por los malos resultados que experimentaban los niños y niñas de la comunidad en la escuela, la actividad servía como un refuerzo escolar y una oportunidad para promover públicamente la asociación como una entidad social útil. Así, presionaron para que esta actividad se abriera a toda la comunidad, con el potencial de aumentar el prestigio y empoderar a la asociación, pero exigiendo tareas de gestión que desbordaban los planteamientos de la investigación.

Las primeras contradicciones importantes aparecieron cuando se cuadruplicó el número de niños y de niñas que se interesaron en participar en el programa. Para el equipo investigador habría sido más fácil limitar el número de participantes a 15, pero para el personal de la asociación, abrir el sitio a todos los niños y las niñas interesados en el programa (alrededor de 60) no era negociable, dada la necesidad de evitar conflictos con las familias que pudieran interpretar esta restricción como una exclusión. Por lo tanto, para permitir que participara esa cantidad de niños y niñas, era necesario aumentar la cantidad de estudiantes universitarios que participaban en el proyecto de 7 a 28.

La cadena de consecuencias para el diseño de investigación original no terminó ahí. Se necesitaban más sesiones para dar cabida a un mayor número de participantes. Aumentar la actividad a cuatro días por semana significó buscar más apoyo financiero, pues los fondos de investigación universitaria debían complementarse con fondos de programas sociales del gobierno local y de fundaciones privadas. Estos ajustes requirieron aumentos significativos en el tiempo dedicado por el equipo investigador para gestionar la financiación y cumplir con los requisitos de los diferentes financiadores.

Como resultado, durante 6 años el local de la Asociación Gitana fue un laboratorio fértil para el desarrollo de nuevas actividades, estrategias y artefactos de aprendizaje, con un gran despliegue de actividad del equipo investigador. Sin embargo, se daba cierta asimetría respecto a los activistas de la asociación, con una participación muy periférica en las actividades. Esto generó un problema, en tanto que uno de los objetivos del proyecto era lograr la transferencia progresiva del sistema de actividades de aprendizaje a la comunidad, como medio de empoderamiento. Sin embargo, los activistas no se hacían cargo de la organización de la actividad, de modo que cuando cambiaron los

objetivos de la investigación y los condicionantes de apoyo financiero, que llevaron a transferir el proyecto a escuelas públicas, se provocó un cierre de la actividad durante un año. Fue entonces cuando la Asociación Gitana se movilizó, obtuvo una subvención de los servicios sociales, enroló a una joven mujer miembro de la comunidad para coordinar las actividades y propuso al equipo de investigación el acompañamiento y supervisión de las actividades de aprendizaje. Este acuerdo permitió continuar durante 10 años más con un equipo de jóvenes gitanas y estudiantes universitarios supervisados por el equipo investigador. Obviamente, las actividades de aprendizaje cambiaron. Eran más “anárquicas” que las diseñadas originalmente, pero significativas para niños y niñas que continuaron asistiendo voluntariamente.

El sistema de actividad había comenzado con un diseño negociado que no evolucionó exactamente como lo habían planeado el equipo investigador, sino como un sistema híbrido que respondía a diferentes motivos. Como resultado, el equipo investigador creó un laboratorio, el estudiantado universitario obtuvo aprendizaje práctico, los agentes de la Asociación Gitana recibieron una herramienta para el empoderamiento comunitario, y los niños y niñas hallaron un lugar para jugar y aprender con amigos y amigas, estudiantes de la universidad. Este resultado surge de las negociaciones explícitamente realizadas entre el equipo investigador y asociación, e implícitamente entre niños, niñas y estudiantes de la universidad. La comunidad de prácticas fue sostenible durante varios años porque estaba sujeta a una negociación constante entre actores y actoras con motivos y objetivos diferentes y, de hecho, contradictorios (un análisis del proceso de negociación se puede encontrar en Crespo *et al.*, 2002).

Caso 2: El Murri en una Escuela de Educación Primaria

Seis años después de la puesta en marcha de la Casa de Shere Rom, el equipo de investigación inició una nueva fase en tres escuelas. El caso que ahora describiré se desarrolló en una de éstas, que acababa de experimentar un fuerte impacto por la llegada de un grupo numeroso de niños y niñas de la comunidad gitana, provenientes del cierre de otra escuela pública, con lo que la composición étnica precipitó un proceso de la clásica “fuga blanca”, en el que el estudiantado nativo de etnia no gitana fue reemplazado por estudiantes inmigrantes, un grupo inexistente en el barrio pocos años antes, pero en rápido crecimiento.

La propuesta de implementar el modelo no surgió de la escuela sino de los servicios educativos del distrito, que buscaban remedios para un deterioro percibido en la calidad académica. La escuela interpretó nuestra intervención

como un recurso externo adicional otorgado, pero no la consideró un proyecto propio. Por este motivo, sólo se permitió como actividad fuera del horario curricular, sin participación directa de los docentes, así que la actividad comenzó a ojos de maestros y maestras como una experiencia ajena, impuesta por los servicios educativos.

Sin embargo, se produjo un acontecimiento interesante como resultado de la reacción de los niños y niñas que participaron con entusiasmo en las actividades (en aquel momento extracurriculares y voluntarias). El alumnado que participó mostró una competencia cada vez mayor en habilidades informáticas (una herramienta central en el proyecto), lo que llevó a la maestra responsable del aula de informática a proponer la inclusión de la actividad en sus clases. De este modo, la actividad del proyecto Shere Rom se convirtió en la clase de informática para todo el alumnado de quinto y sexto grado en esta escuela. El diseño, basado en el modelo 5D y negociado con la maestra, generó nuevas contradicciones. En primer lugar, un modelo concebido para la participación voluntaria se convirtió en una actividad obligatoria y, en segundo lugar, los ordenadores (computadoras) que pretendían ser una herramienta de mediación, se convirtieron en el objeto de la actividad desde la perspectiva de la escuela.

Los acuerdos negociados definieron la actividad de aprendizaje como un proyecto de clase de informática, pero no como un proyecto de la escuela. Esta situación volvió a cambiar radicalmente cuando la docente involucrada en el proyecto se convirtió en la nueva directora de la escuela y el resto de los docentes se involucraron. Un equipo de cuatro maestros y maestras, con una coordinadora de actividades proporcionada por la universidad (que también era investigadora) se convirtió en el “comité Shere Rom” de la escuela. Los miembros de este comité compartieron tareas relacionadas con el diseño y evaluación de actividades, implementación en clase y tutoría de estudiantes universitarios.

Pero este encaje institucional generó a su vez nuevas contradicciones que surgieron de la tensión entre el contenido curricular de las actividades de aprendizaje y sus características motivacionales. Así, como resultado del constante proceso de negociación y evaluación de actividades, se hicieron evidentes algunas diferencias con el diseño original. El equipo investigador consideró los cambios en el modelo como consecuencia del diseño participativo y evidencia de la apropiación del modelo por parte de los docentes, pero estos cambios provocaron la pérdida de algunos artefactos. Uno de ellos fue *el Murri*, el personaje virtual que se comunica con las participantes a través de mensajes online y offline y media en muchos aspectos de la actividad. Esta no fue una decisión explícita sino resultado de una falta de interés del colectivo docentes

por ese artefacto. El equipo investigador consintió el abandono de su uso, ya que no parecía haber efectos inmediatos, pero al final de curso docentes e investigadores estaban preocupados por la pérdida de interés de los niños y las niñas por la escritura como herramienta. El equipo investigador identificó una falta de continuidad entre las tareas desarrolladas a lo largo del año en la clase de informática y la falta de una narrativa compartida de la experiencia de las participantes. Un análisis colaborativo realizado por investigadores y docentes sobre el papel del Murri permitió una comprensión más profunda de que ese artefacto promueve la alfabetización comunicativa y una narrativa que contribuye a dar sentido a toda la actividad. Como resultado, el Murri fue redefinido y restablecido a la actividad.

Una segunda contradicción surgió cuando los docentes introdujeron temas específicos que se utilizarían en el desarrollo de historias digitales. A diferencia del diseño original, en el que los niños y las niñas elegían los temas a desarrollar, aquí los temas estaban limitados y controlados por el colectivo docente. Esta modificación de la actividad no conectó con los intereses del alumnado, de modo que nuevamente el análisis conjunto del problema llevó a un retorno al diseño original, donde el alumnado tenía la libertad de seleccionar los temas para sus narraciones digitales.

Pero la más importante contradicción se produjo en torno al papel de los docentes. El trabajo colaborativo entre niños, niñas y estudiantes universitarios desplazó a la figura del docente como transmisor de conocimientos. Después de un período de confusión sobre el papel que debían tener los docentes en el nuevo contexto de actividad, fue posible construir un nuevo rol que implicaba planificar, hacer un seguimiento personalizado del alumnado y colaborar con el equipo investigador en el diseño y evaluación de la marcha del proyecto (para un informe extendido, ver Lamas & Lalueza, 2012, 2020).

Caso 3: El Barri d'Arromí en la Comunidad Gitana de Gràcia

Esta tercera comunidad de prácticas nació del interés de una institución pública, el Consejo Municipal del Pueblo Gitano, impulsado y sostenido por el Ayuntamiento de Barcelona, que llegó a un acuerdo con la universidad para desarrollar la actividad en colaboración con asociaciones gitanas ubicadas en barrios de la ciudad. En uno de estos barrios, situado cerca del centro urbano, la actividad se desarrolló con la colaboración de una asociación gitana que facilitó una sala equipada con ordenadores (computadoras). La asociación también proporcionó un integrante de la comunidad, capacitada como educadora social,

para compartir la responsabilidad de desarrollar las actividades de aprendizaje, aunque delegaron el diseño, que fue desarrollado por el equipo investigador.

Prácticamente la totalidad de los niños y niñas de la comunidad gitana del barrio asistieron voluntariamente a las actividades que se realizaban semanalmente después de la salida de la escuela. El local de la asociación funcionaba como un espacio central en la comunidad, que incluía un bar donde muchos adultos de la comunidad se reunían todos los días para jugar a las cartas y charlar. Aunque surgieron algunas contradicciones en torno a la compatibilidad del uso del espacio por parte de adultos y menores involucrados en la actividad de aprendizaje, esta coexistencia facilitó el intercambio mutuo de conocimientos entre la investigadora responsable y muchas de las familias de los participantes.

Tres años después de iniciar esta experiencia, la asociación cerró debido a problemas económicos. Los niños y niñas, y algunas de sus madres, solicitaron mantener la actividad, pero no se encontró un espacio alternativo adecuado en el barrio. Las conversaciones con las familias, principalmente madres, continuaron en la plaza donde se reunían periódicamente los miembros de la comunidad gitana del barrio. Finalmente, el equipo investigador llegó a un acuerdo con el Ayuntamiento y las madres de los niños y niñas para mantener la actividad de aprendizaje en el espacio abierto de la plaza pública, respaldándola en línea con las herramientas desarrolladas para el proyecto. Esto brindó al equipo investigador la oportunidad para probar la usabilidad de dichas herramientas. La actividad de aprendizaje por Internet, apoyada por reuniones en la plaza entre la investigadora responsable de la actividad, algunos estudiantes universitarios y niños (y a veces sus madres), se transformó radicalmente. Esto resultó en: a) una participación más autónoma en la actividad por parte de los niños y las niñas; b) un uso más intensivo de las herramientas de Internet desarrolladas por el proyecto; y, lo más importante, c) que las madres de los niños y las niñas se convirtieran en las principales socias del proyecto.

En este punto, es importante recordar que el proyecto Shere Rom surgió como respuesta a las altas tasas de fracaso y abandono escolar entre el alumnado de la comunidad gitana. La continuidad de una actividad de alfabetización voluntaria con mayores niveles de autoorganización y con la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, representa un logro significativo. Sin embargo, este avance fue inesperado y surgió a raíz de un “incidente crítico”: el cierre del local de la asociación. Pero lo más importante fue la incorporación de las madres al proyecto. Las discontinuidades culturales entre la escuela y las comunidades romaníes a menudo se explican por la falta de confianza mutua, lo que hace que la participación de las familias gitanas en

la escuela sea poco frecuente. El trabajo junto a las madres provocó un cambio en la jerarquía de objetivos, empoderándolas y desencadenando un proceso de mediación entre escuelas, servicios sociales y familias mientras continuaba la actividad de aprendizaje con los niños y las niñas (Crespo *et al.*, 2014).

Conclusiones

El proyecto Shere Rom tiene sus orígenes institucionales en la universidad y puede conceptualizarse como un *experimento por diseño* (Cole, 2016; Lalueza *et al.*, 2020), y su aplicación en diferentes marcos institucionales y geográficos ha propiciado el encuentro de diversos actores con diferentes motivos y ha desencadenado desarrollos diferentes y adaptados a cada contexto. La historia de cada uno de los casos expuestos muestra cómo opera el *aprendizaje expansivo*, por el que un sistema de actividad se transforma a partir de los retos y contradicciones que se plantean para su funcionamiento y sostenibilidad.

Varios aspectos abordados en la descripción del devenir de estos tres casos pueden ser útiles para la conceptualización de la acción comunitaria. En primer lugar, la noción de *aprendizaje expansivo* expresa adecuadamente un proceso por el que el diseño inicial deja de “pertenecer” a una parte de las participantes y se transforma para responder a las diversas voces que confluyen en él. El reconocimiento de las contradicciones que supone el encuentro de diversos puntos de vista, motivos y tradiciones es el punto de partida de una “transformación expansiva que se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad se reconceptualizan para abarcar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en el modo anterior de la actividad” (Engeström, 2001, p. 137).

La referencia a los motivos es importante cuando se produce el encuentro de actores muy diversos. La legitimación de diferentes motivos, a menudo contradictorios, ha desempeñado un papel clave en la expansión de estas actividades de aprendizaje, así como en el proceso continuo de negociación para superar las contradicciones. Este proceso se fundamenta en la construcción de un nuevo sentido compartido que da origen a una “cultura local” construida por los participantes, es decir, una *ideocultura*.

Esta es otra noción clave: la capacidad de un sistema para construir un acuerdo intersubjetivo. Esto implica que actores muy diversos puedan compartir significados y construir conjuntamente el sentido de la actividad. Las posibilidades del modelo desarrollado por el proyecto Shere Rom residen en su potencial para crear un *tercer espacio* donde los mundos y guiones previos

de los diferentes participantes se encuentran e interactúan, formando nuevos significados que van más allá de los límites de cada uno (Gutiérrez *et al.*, 2008). Este *tercer espacio* tiene un carácter híbrido; se nutre de los significados de los sistemas que contribuyen a su formación (en nuestro caso la universidad, las escuelas y las comunidades minorizadas), pero conforma una nueva realidad, un sistema con sus propios objetivos, artefactos y reglas de funcionamiento.

El proyecto Shere Rom nos ofrece así algunas pistas para la articulación de la acción comunitaria: un diseño riguroso que responda a las necesidades identificadas, reconocimiento de las diversas voces implicadas, la negociación permanente, la construcción de un universo de significados compartidos, el “desapego” del diseño inicial y la apertura al cambio.

REFERENCIAS

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: An 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>

Cole, M., & The Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. Russell Sage Foundation.

Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M., & Sánchez-Busqués, S., (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138–162. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221>

Crespo, I., Pallí, C., & Lalueza, J. L. (2002). Moving communities: A process of negotiation with a Gypsy minority for empowerment. *Community, Work & Family*, 5(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/13668800220173>

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>

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., & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 100–117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>

Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social [Appropriation of a collaborative model in multicultural schools with students in a situation of social exclusion]. *Cultura & Educación*, 24(2), 177–191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>

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. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1509721>

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. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>

Nilsson, M., & Nocon, H. (2005). *School of tomorrow: Teaching and technology in local and global communities*. Peter Lang.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.