






Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

# UNA MIRADA DIALÓGICA AL APRENDIZAJE-SERVICIO

**RELATOS SOBRE SENTIDO, AGENCIA  
Y MUTUALIDAD EN LA QUINTA DIMENSIÓN**

**David García Romero**  
**Director: José Luis Lalueza**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA  
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació  
Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación  
Septiembre, 2018

*A mis compañeras*



TESIS DOCTORAL

UNA MIRADA DIALÓGICA AL APRENDIZAJE-SERVICIO  
RELATOS SOBRE SENTIDO, AGENCIA Y MUTUALIDAD EN LA QUINTA  
DIMENSIÓN

David García Romero

Director  
José Luis Lalueza Sazatornil

---

A DIALOGIC LOOK AT SERVICE-LEARNING

TALES ABOUT SENSE, AGENCY AND MUTUALITY IN THE FIFTH DIMENSION

David García-Romero

Supervisor:  
José Luis Lalueza Sazatornil

**Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación**  
**Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació**  
**Universitat Autònoma de Barcelona, Septembre, 2018**

Investigación doctoral vinculada al Proyecto I+D+i EDU2014-55354-R: Formación universitaria: análisis del proceso de aprendizaje y cambio identitario a través del aprendizaje-servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión, financiado por la Secretaría de Estado de investigación, Desarrollo e Innovación



## AGRADECIMIENTOS:

A Olga, Alfonso, María e Alfonso, por todo o dado e o prestado  
A meu pai, por mostrarme a singularidade en cada recuncho do monte  
A miña irmán, por darlle sentido á historia e ás historias  
A meu irmán, por facilitar o camiño a esta cidade  
A Borja e a Cristina, que siguen aquí  
A Raúl, Rafa e Antón, que me fixeron sentir o que era ser libre para aprender  
A Alberto, porque dende a cova ata o ático demos sentido á psicoloxía  
A Mora e a Alba, por esa brillante forma de recoñecerme  
A Jose e Diego, pola maneira similar e diferente de mirar a vida,  
polo libro suntos que temos pendente e por traerme en furgoneta ata aquí  
A Sara, polo apoio sobrehumano, as paixóns compartidas e as miradas sinceras  
A Elena, Miriam y Marc, por su agudo ojo para la forma y presencia de esta tesis  
A l'Uri, el Josep, la Miriam, el Biel, el David, la Mireia i el Dani, el Martín, i l'Adri,  
per ser font i resistencia per tantes idees. A la Lena, la Judith i l'Adrià, pel mateix  
A aquella que en aquest llibre et dius "Luz", per obrirme aquest camí tan ple  
A Carles i a totes les que van fer la escola Bernat de Boïl, pel seu interés i amabilitat  
A l'equip de recerca Dehisi, per tota la confiança depositada i el suport donat  
A las compañeras de investigación del este y del sur, por enseñarme a buscar  
De nuevo, a José Luis, por compartir tu autenticidad y aceptar la mía  
A la Raquel i a la Marta, per la inspiració, els ànims i tantíssims consells  
To Eugene, Ana and Bryan, for the provocations, challenges and the lazy beam  
A Vicky, Deborah, Moi, Mónica, Macarena y Bea,  
por vuestro interés en leer estas páginas  
A la Mariona, la Sira, el Perico, la Irene i la María, per les vostres histories

## ÍNDICE

RESUMEN:.....	A
ABSTRACT: .....	B
*Notas para la lectura .....	C
<b>¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ? (Introducción).....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE: TERRITORIO CONCEPTUAL.....</b>	<b>8</b>
CAPÍTULO 1: LA SUBJETIVIDAD HUMANA.....	9
Naturaleza sociocultural de la persona. A través de lo subjetivo y lo objetivo: .....	10
Naturaleza afectivo-simbólica de la persona. A través de la relación: .....	15
La vida humana como teleológica: Escuela Histórico-Cultural vygotskyana: .....	18
La ontología en la vida humana. Subjetividad fuera de la actividad: .....	27
Perspectiva sistémica ecológica. Diferentes lugares de interobjetividad y agencia: .....	37
CAPÍTULO 2: PROBLEMATIZANDO RELACIONES DE DOMINANCIA .....	41
Institucionalización y dominancia: alienación. ....	41
Alienación y segregación: fenómenos de imposición interior y exterior: .....	47
Interculturalidad, reconocimiento y justicia social: .....	51
CAPÍTULO 3: EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO POSIBLE ESPACIO DE CONVIVENCIA .....	54
Lastres invisibles del Aprendizaje-Servicio .....	55
El Aprendizaje-Servicio como frontera y sistema híbrido: .....	61
<b>SEGUNDA PARTE: CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>64</b>
CAPÍTULO 4: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS SHERE ROM.....	64
CAPÍTULO 5: MI TRÁNSITO EN SHERE ROM.....	68
Voluntariado durante el Máster: .....	68
Prácticum y TFM en el Dehisi.....	69
I+D+i sobre el aprendizaje real de los estudiantes .....	70
CAPÍTULO 6: EL SHERE ROM DE LAS PARTICIPANTES .....	73
Espacio y prácticas de intervención educativa: .....	73
Espacio y prácticas académicas: .....	74
Los diarios de campo como espacio y práctica híbrida: .....	75
<b>PROPÓSITO: .....</b>	<b>76</b>
<b>TERCERA PARTE: SOBRE LECTURA Y ESCRITURA (Método) .....</b>	<b>77</b>
CAPÍTULO 7: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	77
Investigación Acción Participativa: .....	77
Investigación dialógica: .....	79
Definiendo el caso: .....	81
CAPÍTULO 8: VALIDEZ, REFLEXIVIDAD E INTERLOCUCIÓN CON PARTICIPANTES .....	83
Formas de interlocución: .....	83
Formas de reflexividad: .....	85
CAPÍTULO 9: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN .....	87
A) Primera generación de información .....	88
B) Segunda fase: Grupo de discusión y primeras entrevistas .....	89
C) Tercera fase: del análisis sistemático a las segundas entrevistas .....	92
D) Cuarta fase: procesos de escritura .....	95
E) Quinta fase: procesos de reescritura.....	97
Tabla cronológica de procedimientos: .....	100



## CUARTA PARTE: HISTORIAS EN EL ESPACIO DE CONVIVENCIA..... 101

PERICO .....	101
1 de marzo: Acogida y sorpresas pedagógicas. ....	103
8 de marzo: Análisis de la actividad en la toma de contacto.....	105
15 de marzo: Descubriendo a Bruno y la comunidad escolar. ....	107
22 de marzo: Punto de inflexión hacia la relación. ....	110
29 de marzo: Brecha digital y objetivos sociales.....	113
19 de abril: Repensando el constructivismo. ....	115
26 de abril: Negociación y responsabilidad. ....	117
3 de mayo: Responsabilidad y expresividad.....	119
17 de mayo: Tensión en el final del proyecto. ....	122
26 de mayo: Declaración de intenciones en el diálogo. ....	124
MARIONA: .....	130
1 de marzo: Expectativa, presentación y acogida. ....	131
8 de marzo: Conociendo a su grupo. ....	133
15 de marzo: Los asuntos a gestionar. ....	136
22 de marzo: Un “truco” educativo y mesas de picnic. ....	141
29 de marzo: Imponiendo y dialogando límites.....	145
19 de abril: Miradas en el reencuentro.....	149
26 de abril: El espacio en los ordenadores.....	153
3 de mayo: El retorno de la distracción. ....	157
17 de mayo: Sobre identidades de grupos y personas.....	159
Epílogo: Diálogos con sus compañeras. Grupo de discusión y trabajo final. ....	163
SIRA: .....	170
1 de marzo: Presentación con la clase. ....	172
8 de marzo: Un leve contacto. ....	173
15 de marzo: Colaborando en dos espacios. ....	175
22 de marzo: Fuentes de tensión: tiempo, negociación y malentendidos.....	178
29 de marzo de: Cambio de rumbo hacia la relación. ....	182
19 de abril: La relación con el tutor y la montaña rusa. ....	186
26 de abril: La lluvia y la espera.....	189
3 de mayo: Relaciones entre personas y sistemas.....	192
17 de mayo: Terminando la grabación. ....	195
26 de mayo: Posiciones en el diálogo en la universidad. ....	200
IRENE: .....	204
1 de marzo: Probando el ambiente.....	205
8 de marzo: Conociendo a los Hip-Pardos.....	208
15 de marzo: Conociendo a Puyol y Messi.....	214
22 de marzo: En el microsistema hip-pardos.....	218
29 de marzo: Conociendo a Iniesta y Piqué.....	223
19 de abril: Cumpleaños y análisis de la actividad. ....	227
26 de abril: Sobre grabaciones y relaciones de dominancia.....	234
3 de mayo: Vuelta de Messi, actividad y posicionamientos. ....	238
MARÍA: .....	245
El primer contacto .....	247
Descontrol y faltas de respeto.....	250
Encontrando fuerzas en el diálogo.....	253
Sobre diferentes tipos de límites.....	257
En la montaña rusa .....	260
Presión en la recta final .....	264
Reflexiones al final del camino .....	266

**QUINTA PARTE: CONVIVENCIA A TRAVÉS DE ESPACIOS:..... 274**

A) Trobadors:.....	275
B) Sesiones Posteriores: .....	280
C) Sesiones Formativas: .....	284
D) María en el equipo Dehisi:.....	287
E) Diario de Campo:.....	289
F) Trabajos Finales.....	300
Shere Rom como espacio de convivencia .....	302

**SEXTA PARTE. ENTRE CORRIENTES De la reciprocidad a la mutualidad .... 304**

Singularidad y capacitación:.....	305
Reconocimiento y ayuda: .....	307
Responsabilidad, cesión de agencia y dominancia .....	308
Flexibilidad y heteroparticipación: de la reciprocidad a la mutualidad .....	312
PROPUESTAS PRÁCTICAS: .....	315
Diversificar la participación de las agentes.....	315
El acento en los espacios y participaciones emergentes.....	316
Compartir la agencia:.....	317
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN: .....	319
Limitaciones: .....	319
Futuras líneas de investigación .....	320

**SIXTH PART. BETWEEN TRENDS From reciprocity to mutuality ..... 322**

Uniqueness and training: .....	323
Recognition and help.....	325
Responsibility, cession of agency and dominance.....	326
Flexibility and hetero-participation: from reciprocity to mutuality. ....	330
PRACTICAL PROPOSALS: .....	332
Diversify the participation of agents.....	333
The accent in emerging spaces and participations .....	334
Share the agency.....	335
LIMITATIONS AND PROSPECTIVE OF RESEARCH.....	336
Limitations:.....	336
Future research lines .....	337

**REFERENCIAS ..... 340**

**GLOSARIO:..... 353**

ANEXO 1-RELACIÓN DE PARTICIPANTES Y DOCUMENTOS .....	- 356 -
ANEXO 2-PLANTILLA DE DIARIO DE CAMPO .....	- 357 -
ANEXO 3-PLANTILLA DE FEEDBACK PARA LOS DIARIOS.....	- 358 -
ANEXO 4-GUION DE GRUPO DE DISCUSIÓN.....	- 360 -
ANEXO 5-GUIONES ENTREVISTAS REALIZADAS EN JUNIO 2017 .....	- 361 -
5.1-GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES .....	- 361 -
5.2-GUIÓN ENTREVISTA A EDUCADORAS DE LA ACTIVIDAD .....	- 363 -
5.3-PLANIFICACIÓN PREGUNTAS A NIÑAS .....	- 364 -
ANEXO 6- GUIONES DE LOS TRABAJOS FINALES .....	- 365 -
ANEXO 7-SISTEMA DE CÓDIGO DE ANÁLISIS TEMÁTICO DEDUCTIVO .....	- 367 -
ANEXO 8-MATERIALES PARA LA ENTREVISTA DE ANÁLISIS .....	- 373 -
PERICO:.....	- 374 -
MARÍA:.....	- 376 -
IRENE: .....	- 378 -
MARIONA: .....	- 380 -
SIRA:.....	- 382 -
ANEXO 9-EMAIL Y GUÍA ENVIADO A ESTUDIANTES CON SU RELATO .....	- 384 -
*Explicaciones en archivo adjunto .....	- 385 -



## RESUMEN:

En este libro encontrarás los relatos de un grupo de estudiantes de grado de psicología que han participado en el Proyecto Shere Rom. Éste es un proyecto de Aprendizaje-Servicio e Investigación-Acción inspirado en la Quinta Dimensión, cuyos objetivos se orientan a la investigación sobre desarrollo humano, el aprendizaje práctico y la inclusión educativa. Las estudiantes participaron en actividades colaborativas con niñas de primaria en contextos en riesgo de exclusión social, principalmente alrededor de la elaboración de una película. Además, han de poner en relación su práctica con las asignaturas del grado de psicología, de forma que teoría y acción se nutran mutuamente. Para ello, se involucran en diferentes actividades reflexivas, entre las cuales, la principal es la redacción de diarios de campo en los que registran y analizan su práctica.

Precisamente, a partir de estos diarios he elaborado los relatos que son el núcleo del libro. Inspirado en la investigación dialógica y participativa, escribí las historias a partir del análisis de las narraciones de las estudiantes en la práctica, a través de mi interpretación y en constante interlocución con ellas en entrevistas y análisis conjunto. Los relatos se construyen así en una relación de coautoría con las participantes, generando información en ciclos de diálogo análisis y escritura.

Desde el marco de la Psicología Histórico-Cultural, y de una forma fundamentada en la vivencia de las participantes, este proceso de diálogo permite abrir las cajas negras de esta práctica de Aprendizaje-Servicio. Se abre así una nueva creación de significado sobre él, a través de reflexiones sobre la agencia, el sentido en el aprendizaje y cómo éstos se vinculan a la singularidad y el reconocimiento. El estilo narrativo y abierto del libro hace explícito tu derecho como lectora a interpretarlo libremente desde tu posición, encontrando en el escrito material que provoque tu propia creación de significado.

Por mi parte, dado mi interés por revertir en la práctica, me adentro en busca de claves sobre cómo aprovechar la capacidad del Aprendizaje-Servicio para constituirse en una práctica que sea capaz de evitar la alienación educativa y devenir un espacio que las participantes sientan como propio y significativo. Para ello, en una discusión posterior a los relatos, analizo el Proyecto Shere Rom a través de los diferentes contextos que lo componen, para pensarlo como posible espacio de convivencia, con valor tanto ontológico como instrumental. En el capítulo conclusivo, encontrarás consideraciones sobre las tensiones entre el diálogo y la actividad dirigida a metas, así como entre las relaciones de mutualidad y ayuda. Estas desembocan en propuestas para un Aprendizaje-Servicio más basado en la mutualidad, a través de la diversidad de los roles, la promoción de prácticas y espacios emergentes y el compartir la agencia entre personas.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, Investigación Dialógica, Teoría Histórico-Cultural, Alienación educativa, Reconocimiento.

## ABSTRACT:

In this book, you will find the stories of a group of students of psychology that have participated in the Shere Rom Project. This is a Service-Learning and Action-Research project inspired by the Fifth Dimension. The objectives are oriented towards the study of human development, practical learning and educational and social inclusion. The students participate in collaborative activities with children of primary school in contexts of risk of social exclusion, fundamentally around the creation of a movie. The university students must put together their practice with the academic disciplines, so that theory and action would feed each other. For that, they get involved in different reflexive activities. The most fundamental of them is the writing of field notes, where they register and analyze their practice.

Precisely, coming from the field notes, I elaborated the narratives that are the nuclei of this book. Inspired in dialogic research and participatory research, I wrote the stories from the analysis of the students' narratives on practice, through my interpretation and in constant interlocution with them in interviews and joint analysis. The stories are then built in coauthorship, generating information in cycles of dialogue, analysis and writing.

From the framework of Cultural-Historical Psychology, and grounded on the experience of participants, this process of dialogue allows us to open the black boxes of this Service-Learning practice. We enter then in a new meaning making process about it, through reflections on agency, sense of learning and how they relate to singularity and recognition. The narrative and open style of the book makes explicit your right as reader to interpret it freely from your perspective, and to find provocations for your own meaning making.

From my perspective, and given my interest in making reverting on practice, I look for keys about how to use the potential of Service-Learning to become a practice able to avoid educational alienation, a space that participants can feel as own and meaningful. In a discussion after the stories, I analyze Shere Rom Project through its different contexts, and think of it as a possible space of co-living, with instrumental and ontological value. In the conclusive chapter, you'll find considerations about the tensions between dialogue and goal oriented activities, as well as between mutuality and help relations. These reflections get to proposals for a Service-Learning more based on mutuality, through diversity of roles, promotion of emergent practices and spaces, and sharing the agency between people.

**Keywords:** Service-Learning, Dialogic Research, Cultural-Historical Theory, Educational Alienation, Recognition.

## \*Notas para la lectura

Como investigador y autor de este texto que estás por leer, mi intención es generar una comunicación lo más dialógica posible. Con esto me refiero a que mi deseo es hacer de este escrito un encuentro en igualdad de derechos entre las diferentes voces que le dan vida y sentido. Así, visualizo la mía como una propia y concreta, sin pretender representar una verdad establecida a través de la investigación. Mantengo lo máximo posible las voces de las participantes e informadoras tal como se expresaron, sin supeditarlas a mi articulación, y, por supuesto, te invito también a ti a entrar en el diálogo con pleno derecho a juzgar e interpretar el texto desde tu perspectiva particular y singular. Llevar a cabo esta voluntad resulta en ocasiones complejo e incluso contradictorio (tanto para mí como autor como seguramente para ti como lectora), porque no es el género habitual de un texto sobre una investigación, o incluso de los textos en general. Ya que me dispongo a este atrevimiento, conviene que te ponga al tanto, desde este inicio, de algunas de las implicaciones en la redacción:

En primer lugar, mi enunciación será generalmente en primera persona del singular, pues soy inevitablemente yo el autor final del texto, y sería una ficción esconder mi propia voz detrás de formas plurales o impersonales. Sin embargo, en ocasiones sí que utilizaré la primera persona del plural: en estos casos, estaré hablando sintiéndome incluido en un sujeto colectivo, como en el equipo de Investigación-Acción Dehisi, la comunidad educativa/académica o una díada en la que me incluyo (el “nosotros” de “yo junto con alguien”). Muchas veces me referiré al nosotros que implica “tú y yo” interaccionando a través de este texto, examinándolo en conjunto. En estos casos, cuidaré que sea para ti transparente cuál es este sujeto colectivo. De la misma forma, me referiré directamente a ti, como lectora, ya que no encuentro razón para fingir una conversación con un abstracto, cuando es tu voz contextual y auténtica la que está entrando en interacción con la mía, también contextual y auténtica. Lo que estás por leer no se dirige a la voz despersonalizada (Bajtín, 1996) de la “ciencia” o la “académica”. Tengo en mi imaginación suficientes personas (y suficientemente diversas) con quien deseo y espero compartir este texto como para poder dirigirme a ellas, sin necesidad de articular mi discurso para espacio vacío y frío de “la audiencia en general” o “la otredad generalizada” (Mead, 1925). Tú te encontrarás posiblemente entre una de estas personas, y de no ser así, espero y creo que igualmente encontrarás espacio para unirme a la conversación.

Por lo que respecta a las personas que participarán en este relato, en el texto intentaré reflejar de manera textual las voces de las participantes e informadoras de la investigación, y me referiré a ellas o bien por sus nombres o por pseudónimos que ellas mismas han elegido. La escuela mantiene su nombre real, tal como he acordado

con sus responsables. Por lo que respecta a las citas textuales, reflejo de la misma forma las que provienen de fuentes bibliográficas y las de las voces de las participantes. Con esta similitud formal, pretendo también señalar la igualdad de su valor, sin dar más prestigio del que ya pueda tener al texto escrito y publicado que a las palabras vivas de personas en contexto. Respecto a la textualidad de las citas, sí es importante decir que he traducido al castellano aquellas que se encontraban en otros idiomas (generalmente la bibliografía en inglés y el catalán de las participantes), para facilitar la lectura. En ambos casos, señalaré que se trata de [mi traducción] y añadiré entre corchetes alguna aclaración si es necesario.

En cuanto a sujetos colectivos e impersonales, utilizaré por norma el femenino inclusivo, en cohesión con los términos “persona” y “personas”, que tendré en mente como implícito en mi escritura. Sin embargo, dada la yuxtaposición de mi voz con otras que utilicen otra norma (se darán los casos de quien utiliza el masculino y quien duplica utilizando ambos géneros), en ocasiones usaré la doble alusión a masculino y femenino. Entiendo que estos cambios de lenguaje pueden resultar confusos, pero esta confusión me parece también interesante, ya que puede llegar a naturalizar ambos tipos de lenguaje a través del texto.

Finalmente, quiero invitarte a que te aproximes a este volumen con libertad para leer aquello que llame tu interés y en el orden que consideres oportuno. Yo mismo no concibo este texto como un escrito lineal que se haya de seguir de principio a fin para que cobre sentido, por el contrario, lo he diferenciado en seis partes para facilitar la flexibilidad. Personalmente, entiendo que el centro de gravedad se sitúa en la **parte cuatro**, en la que narro los relatos de las participantes de la investigación, todos ellos singulares y únicos: ninguno es imprescindible y ninguno irrelevante. Es en la **tercera parte** en la que te explico cuál fue el proceso que me permitió entender estas historias y llegar a escribirlas. En la **segunda parte** expongo mi visión del contexto en el que se sitúan estos relatos y mi vinculación con él, mientras que en la **parte cinco** lo examino en profundidad desde la perspectiva renovada a través de las historias. La **primera parte** se corresponde con mi diccionario teórico e ideológico, mi forma de entender la naturaleza humana y los procesos que se dan a través de las historias, mientras que en la **sexta parte** pretendo hacer aportaciones a las primeras consideraciones, tanto en un nivel de creación de significado como de propuestas prácticas.

De esta forma, puedes ir a los lugares del escrito que tú misma creas oportuno, quizá, lo único necesario para entender mis razones como escritor es la introducción que empieza.

# ¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ?

## (Introducción)

Buena pregunta ¿no? Creo que es oportuno y justo explicarte que es lo que me ha llevado a arrastrarte a las páginas, para que puedas también hacerte una idea del contenido y el acento de lo que está por venir.

Este viaje empieza antes de descubrir las ideas de la teoría Histórico-Cultural, la perspectiva Dialógica o el Aprendizaje-Servicio de las que hablaré a lo largo del escrito, pero no antes de cierta idea intuitiva de la alienación educativa. Empieza con una chispa de indignación, una clara sensación de desencaje: “¿para qué tengo que saber esto?”. Es una frase bien recurrente, que cualquier niña dice en algún momento de su enseñanza primaria o secundaria. La habrás oído mucho y, sin duda, alguna vez la habrás expresado (ya fuese a gritos o para ti misma). Probablemente en demasiados momentos. Más a menudo de



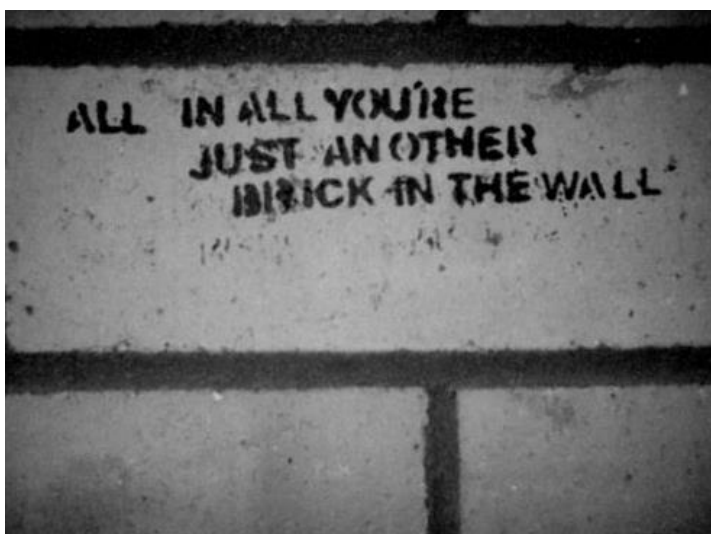
lo que acostumbramos a pensar es una observación muy acertada, ya que hace referencia a falta de sentido que encontramos en lo que en ese momento se nos está pidiendo que hagamos o aprendamos (raíces cuadradas, elementos del relieve geográfico, la tabla periódica...). Una sensación que se reproduce a lo largo de todo el sistema de educación. Mi hermana, por ejemplo, llegó a decir que ni las matemáticas ni la filosofía servían para nada. Personalmente, no podría estar más en desacuerdo con su afirmación, pues ambas cosas han sido fundamentales en mi experiencia educativa, tanto a nivel de mi interés genuino en ellas como de las diferentes puertas que considero que me han abierto a otros caminos a explorar. Sin embargo, y más importante que mi propia experiencia, sí que estoy de acuerdo con una verdad implícita en su protesta: las disciplinas, currículos y conceptos no son



¿Por qué estamos aquí?

importantes por sí mismas, sino que lo son o no en relación con las personas que las exploran. Diría que es evidente por este episodio, que las profesoras de filosofía y matemáticas de mi hermana no se preocuparon por la perspectiva o motivación que ella tenía respecto a tales temas o por cómo ella estaba viviendo su educación. Es posible que no considerasen importante cómo ella vivía su propio aprendizaje, o puede que sintiesen que sus tareas como docente no les permitían pararse a eso. Cualquiera de las dos situaciones implica que mirar a las alumnas como personas no estaba entre las prioridades de las profesoras respecto a su clase.

Si te quedan ganas de seguir, encontrarás en los siguientes capítulos una crítica clara y contundente (espero) al sistema de enseñanza institucional en general, y universitario en concreto. La elaboraré de forma explícita en ciertos momentos, y nos acompañará de forma implícita durante todo el relato.



Soy consciente de que es algo irónico que una persona que ha tenido relativo éxito en el sistema académico sea tan crítica con él, pues es evidente que para mí no ha carecido totalmente de sentido, sino no estaría escribiendo estas líneas. Quizá se deba a que, para ver realmente las

carencias de un sistema, hace falta conocerlo en profundidad, ser competente en sus prácticas y capaz de compartir los conocimientos clave. Solo así es posible ver las incoherencias, los huecos y las opresiones de dicho sistema. Otra posible respuesta es menos optimista, y es que simplemente no sabemos qué podrían decir aquellas para las que no ha tenido sentido este sistema de aprendizaje, dado que los formatos en los cuales pueden expresar su voz no audible para el propio sistema académico, que habla su propio lenguaje y deslegitima otras formas de expresión como “no científicas”, “no rigurosas”, “subjetivas” ... Sus propios términos para referirse a lo que le resulta “profano”.

Toda persona tiene una experiencia de aprendizaje llena de significado, pero a menudo se produce fuera de la educación formal... ¿Dónde? Pues, como sugiere Moisés Esteban Guitart (2008) en los parques, bares y cafés, en las exposiciones de arte, películas, teatros visitados con las personas que nos son queridas... en las

conversaciones posteriores a un trabajo manual conjunto... Ocurre en la relación con las otras significativas (Taylor, 1996), las que son importantes para nosotras y con las que establecemos un diálogo, mirándonos en mutuo interés. La realidad humana, nuestra naturaleza, es intrínsecamente social, y esto no quiere decir simplemente que nos necesitemos las unas a las otras para cubrir nuestras necesidades. Mas allá de esto, nos necesitamos las unas a las otras para ser humanas. Aquello que somos emerge de la relación (Gergen, 1997). Nuestra humanidad implica interesarnos genuinamente las unas por las otras como valiosas en nuestra singularidad, y el mismo sentido de nuestro pensar nace de la mutua exploración de la otra persona y de una misma a través de su mirada (Gergen, 2011; Bajtín, 2000).

Puede que uno de los principales problemas en el sistema de enseñanza de la universidad sea intentar reproducir un proceso mecánico, apelando a estudiantes individuales mediante herramientas y procesos pedagógicos impersonales (exámenes, trabajos, lecturas...). La práctica de aprendizaje está avocada a una relación con contenidos que no tienen carácter subjetivo (son únicamente objetos, conceptos, hechos incuestionables) y, por lo tanto, no son sentidos como propios; y con una maestra o profesora que no es sino un instrumento de nuestro aprendizaje, que está objetivada, no es una persona, sino un rol institucional, una función. Lo mismo somos como alumnas para ella, objetos inacabados que ha de completar con su acción de enseñanza. Es un sistema que se vertebra en mecanicismos y objetos, donde la interacción social es marginal, ocurre “a pesar de”. Mi sospecha es que, en realidad, lo único que hace es dotarnos de un material inicial al que responder (a lo que Sidorkin, 1999, se refiere como primer discurso) y que el sentido y significado se genera cotidianamente fuera del aula, o al menos fuera de la planificación del sistema formal, ya que sin un diálogo con las otras significativas que hagan relevantes las palabras que se utilizan, carece de sentido decir nada.

Utilizando mi experiencia como ejemplo (ejercicio un tanto egocéntrico que, me temo, no será la última vez que presencias en este volumen), diría que mis aprendizajes en la primera infancia han tenido que ver con la relación afectiva construida con las maestras y con mi familia (con quienes podía compartir algunas cosas que me habían interesado en la escuela). Más adelante, en lo que respecta a un aprendizaje complejo en mi licenciatura (más allá de la memorización necesaria para aprobar exámenes) aprendí gracias a tomar el contenido recogido en clase y someterlo al cuestionamiento y criterios de otras compañeras en los terrenos de los paseos nocturnos, tardes en parques y barras de bar, lejos de las estructuras de aprendizaje de la universidad que tan a menudo toman la forma de monólogo impuesto que afirma: “esto y de esta forma es lo que has de pensar”. Es curioso cómo esta indignación con el sistema educativo fue compartida también por las personas protagonistas de esta investigación.

¿Por qué estamos aquí?

Es curioso también cómo esta forma institucional de enseñanza en el sistema hegemónico se nos remite a problemas de ámbito intercultural. Un sistema que no reconoce ninguna interlocución que no sea la del propio “conocimiento formal” o el “conocimiento científico” invisibiliza sistemáticamente las voces que no son las de la propia institución y la cultura a la que pertenece, lo cual deviene en la deslegitimación de las visiones del mundo de las culturas y personas que poseen esas voces. Divergir de lo establecido se relaciona con el error, se deslegitima y aísla. Nuestra forma de aprender está, por lo tanto, tremendamente colonizada por la institución académica (Matusov, Marjanovic-Shane y García-Romero, 2018) y nuestras visiones de la realidad se forjan a través de ella intentando encajar en un patrón, intentando gestionar y constreñir la divergencia.

Alexander Sidorkin sostuvo en 1999 que el gran tema del siglo XX ha sido la diversidad. Pero habiendo transcurrido ya casi dos décadas en este siglo, seguimos intentando vislumbrar como relacionarnos con ella tanto a nivel teórico como práctico. Una parte importante, considero, es entender que la diversidad está ligada a la singularidad como característica humana. Por lo tanto, negar el derecho a una persona a ser diferente implica negar su derecho como humana. La homogeneidad del sistema educativo y de producción de conocimiento es un lastre a la legitimación de la diversidad, y por lo tanto a la de muchas personas que transgreden con su ser la normalidad. Más aún en el sistema-mundo actual. El sistema de producción y vida globalizado continúa creando interconexiones económicas e informativas inéditas hasta la fecha. En la posible cacofonía que se construye, el sistema formal de las universidades y centros de producción de conocimiento occidental sostiene y protege su posición. Para que algo deba ser legitimado, debe pasar previamente por el filtro de la información “rigurosa” o “veraz”.

No es mi intención ahora poner en duda los métodos que intentan dar rigurosidad y valor al conocimiento, pero sí cuestiono el hecho de que aquello que cae fuera de dicho sistema no tiene posibilidad alguna de entrar en la producción de conocimiento socialmente respetado. El sistema de producción de conocimiento ocurre dentro de muros que mantienen separado “aquello que es ciencia y conocimiento” de lo que es “opinión y experiencia”. La investigación ocurre en lo que Latour (1987) llama ciencia prefabricada [ready-made science] : un hilo de conversación entre textos ya escritos, experimentos y expertas; mientras que la formación profesional responde a la aplicación de lo que la construcción teórica ha dado en producir. Ambas sufren un proceso de abstracción y extrañamiento de vidas contextuales y reales. Esto me preocupa, por ejemplo, en el trabajo profesional de psicología y de educación, pues mirar a las personas con la que trabajamos desde esta abstracción implica mirarlas a través de una construcción que no puede abarcarlas, las objetiva y finaliza. Es, en definitiva, trabajar desde el prejuicio y no desde la escucha.

Pero también yo estoy cometiendo un error, refiriéndome a la universidad como un constructo homogéneo, viéndola a través de mi construcción abstracta y cayendo quizá demasiado en el cliché de la torre de marfil. En la universidad, por supuesto, ha habido personas que han notado estas mismas carencias, y la lógica de la Investigación Acción Participativa (Da Silva Ramos, 2018; Miño Puigcercós, 2017; Montenegro, 2004), la investigación crítica (Montenegro, Pujol y Vargas-Monroy, 2015; Parker, 2007) y el Aprendizaje-Servicio (García García y Benítez, 2014; Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016; Macías Gómez-Estern; Martínez Lozano y Vásquez, 2014) crean posibilidades para caminar en esta dirección.

Desde mi punto de vista, estas prácticas híbridas desafían o transgreden la distribución del trabajo del macrosistema (Bronfenbrenner, 1996), que nos separa excesivamente por contextos según la actividad en el que participamos: aprendemos en la escuela y universidad, trabajamos en nuestro puesto laboral, disfrutamos en nuestra casa o lugares pensados para el ocio.... La Investigación Acción Participativa y el Aprendizaje-Servicio como híbridos entre diferentes actividades, tienen la capacidad de construir espacios de encuentro, donde el tiempo de disfrute, trabajo y aprendizaje no esté necesariamente tan separado, y las personas implicadas puedan participar más libremente : maestras de escuela tomando decisiones sobre investigación, estudiantes universitarias toman decisiones sobre prácticas profesionales y sus objetivos, profesoras implicándose en una actividad de carácter lúdico. Creo que transgredir esta misma separación puede ayudarnos a esquivar la alienación educativa y a establecernos como interlocutoras legítimas las unas de las otras, viéndonos completas a las que dirigimos, debilitando al tiempo el discurso monológico hegemónico, para fortalecer la colaboración por las necesidades concretas de personas diversas, vivas y en diálogo... La apertura permite que la vida quepa mejor.

Es por ello que me interesé por este tipo de prácticas, y me decidí a realizar un estudio de un caso de un programa de Aprendizaje-Servicio. Me dirigí a un grupo de estudiantes universitarias participantes en el proyecto Shere Rom y me dispuse a iniciar un proceso de investigación tomando como centro sus etnografías realizadas en la experiencia. La idea era acceder a los procesos que estaban ocurriendo para entenderlos mejor y poder mejorarlos.

Sin embargo, según me adentraba en la investigación, me di cuenta de que esta aproximación las estaba invisibilizando, puesto que constantemente anteponía mis intereses de investigación a los suyos, silenciando, deslegitimando así sus temas, preguntas e inquietudes. Irónicamente, mi intención de trabajar por la construcción de espacios de escucha e interrelación me impedía escuchar a las personas que tenía delante. Por esa razón, verás que esta tesis es un ejemplo de las tensiones que a menudo se dan entre la necesidad de llegar a un objetivo y la posibilidad de escucha real y legitimación entre personas. Pues escuchar implica muy a menudo “pararse” a

¿Por qué estamos aquí?

escuchar, y parar nos distancia a veces de nuestros objetivos. En esta travesía, he encontrado un nuevo camino, y mi interés original no es ya la prioridad, sino que es un medio para poder entablar un diálogo con las personas protagonistas de las historias que constituyen esta tesis. El análisis me sirve entonces para estar atento y buscar temas interesantes que tratar, pero el resultado final de este trabajo, si es que lo hay, es el plasmar una conversación que establezco con Sira, Perico, Irene, Mariona y María.

Por lo tanto, lo que estás por leer guarda ciertas diferencias con textos académicos comunes. Mi compromiso no es para con un método, una comunidad académica o una corriente de investigación. Mi compromiso principal es para contigo, que, como lectora, decides dar importancia a las voces que este texto contiene.

El segundo compromiso es para con las participantes de este estudio, cuyas historias contaré, intentando mantenerme fiel tanto a ellas como a la aportación de mi interpretación; y el tercero para con todas las personas que me han ayudado, tanto con su apoyo como con su empuje intelectual. Por supuesto, ambas últimas pueden también ser lectoras (espero que lo sean) y considero que la existencia de estos solapamientos muestra lo afortunado que soy. Con lo cual se aplica el primer compromiso. Estos me llevan a substituir el tradicional rigor del texto académico por otra característica que he intentado impregnar en cada oración expresada: honestidad. Ambas tienen que ver con la relación con la verdad. Pero si bien el rigor pretende acceder a la verdad a través de un camino marcado, la honestidad accede a ella a través de la apertura. Mi verdad no sería si no fuese por ti, que me lees, de la misma forma que la tuya no sería si no fuese por las respuestas que das a mis palabras. Y la verdad de los hallazgos en este trabajo tampoco puede existir sin la relación entre las voces de las participantes y las de mi interpretación.

Ahora bien, la honestidad, para ser ejercida, necesita de cierto espacio seguro, de cierto apoyo de saber que habrá personas que la aceptarán. Por ello quiero dar las gracias a muchas personas que han hecho mi honestidad posible. Por una parte, a José Luis, el director de esta tesis, por dar crédito a mi forma de hacer y explorar. También a las personas del equipo de investigación-acción Dehisi (las que vienen y van deprisa, y las que se quedan más tiempo) por considerar relevantes mis aportaciones a una empresa que compartimos, por tomarse en serio lo que digo ya a lo largo de varios años. A mis compañeras en la investigación, por el mismo motivo, incluso con mis densas aportaciones. A Raquel y a Sara, por escuchar siempre mi voz con extremada curiosidad y respeto. De nuevo a Sara, porque su apoyo va más allá del significado y da sentido a lo que digo a través de muchas empresas compartidas. A Eugene y Ana por su afilada y honesta crítica en nuestras disidencias y su infalible disposición al diálogo. Y finalmente, a Irene, Mariona, Sira, Perico y María, por considerarme un interlocutor legítimo, por expresarse con sinceridad y aceptar la mía.

Sin todas estas personas, significativas para mí, que me reconocen y toman en serio, no podría articular las siguientes páginas como autor responsable de mi propia voz. Salir a este nuevo espacio descubierto sin esconderme tras normas institucionales ni objetivos fabricados



previamente al texto. Este trabajo se forja a través de múltiples voces en diálogo. Esa es la agencia que le da vida.

Las teorías y conceptos son mis instrumentos, y no al revés. Ahora bien, precisamente este viaje ha implicado para mí la exploración y utilización de numerosos significados. Por ello quiero compartir contigo de manera explícita cómo entiendo el mundo del que hablaré, esperando que pueda servir para entendernos mejor y crear más.

## PRIMERA PARTE: TERRITORIO CONCEPTUAL

*Nuestras perspectivas del aprendizaje son importantes: lo que pensamos del aprendizaje influye en nuestra manera de reconocerlo y en lo que hacemos cuando decidimos que debemos hacer algo al respecto [...] debemos reflexionar sobre nuestros propios discursos y sobre los efectos de estos discursos (Wenger ,2001, pg 26).*

Esta investigación trata sobre la historia de un grupo de estudiantes universitarias que participaron en el Proyecto Shere Rom en la primavera del año 2017 (Sira, Mariona, María, Irene y Perico), sobre las reflexiones que realizaron en sus etnografías y la experiencia en la actividad de Aprendizaje-Servicio que está recogida en ellas. Es importante entonces entender que son ellas (vosotras) quienes protagonizan este relato. Sin embargo, yo soy el autor que articula el mismo poco más de un año después de dicha experiencia, así que es necesario que visibilice mis perspectivas del aprendizaje y reflexione sobre ellas. En los siguientes apartados me ocuparé de examinar mis propias asunciones respecto al aprendizaje y la experiencia de este en el momento de compartirlas contigo.

Lo que estás a punto de leer constituye mi caja de herramientas, la cual tiene una enorme influencia en cómo desarrollo este trabajo. En el **capítulo 1**, explicaré cuales son mis supuestos sobre la subjetividad humana, focalizando en las personas y las culturas como mutuamente constituidas (Esteban- Guitart y Ratner, 2010; Wenger, 2001) a través de sus relaciones (Bajtín, 2000; González Rey, 2015). A continuación, en el **capítulo 2** moveré el foco a un ámbito más amplio para hablar sobre interobjetividad (Latour, 1987; Moghaddam, 2010) y fenómenos de dominancia en el aprendizaje (Sidorkin, 1999). Tanto a nivel de alienación (Sidorkin, 2004) como de imposiciones en relaciones interculturales (Moghaddam, 2010). A partir de la anterior exploración, en el **capítulo 3** expondré las posibilidades que veo en el Aprendizaje-Servicio para producir aprendizajes significativos y constituirse en espacios vivibles, resolviendo situaciones aquellas situaciones de dominancia. (Haddix, 2015; Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016).

Para lograr esta caja de herramientas, he tenido que llevar a cabo cierto trabajo de deconstrucción y reconstrucción, del que te darás cuenta si eres una lectora familiarizada con las teorías que utilizaré (o una aguda). Algunas herramientas no encajaban bien con otras, con lo cual he tenido que substituir varias piezas e incluso prescindir de otras para poder confeccionar justo los artefactos que necesitaba. Esta explicación sirve de excusa por la extensión de este apartado: al elaborar una perspectiva personal, no puedo dar por supuestas muchas cosas, por lo que debo exponerte de forma explícita mi forma de ver, sentir y entender respecto al mundo en el que transcurre esta investigación.

## CAPÍTULO 1: LA SUBJETIVIDAD HUMANA.

*“Queda claro que ser humano es ser diferente de otros seres humanos”  
([mi traducción de] Sidorkin, 1999, pg 2)*

Iniciar con esta frase tiene que ver con mi intención de explorar la diversidad como un fenómeno intrínsecamente humano e íntimamente ligado a los procesos de aprendizaje y de participación social. Desde mi perspectiva, la diversidad de la humanidad se manifiesta en dos dimensiones: la de la subjetividad personal y la de la cultura, que se entrelazan en mutuo cambio o desarrollo. Por ello me siento cómodo utilizando las concepciones de la perspectiva Histórico-Cultural, empezando por la noción de “mutua constitución” entre mente y cultura a lo largo de su historia (Esteban-Guitart y Ratner, 2010; Wenger, 2001). Esta hace referencia al vínculo irreductible en el desarrollo sociocultural y el psicológico de las personas que viven en un grupo cultural (Wertsch, 1988 en Esteban-Guitart y Ratner, 2010). Yo no podría entender la subjetividad humana sin estar atravesada por la cultura, de la misma forma que no concibo la cultura sin las relaciones que las personas que de ella forman parte mantienen entre sí y con el mundo. Las personas construimos artefactos culturales para actuar en el mundo y relacionarnos entre nosotras, la constelación de dichos artefactos es a lo que yo me refiero como cultura. Ésta es la que heredamos, a la vez que modificamos, a través del tiempo y el espacio (Gergen, 1997). El aprendizaje aparece ya en este momento como un elemento clave de esta mutua constitución. No puede ocurrir fuera de la cultura, pero tampoco se reduce siempre a la apropiación de esta, puesto que es activo y la modifica a su vez.

Las diferentes autoras a las que me referiré pertenecen en su mayoría a la corriente Histórico-Cultural y, por lo tanto, comparten este supuesto, sin embargo, hay importantes discrepancias entre ellas. En este relato, serán centrales los aportes de dos corrientes diferenciadas, la inaugurada por Lev Vygotsky y la que sigue las ideas de Mijaíl Bajtín. Para hacer coincidir a estos dos autores, tendré que desoír los consejos de dos colegas y amigas: Eugene Matusov y Ana Marjanovic-Shane, que sostienen la incompatibilidad de ambas teorías en aspectos como la consciencia (Matusov, 1996; Matusov y Marjanovic-Shane, 2018) y la función de la educación (Matusov, 2011). Sin embargo, para mi personal forma de entender la subjetividad en los procesos de aprendizaje y de participación, necesito a ambos, así como tener presentes similitudes y diferencias. Los dos autores rusos comparten el interés por la agencia humana, sin embargo, tienen diferentes concepciones de ella. Para Vygotsky (1978, 1979), esta agencia consiste en poder afectar al propio desarrollo a través de la mediación de los artefactos culturales colectivamente configurados, liberándonos de la manipulación unilateral del ambiente. Lo relevante es poder decidir qué hacer una misma o un grupo. Para Bajtín (1993, 1996), la agencia humana reside en la capacidad de trascender en el diálogo con otra persona, es intrínsecamente relacional, no solo social (Gergen, 1997,2010). La agencia de Vygotsky es teleológica, reside en



el control sobre una misma hacia un fin determinado. La de Bajtín es dialógica y ontológica, reside en ser en la apertura en el diálogo con otra persona, que es valioso en sí mismo y permite la emergencia de algo nuevo. Para Vygotsky, las otras personas son la comunidad, que es parte de la propia acción, están en la definición del objetivo de esta y en la historia de los artefactos, están siempre “conmigo”. Para Bajtín, las otras personas están al otro lado del diálogo, son alguien “a quien me dirijo”, en una relación de preguntas y respuestas (Bajtín, 1993; Matusov y Miyazaki, 2014). Personalmente, considero que ambas facetas forman parte intrínseca de la naturaleza y la agencia humana. Esta tesis es un ejemplo de ello: no puede desligarse de la persecución de mis objetivos propios (compartidos, a su vez, con otras personas y mediados por artefactos compartidos), pero tampoco de la experiencia de la misma como un evento importante en sí mismo de diálogo con otras voces. Contigo.

Hechas estas dos presentaciones importantes, y situándome yo mismo en medio de una controversia, es momento ya de concretar mejor en qué consiste para mí dicha mutua constitución entre mente y cultura. Para ello utilizaré principalmente la noción de la **doble dimensión de la práctica** de Wenger (2001), la **mediación** de Vygotsky (1978) y la **polifonía** de Bajtín (1996). Al tiempo, necesitaré referirme a la **relación entre afecto y símbolo**, presente en ambas tradiciones histórico-culturales (González Rey, 2016; Bajtín, 2000).

### **Naturaleza sociocultural de la persona. A través de lo subjetivo y lo objetivo:**

Las personas actuamos de manera conjunta en empresas compartidas (Wenger, 2001) para satisfacer nuestras necesidades y deseos, que en mayor o menor medida compartimos. Para ello, utilizamos diferentes objetos o artefactos, que organizan nuestro hacer. Estos artefactos, por lo tanto, regulan nuestras acciones: un martillo permite determinadas acciones mientras que una pala permite otras. Esto es a lo que Vygotsky llama mediación (1978, 1979): en el fenómeno de relacionarnos con un objeto (objetivo) para satisfacer nuestras necesidades y deseos, utilizamos otro objeto (instrumento, artefacto), y esto moldea nuestra misma acción y percepción del momento. De esta forma, las personas creamos artefactos, pero al mismo tiempo estos artefactos median en nuestras acciones: qué hacer y cómo hacerlo. Si necesito comer, actuaré muy diferente si tengo una red o una lanza. Pero más allá de lo físico están los artefactos psicológicos (Vila, 1987; Vygotsky, 1979). Estos se corresponden con la reificación (en adelante me referiré a objetivación) de una visión del mundo, un artificio que nos permite entender, concebir, y pensar de una forma que hace posible la comunicación y la participación conjunta, en tanto que utilizamos los mismos signos, símbolos e ideas, que constituyen nuestros lenguajes. Al igual que los artefactos físicos, nos permiten llevar a cabo determinadas acciones, pero también nos sesgan a llevar a cabo las mismas (pescar o cazar). Tanto la lengua como la

concepción del tiempo son buenos ejemplos para entender como las personas vivimos en la realidad que hemos creado colectivamente.

Una definición, como la de hombre o mujer, se hace relevante en el momento en que resulta relevante diferenciar la población en estos términos. Es desde este momento que podemos pensar en las personas divididas entre hombres y mujeres, constituyéndose en artefactos psicológicos que median en nuestra forma de ver a las personas y nuestras futuras acciones. Esta misma separación marca tanto la diferencia entre los definidos (hombre y mujer) como ignora las diferencias entre las personas dentro de cada una de las definiciones, tendiendo a homogeneizar nuestras expectativas cuando pensamos en “hombre” o “mujer”. La concepción de género, o el sistema sexo-género (Butler, 2007; Friedan, 2017) se convierte entonces en un objeto que podemos utilizar en la práctica. De la misma forma, el “tiempo” se concibe para dar sentido a la sucesión de los hechos o acontecimientos, y es luego, utilizando la misma noción de “tiempo” que regulamos nuestro comportamiento cotidiano y a largo plazo. El reloj, como objeto regulador del tiempo, nos permite “medir la secuencia futura” de nuestros actos y regular nuestras expectativas. Te invito a considerar estos dos ejemplos también como muestra de la constricción de nuestras vidas que puede emanar de estos objetos. El sistema sexo-género ha supuesto históricamente la finalización de lo que supone ser hombre o ser mujer en diferentes culturas, deslegitimando el derecho de las personas individuales a transgredir la concepción común (Butler, 2007). A su vez, la medida del tiempo es una práctica a través de la cual podemos llegar a convertirnos en esclavas de nosotras mismas. Piensa en el contraste entre la liberación sentida al poder decir, como Michkin en *El Idiota*, “¡Oh! ¡yo soy el dueño absoluto de mi propio tiempo!” (Dostoievsky, 1996, pg 15) y la bien cotidiana frase “no tengo tiempo”, que suele implicar “no puedo hacer lo que quiero”.

Para participar en la práctica, necesitamos herramientas comunes, compartidas, que nos sirvan de material. Necesitamos, por lo tanto, artefactos físicos y psicológicos (Vytostksy, 1979) que nos sirvan de instrumentos para llegar a un fin. Estos son artefactos son objetos en tanto que son cerrados y finalizados (Bajtín, 2000; Latour, 1987), y pueden ocupar diferentes lugares en nuestra práctica cultural. Pueden ser tanto instrumentos como objetivos de nuestra actividad (Leontiev, 1978). La práctica cultural puede tener que ver con pescar con una red, pero también con remendar o perfeccionar la red. Esta, como objeto, puede ser tanto instrumento como objetivo. Los objetos pueden tener varios lugares en la práctica (servirnos para actuar y al tiempo actuar sobre ellos), y se diferencian fundamentalmente de los sujetos en tanto que no tienen voluntad propia, son pasivos o reactivos a nuestra acción. Todos estos objetos son “*la punta del iceberg*” que hace referencia a los procesos históricos y prácticas que le han dado sentido. Son “*reflejos de la práctica, muestras de vastas extensiones de significados*”, (Wenger, 2001, pg 86) generados a lo largo del tiempo

por sujetos. Lo mismo ocurre con los conceptos como artefactos psicológicos. La subjetividad humana es siempre emergente (González Rey, 2013) y el significado “*existe en la negociación [...] no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo*” (Wenger, 2001, pg 79). Es a través de esta negociación que los artefactos son transformados, dando lugar a nuevas concepciones y visiones del mundo que nuevamente se convierten en instrumentos en nuestra práctica. A esto Wenger (2001) se refiere como la doble dimensión de la práctica: la de **participación** y la de reificación.

Yo me referiré a lo que Wenger llama reificación (2001) como **objetivación**, para vincularlo a la noción bajtiniana (Bajtín, 2000; Matusov, 2015, Matusov y Smith, 2007, 2012) que se refiere a convertir en un objeto algo que previamente no lo es, algo subjetivo. Tal como Bajtín (2000) refiere, “*la conciencia es inconclusa*” (pg 102), es emergencia en sí misma. También lo es el proceso de creación de significado [ mi traducción de meaning-making] (Matusov y Miyazaki, 2014), que vive en el diálogo. Este proceso se corresponde con lo que Wenger (2001) llama negociación de significado, que él también define como fluido e inaprehensible, y se vincula a la experiencia de sentido (González Rey, 2014) La creación de sentido y significado es una función de la consciencia y, como esta, no puede ser concluida ni finalizada sin dejar de ser lo que es. El objeto, para Bajtín (2000) “*está muerto, definido, solo tiene la perspectiva del otro y puede ser desvelado, total y plenamente, desde el acto unilateral*” (pg 151). Mas, al tiempo, las personas, como sociales, necesitamos un territorio común sobre el que actuar y objetivamos el significado, lo finalizamos para poder crear compendios de artefactos psicológicos que organizan nuestra actividad conjunta y constituyen los lenguajes con los que nos comunicamos. La objetivación se corresponde con aquello de la práctica que se establece, se define, solidifica... y deviene en artefactos culturales: los protocolos, las reglas, las concepciones, definiciones e incluso las herramientas físicas. A través de este artificio, de esta objetivación, es como se construye lo que Bruno Latour (1987) y Fathali Moghaddam (2010) llaman **interobjetividad**: el compendio de objetos que compartimos y regula y organiza nuestra práctica compartida. De esta forma, pretendo marcar una clara diferenciación entre el significado y la subjetividad y la objetivación de las mismas, mutuamente dependientes y a la vez en mundos totalmente diferenciadas.

En esta práctica de escritura, la dimensión de interobjetividad se corresponde tanto con el ordenador que estoy utilizando como con los conceptos de teoría psicológica que pongo en juego, así como el tiempo que tengo para realizarla, pues está socialmente regulado. La dimensión de participación se corresponde con la realización inmediata, con, de facto, ejercer práctica en la que produzco este texto o tú lo lees, y en ambas prácticas creamos sentido y significado y transformamos nuestros conceptos. El aprendizaje, como proceso de transformación subjetiva,

necesita tanto de los objetos/conceptos contenidos en este texto como de nuestra participación con él, ya sea en su creación o lectura.

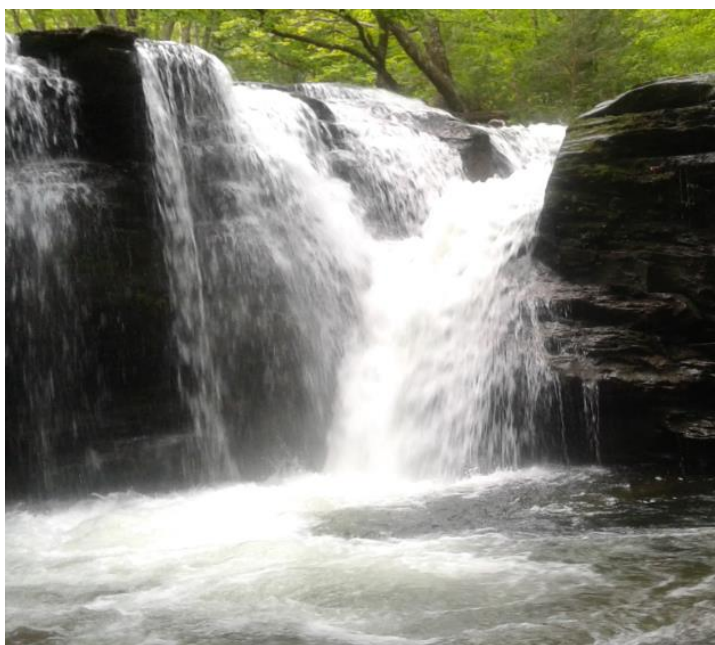
Para Vygotsky, esto implica un doble fenómeno, externo e interno, que él llama proceso de internalización (Vygotsky, 1979). Vygotsky habla por lo tanto de una “copia” entre lo que sucede de forma intersubjetiva y lo que sucede de forma intrasubjetiva. Si bien la noción de mediación de Vygotsky es fundamental, en este trabajo comparto con Latour (1987) que este proceso de objetivación se lleva a cabo a través del acuerdo, el cual Matusov (2015) describe como la actividad discursiva que ignora las diferencias y la singularidad local para abstraer similitudes. Esto es, lo que acordamos que significa, puede ser diferente de lo que significa para ti y para mí, ya que a través del acuerdo lo que nos interesa es lo común, e ignoramos la singularidad de tu significado o el mío. Por ejemplo, mi intención ahora es explicar con todo detalle mis conceptos, pero nunca puedo saber si realmente son lo mismo para ti que para mí, en tanto que nuestras consciencias, precisamente porque son emergentes y cambiantes, son también mutuamente opacas (Matusov, 2015). Por mucho que decidamos que estamos de acuerdo, que digamos al unísono “sí, sí, ya nos entendemos”, nunca podemos estar seguras, por lo que la creación de este objeto, de este texto, se hace necesario para soportar nuestra participación conjunta en la negociación de significado.

Piensa en las veces en que has creído estar completamente de acuerdo en que compartías un significado con alguien, tanto sobre los conceptos más trascendentales como “el amor” o “la justicia” hasta los más banales como lo que es o no es “reflexionar” y lo que es o no es “llegar tarde” y, sin embargo, en cuanto seguís hablando, descubriste matices en los que divergiste. Esto no implica con estés equivocada y la otra acertada (tampoco lo contrario), sino con que la subjetividad humana no es una copia “interior” de lo que ocurre “fuera”, es siempre emergente a través de un doble proceso de apropiación y participación. La interobjetividad es un pivote alrededor del cual giran nuestras vidas compartidas, pero no es interiorizada como copia, sino apropiada creativamente. Por lo tanto, no entiendo la intersubjetividad como solapamiento de consciencias ni un “territorio subjetivo compartido” sino un proceso psicológico compartido (Matusov, 1996). La interobjetividad es el territorio de encuentro, y la **intersubjetividad** el proceso de ese encuentro (Matusov 1996; Gergen, 2011). Por otra parte, el encuentro intersubjetivo se fundamenta también en la opacidad de la consciencia humana (Matusov, 2011). Esta hace referencia a nuestra singularidad, que da origen nuestro mutuo interés: si no puedo entenderte nunca totalmente, mi interés por ti se mantiene, no puedo hacer tu consciencia parte de la mía y ello mantiene el valor constante de nuestro diálogo. La intersubjetividad nace en este interés mutuo entre consciencias siempre misteriosas (Matusov y Miyazaki, 2014) y da lugar a la experiencia de sentido (González Rey, 2015) y la negociación de significado a través de la cual nuestra consciencia trasciende lo que era.

## Territorio conceptual

Concebir las dimensiones de objetivación y participación de la práctica me permite así pensar de una forma histórica en las prácticas y artefactos culturales, a la vez que entender su interdependencia e independencia. En el desarrollo histórico de las prácticas la objetivación y la participación se permiten la una a la otra. No podría participar en esta práctica de escritura sin las concepciones de teoría psicológica con las que cuento, que he apropiado a través de prácticas anteriores. Pero, al mismo tiempo, la participación en la escritura implica una resignificación de las mismas concepciones como artefactos psicológicos. De hecho, los conceptos que utilizo han sido desarrollados históricamente por la participación de otras personas en prácticas análogas. Entiendo así que el desarrollo de nuestra subjetividad es un proceso compartido en un diálogo (Bajtín, 2000; Gergen, 1997) a través del territorio común de la cultura. Quiero compartir contigo ahora una cita que supuso para mí un importante momento de intuición, en la que Wenger describe a mi parecer esta relación de mutua constitución del proceso de participación (intersubjetivo) y la realidad cultural (interobjetiva):

*El mundo tal como lo conformamos y nuestra experiencia tal como la conforma el mundo son como el monte y el río. Se conforman mutuamente, pero cada uno tiene su propia forma. Son reflejos el uno del otro, pero cada uno tiene su propia existencia en su propio ámbito. Concuerdan el uno con el otro, pero siguen siendo claramente distintos.*



*No se pueden transformar el uno en el otro, pero se transforman mutuamente. El río solo esculpe y la montaña solo guía, pero, en su interacción, lo que el río esculpe se convierte en la guía y la guía que ofrece el monte se convierte en lo que el río esculpe (Wenger, 2001, pg97)*

### **Naturaleza afectivo-simbólica de la persona. A través de la relación:**

*Sabios doctores en Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante, para definir el lenguaje que dice la verdad.*  
(Galeano, 1991, pg 87).

La cultura es el compendio de una interobjetividad elaborada a través de una historia de participación conjunta, la dimensión objetivada de la práctica. Las personas nos encontramos en esta cultura y la utilizamos para participar juntas, pero nuestra subjetividad es aquello que emerge en esa práctica y mantiene viva la cultura. Cambiante. No lo previamente dado. Es posible que hasta ahora dicho proceso te siga pareciendo un tanto mecánico y desencaje con lo que estoy asegurando sobre la subjetividad humana como siempre emergente, pues ¿de dónde emerge? Para explicarlo necesitaré romper esta impresión mecanicista haciendo referencia a la importancia de la afectividad y las relaciones entre personas. Bajtín (1993, 1996, 2000), Gergen (1997, 2011) y González Rey (2013,2015,2016) coinciden en que para entender la subjetividad como siempre emergente es fundamental entender su carácter holístico y las implicaciones de la afectividad en ella.

Mientras que la cultura es finalización (siempre temporal) y objetivación, la subjetividad, como González Rey (2015) insiste, no es ni reflejo de la experiencia vivida ni un epifenómeno, sino que es una unidad simbólico-afectiva que emerge en la participación y que representa la propia capacidad inventiva humana, su posibilidad de crear otras subjetividades y mundos. Significar el mundo, ponerlo en palabras, símbolos, imágenes y conceptos es un proceso motivado por necesidades y deseos en la práctica colectiva, no tiene sentido una actividad que no está vinculada a un sentimiento, una motivación o emoción. La afectividad supone el carácter valorativo y volutivo (Ratner, 2000) de la subjetividad, su motor. González Rey se refiere al sentido del significado para hacer referencia al carácter siempre afectivo de los procesos psicológicos, lo que él llama: “*el carácter generativo y emergente de las emociones*” (2015). Al tiempo, una vez que desarrollamos lenguajes y definiciones, estos median siempre nuestra experiencia afectiva, y las diferentes emociones que la componen no pueden desligarse de su contexto y de aquellos símbolos y conceptos con los que les damos significado (Gergen, 2011; Ratner, 2000). A esto se refiere Carl Ratner (2000) al afirmar que las emociones son tan culturales como el pensamiento. El autor elabora un estudio en el que compara la naturaleza de diferentes emociones teniendo en cuenta las prácticas sociales en las que se construyen, y poniendo en clara evidencia que emociones como la culpa o la felicidad tienen que ver con la propia arquitectura de la actividad desarrollada. En el mismo estudio, se remite a Russell (1991 en Ratner, 2000) para ilustrar que algunas culturas de hecho no tienen siquiera una palabra para denominar la emoción, ya que la entienden integrada con el mismo pensamiento, actitudes, motivos y comportamiento. Entender esta **naturaleza afectivo-simbólica** nos puede ayudar a

“reconciliarnos” con la afectividad, a dejar de concebir las emociones como algo inexplicable, ajeno al conocimiento o accesorio y ponerlo en el mismo engranaje de nuestra reflexión. Entender esta naturaleza combinada es necesario para pensar en la subjetividad como algo concreto a la vez que fluido.

Pero es posible que, como a mí, esta explicación no acabe de parecerme del todo satisfactoria. Si bien considero que está muy acertado en que intentar entender la motivación y la humanidad sin prestar atención a la afectividad es un proceso mecánico (González Rey, 2013), también considero que es legítimo decir que hablar de afectividad sin hacer alusión a las relaciones es un ejercicio, cuando menos, extraño. El autor se refiere constantemente a la relación entre la persona o la personalidad y la comunidad, más yo considero que tal relación no es más que un abstracto o, en todo caso, con lo que una persona puede relacionarse con respecto a la comunidad es tan solo con su interobjetividad, con la cultura en sí, puesto que toda subjetividad o intersubjetividad será siempre un hecho concreto, enraizado en una relación. Tal como yo soy capaz de concebirlo, tanto González Rey (2013, 2015) como Wenger (2001, 2010) hablan de un proceso de relación con lo objetivado de la práctica, con la interobjetividad, que en mi opinión no es suficiente para entender la afectividad. El carácter afectivo humano, tal como yo puedo pensarlo, no puede remitirse tan solo a emociones relacionadas con el alcanzar o no objetivos prácticos y con el desarrollo de más complejidad emocional a lo largo de la historia de la práctica. Para entender la centralidad del carácter afectivo no podemos obviar realidades humanas como la amistad, el amor, la confianza... Es necesario tener en cuenta la relación entre sujetos.

Kenneth Gergen (1997) sitúa la génesis de la subjetividad en la unidad [mi traducción de oneness] de dos consciencias. Esta unidad no se refiere a un solapamiento de las consciencias, sino a su interdependencia e intergeneración en ella y tiene un carácter intrínsecamente afectivo en tanto a que relacional con otra persona afectivamente significativa. Esta concepción es muy cercana a lo que Bajtín se refiere como diálogo “Una pluralidad de consciencias con igualdad de derechos en relación y mutua influencia pero que mantienen cada una visión del mundo” (Bajtín, 1993, pg 6). Ambas sitúan la emergencia de la subjetividad humana no en la relación de la persona con el mundo o la abstracción de este, sino en la relación concreta de personas como sujetos en sí misma. Ambos autores señalan también que esta unidad no es una fusión, sino varias creaciones en un mutuo interés que Matusov (2011) llamará **interadresividad** [mi traducción de interadressivity]. Irónicamente, la unidad que yo construyo con otra persona no es la misma para mí que para ella. Esto se debe a que nuestros procesos de apropiación transforman esta unidad a través con otras unidades que hemos compartido históricamente, haciéndolas divergir. A esto se refiere Bajtín con “*mantener visiones del mundo separadas*” (Bajtín, 1993, pg 6). Matusov enfatiza cómo este es el proceso intersubjetivo que permite construir sobre

las contribuciones de una sobre otra mutuamente (Matusov, 1996). La voz de la otra y la voz propia se hacen así visibles a través de este proceso, y es alrededor de estas voces en relación que crece el tono afectivo, en la referencia a la otra y a una misma reflejada en su mirada (Bajtín, 2000). Así, la unidad es un hecho extremadamente concreto y contextual, inmediato y único en el tiempo y espacio, como puede ser la sonrisa compartida entre madre y bebé, la expresión de un sentimiento y significado social que posteriormente es apropiado de forma diferente. Para la bebé constituye la primera experiencia social y constituirá mediadores fundamentales en actividades del futuro inmediato, mientras que para la madre significa de forma específica la relación con su bebé y es se incorpora a una red de relaciones y los conceptos y afectos que han surgido en ella. La relación con otra persona humana lo que tiñe de afectividad tanto el proceso subjetivo en sí como los objetos que de este devienen.

Para Bajtín (1996), es imposible desligar una idea o una enunciación/declaración [mis traducciones de utterance] de la persona que la ha enunciado, pues es su voz la que la articula, con su concreta entonación e intención, de manera que también las relaciones con esta voz y sus afectos, la propia afectividad humana reside en el interés mutuo, en que nos relacionamos para no sentirnos solos y para dar sentido a la vida en el diálogo (Matusov, 2011). Bajtín (2000) hace referencia al carácter relacional del sentido al asegurar que *“un sentido descubre con sus honduras al encontrarse y toparse con otro sentido ajeno: entre ellos se establece una especie de diálogo”* (pg 158). Se refiere a cómo la generación de sentido y significado está relacionada con otras previas, con experiencias de diálogo y relación entre sujetos previas en *la serie semántica de la vida* (pg, 136). De esta forma, cada acción y enunciación es para Bajtín **polifónica** (1996), pues no hace referencia solamente a un único hecho relacional, sino que se posiciona en varias relaciones, y en estas se fundamenta el carácter afectivo. Mi acción de ir a la universidad no está tan solo en relación con mi intención de estudiar, sino también del deseo de contacto humano. También cuando hablo a mis amigas sobre ciudad donde estudié, mi enunciación se remite no solo a la conversación presente, sino a muchas relaciones establecidas en ella, en la cuales se forja mi cariño por Compostela. Las voces de las otras importantes para nosotras, las **otras significativas** (Taylor, 1996), resuenan en nuestra consciencia y acciones y también en nuestra relación con la interobjetividad. Desde una perspectiva bajtiniana, aquel sentido de González Rey o la negociación de significado de Wenger están fundamentados en la relación dialógica entre **voces** internas, previamente apropiadas (Bajtín, 1996; Hermans, 2018). Es en la relación con estas voces en la que reside el tono afectivo y volitivo. Escribir estas líneas, que podrías ver como una de las participaciones más prosaicas en el contexto académico, implica para mí sensaciones como el esfuerzo en una tarea complicada o de excitación por el reto de expresar con claridad mi voz y realizar una aportación, o incluso el deseo de comunicarme contigo, de interpelarte y provocar en ti nuevas ideas y sentimientos a partir de los míos. Mi comunicación está en relación tanto con



mi expectativa de tu voz como con el diálogo con diferentes voces que ya forman parte de mí, de manera más o menos explícita. Mi subjetividad emerge en referencia a las posiciones externas que imagino y a mis posiciones internas (Hermans, 2018)

Te propongo aquí una noción de cultura que sobrepasa el hecho de ser una adaptación al medio que se convierte en el propio medio, sino que es la objetivación de entramados de voces relacionándose en un sentido simbólico-afectivo. Esta cultura no tiene territorio interno (Bajtín, 2000) vive en el borde de nuestras consciencias en diálogo, en la interobjetividad (Latour, 1987) construida en nuestro proceso intersubjetivo de participación y apropiación. La subjetividad humana se desarrolla a través de esta como un fenómeno profundamente intersubjetivo relacional y por lo tanto afectivo simbólica (Esteban-Guitart, 2008, 2009).

Hasta ahora he construido un territorio común sobre dos características fundamentales de la subjetividad humana: la relación entre la participación y la objetivación a través de procesos intersubjetivos (generación de significado) y terreno interobjetivo (cultura), y el carácter holístico de la consciencia como afectivo-simbólica. Como siguiente paso quiero prestar atención a la agencia y al aprendizaje a través de ésta, tanto desde una perspectiva teleológica vygotskyana como dialógica bajtiniana, para luego hacer referencia a su relación con los diferentes contextos culturales mediante la psicología ecológica sistémica.

### **La vida humana como teleológica: Escuela Histórico-Cultural vygotskyana:**

Mi intención en esta investigación es involucrarme en la generación de significado sobre fenómenos de participación y aprendizaje de personas reales en un contexto real. Al partir de la premisa de la persona humana como intrínsecamente activa y social, es fundamental considerar la relación entre la agencia y la cultura. Como ya he adelantado, manejo dos nociones diversas que, pese a todo, considero igualmente necesarias: la agencia teleológica y la agencia dialógica autoral. Su misma diferencia con la divergencia en cuanto a lo que significa ser humana para un y otro autor.

En el caso de Lev Vygotsky (1979) la humanidad implica la capacidad de actuar sobre una misma y escapar al dominio unilateral del ambiente. Vygotsky estaba especialmente interesado en el desarrollo humano, en cómo actuaba la evolución cultural y, por lo tanto, en la dimensión diacrónica de la relación entre participación y objetivación en la creación de artefactos culturales como adaptación al ambiente. Según este autor (Vygotsky, 1978), lo que distingue a la especie humana de otras especies animales no humanas es nuestra capacidad de **autogobierno**

(**agencia**) en la creación y utilización de signos y símbolos. Aquí es donde entramos en un nivel más concreto de lo anteriormente planteado, para definir el funcionamiento concreto de este engranaje entre persona y cultura.

Vygotsky sostiene que la evolución biológica deja de ser la fuerza fundamental en el desarrollo humano, pues existe un mediador más potente de esta: la cultura (Vygotsky, 1979). Esta aproximación a la relación entre cultura y subjetividad como desarrollo me sirve para entender la vida humana como implicada en objetivos y, por lo tanto, nuestro hacer, sentir y ser como parte de empresas compartidas (Blackmore, 2010; Wenger, 2001, 2010). Los artefactos psicológicos culturales son al mismo tiempo instrumento y objeto de desarrollo (Wenger, 2001). Son instrumentos en tanto que los utilizamos para realizar actividades complejas y comunicarnos, y son objetos en la medida en la que podemos dirigir a ellos nuestra acción para transformarlos (Leontiev, 1978). El desarrollo ocurre, por lo tanto, tanto mediado por artefactos culturales como encaminado a transformar estos mismos intencionadamente. El mayor resumen que nos podríamos formular de sus planteamientos es quizá el considerar los fenómenos psicológicos como resultado de la participación compartida en actividades socialmente organizadas dirigidas a metas (Esteban-Guitart y Ratner, 2010). En este sentido, la escuela Histórico-Cultural enfatiza el autocontrol (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998), la posibilidad de “becoming”, de “convertirse en”.

Este proceso de desarrollo es sutil y continuo, y para entenderlo es fundamental que comparta la explicación de la **mediación**. Vygotsky (1979) utiliza la distinción entre procesos psicológicos inferiores (más o menos automáticos, como la percepción, la atención y la memoria) y procesos psicológicos superiores (como el lenguaje o la lógica). El concepto de **mediación semiótica** tiene que ver con los segundos, pues, para Vygotsky, la actividad humana está mediada por símbolos y lenguajes, y es en esta mediación donde se dan los procesos psicológicos superiores, que primero ocurren en un nivel social o de interacción con el mundo, y posteriormente son internalizados. El lenguaje es primero un acto comunicativo, dirigido a las otras personas en la descripción del mundo, a través de signos y símbolos, y luego es internalizado y utilizado para regular el propio pensamiento. Por lo tanto, el desarrollo de la psicología humana está intrínsecamente ligado al desarrollo de los artefactos semióticos utilizados en la práctica compartida, lo que implica que la interobjetividad e intersubjetividad preceden a la subjetividad: señalar una dirección para mostrar donde se encuentra una madriguera y acompañarlo del demostrativo “allí”, precede a la utilización de dicho demostrativo para pensar en donde está el conejo. Es mediante este proceso que las personas desarrollamos constantemente artefactos destinados a mediar en nuestra propia actividad, para regular nuestro pensamiento y lenguaje (Vila, 1987; Vygotsky, 1979).

Estos artefactos constituyen la cultura, y contienen en ellos el rastro de la intencionalidad y la voluntad de las personas que les han dado forma históricamente

(Engeström, 2001; Wenger, 2001). El desarrollo tecnológico e histórico en el cual se contextualiza el desarrollo psicológico tiene que ver precisamente con esta construcción y utilización constante de artefactos cognitivos. Es importante que entendamos que esto implica una agencia intrínsecamente social, pues pertenece tanto a la persona que utiliza los artefactos semióticos como al devenir histórico-cultural que les ha dado forma, mas también es fundamental considerar la especificidad individual de la agencia. Aquello que ocurre en el plano interpsicológico es apropiad (Wenger, 2001) en el espacio intrasubjetivo de una forma personal y creativa. Implica una emergencia de nuevo sentido y significado más allá del establecido en lo compartido (González Rey, 2016). El desarrollo no se mueve en una decisión previsible, pues los procesos de apropiación implican una divergencia y dan lugar a numerosas posibles variaciones dependiendo no solo de la realidad a la que las personas hemos de adaptarnos, sino también de la subjetividad creativa (González Rey, 2013).

Esta teoría nos lleva a ser conscientes de que aquello que somos hoy deviene de un cambio constante, hilado en la cultura, que organiza al organismo y al ambiente (Cole, 2006) y por lo tanto engrana la actividad humana, que se va desarrollando a lo largo de la historia. Nos aparta de cualquier tipo de esencialismo y de pensar en características culturales concretas como más naturales, adecuadas o correctas que otras, pues responden simplemente al desarrollo de diferentes prácticas culturales. Desafía frontalmente el concepto del sentido común como algo universal. En los términos de la psicología cultural se correspondería con una serie de artefactos psicológicos comunes a un grupo, legado de una historia cultural conjunta y siempre susceptibles de error (Engeström, 2001).

Más allá de la mediación, las dos aportaciones de la escuela vygotskyana que más relevancia tienen para lo que ahora nos ocupa son la **actividad** y la **zona de desarrollo próximo**. La complejidad de la cultura y la mediación semiótica es desarrollada por Alexander Leontiev en el concepto de sistema de actividad (1978) que consiste en la relación entre diferentes mediaciones semióticas, el sujeto y el objeto de una actividad.

La actividad o el sistema de actividad es una forma de análisis de las prácticas culturales compartidas en las cuales se organizan nuestras acciones. Para Leontiev (1978), nuestras operaciones mentales forman parte de acciones, y estas, destinadas a satisfacer nuestras necesidades, se dirigen a objetivos se organizan en actividades colectivas, y todo sistema de actividad implica los siguientes elementos: un **sujeto**, agente que desarrolla la actividad dirigida a un **objeto** sobre el que actúa y los **artefactos mediadores** que la regulan. La actividad es entonces el conjunto de acciones desarrolladas por un sujeto en relación con un mismo objeto y objetivo, junto con los diferentes artefactos culturales que median estas acciones (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016). A mi ver, lo que Leontiev logra es categorizar diferentes

elementos de la interobjetividad de la práctica cultural, especificando características concretas y diferentes de cada uno de ellos. En el sistema de actividad, estos objetos culturalmente desarrollados se convierten en los diversos factores que organizan la actividad como combinación de acciones humanas. Uno de estos factores son las **reglas** que organizan y regulan las acciones en el tiempo y el espacio, por ejemplo, sobre cuáles son permitidas u obligatorias y cuál es la secuencia apropiada. En relación con ellas está la **comunidad**, la representación de aquellas personas con quienes comparto tanto las reglas como los artefactos, es a través de ella que se establece un compromiso con la interobjetividad. La relevancia fundamental de la comunidad está en entender que la agencia de la actividad no es del todo individual, sino que está necesariamente mediada por la comunidad, y por lo tanto imbuida de las voces históricamente construidas de esta. Finalmente, existe la **división del trabajo** que, en relación con las reglas, establece las relaciones que se dan en la actividad y entre actividades, tanto a nivel comunicativo como de poder.

Para ilustrarte diferencias entre dos actividades, analizaré de forma breve tanto esta misma actividad como la elaboración de un trabajo grupal de un curso para entregar como actividad académica en el grado de psicología. En ambas actividades me tomo a mí como sujeto, y ambas actividades toman como objeto un texto (aunque estos difieran). Los artefactos que median en mi actividad son, por una parte, los materiales y otros textos a los que pueda recurrir, por otra parte, tenemos mis conocimientos sobre escritura y sobre psicología. Ahora bien, es precisamente con relación a esto último donde empieza la fiesta de la diferencia. En la actividad grupal de elaboración de un trabajo, los conceptos a utilizar ya no son solo los que yo pueda poner en marcha, sino los que mis compañeras pueden poner también a disposición de la tarea. Esto se relaciona con la división del trabajo. La actividad ahora realizada se supone que es eminentemente individual (en realidad no, pero vamos por ahora a fingir que no estoy poniendo en común de forma constante algunos de mis planteamientos con mi compañera) y se desarrolla de una forma en la que quien pone orden en todo esto soy yo mismo. Mientras que en el trabajo grupal existen otras actividades al mismo tiempo, en las que otras son sujeto de actividad, y por lo tanto mis objetivos y los matices de los artefactos deben ser puestos en común con otras, y son desarrollados por estas. Por otra parte, podría existir una especialización del trabajo, en tanto a que diferentes tareas de la misma actividad fuesen distribuidas de forma diferente entre las compañeras. Por lo que respecta a las reglas, tienen que ver con el tiempo que tengamos para entregarla, así como las relaciones de respeto que hayamos de tener entre nosotras. El hecho de la entrega se hace especialmente relevante por lo que respecta a la comunidad de referencia. La comunidad se concibe, en cierto sentido, como audiencia, y el lenguaje utilizado en el trabajo depende de esta. Esta comunidad sois las lectoras reales y potenciales, entre las que hay gran variedad, y en el caso del trabajo en grupo, la comunidad es especialmente representada por la evaluadora.

En el marco de la actividad, el objeto/objetivo ha de ser necesariamente algo ajeno al propio sujeto, ya que ha de concebirse como algo o bien pasivo o bien reactivo a nuestra acción, incluso cuando es parte de una misma. Para actuar o pensar sobre nosotras mismas debemos de objetivarnos, extrañarnos, diferenciar el “yo” que actúa del “yo” sobre el que se actúa, que ha de ser finito y objetivado (Bajtín, 2000). En este sentido, George Mead (1925) se refería a esta diferenciación como “Self-yo”[self-I] y “self-mi”[self-me]. Al realizar cuidados sobre mi propio cuerpo como curarme una herida, actúo sobre mí mismo, pero no es ya sobre el “yo”, sino sobre “mi” cuerpo, objetivado para actuar sobre él. Tanto artefactos como objetivos son objetos en tanto que se conciben sin agencia propia (son finitos, dados), se actúa sobre ellos o con ellos (son pasivos o reactivos). En oposición, la persona-sujeto tiene agencia y actúa ella misma, y en esta acción emerge su subjetividad.

Este es el momento apropiado para que hablemos de prácticas culturales destinadas a dar sentido individual y grupal a todos estos elementos: las **narraciones**. He explicado previamente que la subjetividad no es una copia de la interobjetividad, sino que es una interpretación creativa de esta, lo que Dororthy Holland y sus colaboradoras (1998) conciben como mundos figurados. Estos, son siempre cambiantes, y se identifican con los artefactos psicológicos que representan el mundo y a una misma. Estas representaciones dan sentido y coherencia y son elaborados constantemente a través de la narración (Bruner, 1991; Gergen, 1998). El hecho de narrar se corresponde con un proceso en el que activa y creativamente damos sentido y creamos significado sobre algo ocurrido. Sin embargo, aquello que deviene del proceso, la historia en sí, en el momento en que se finaliza, es un objeto. Esto, de nuevo, ocurre también con la narración sobre una misma, con la propia identidad (Holland et al., 1998; Gergen, 1998). La narración identitaria es un proceso intersubjetivo, pero da lugar a un objeto. Debe haber un extrañamiento, pues yo (Self-yo) hablo de mí (Self-mí), el primero es el que cuenta y crea, activo, el segundo creado, pasivo. Toda narración necesita de una audiencia, de ser contada a alguien (Gergen, 1998), incluso cuando nos narramos a nosotras mismas, respondemos a una voz interna (Hermans, 2014). Narrar es necesariamente un proceso intersubjetivo en el que la audiencia se incluye (McDowell Marinchack, 2014).

La narración tiene entonces un carácter social, cultural. Las formas de narrar responden a un desarrollo histórico y cultural concreto, diferenciándose de otros. Basta pensar en las diferencias entre el cine español, el americano y el japonés. Ahora bien, en estos mecanismos de coordinación cultural se hacen fundamentales los procesos educativos entendidos como forma de socialización (Bruner, 1997). Es en este momento en el que se hace relevante la noción de **zona de desarrollo próximo**. Para Vygotsky y sus seguidores, la educación es el proceso cultural cuyo objetivo es llevar a las aprendices a ser competentes en los artefactos culturalmente desarrollados (Bruner, 1991, 1997). Para describir este proceso, Vygotsky (1979) habla de las

“zonas de desarrollo próximo”, creadas por miembros expertos para que las aprendices se apropien de dichos artefactos culturales. Una vez apropiados estos, lo que antes era la zona de desarrollo próximo se convierte en la “zona de desarrollo real”, dando lugar a la posibilidad de la creación de otra nueva zona de desarrollo próximo. Para este autor, el aprendizaje se corresponde con el viaje a través de diferentes zonas de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo es generada mediante un proceso de **andamiaje** (Bruner, 1997) en el que la experta crea las condiciones de mediación necesarias para ayudar a la aprendiz a alcanzar objetivos que no podría alcanzar sola. La concepción tradicional de la zona de desarrollo próximo se basa en la noción de intersubjetividad (Vila, 1987; Wertsch, 1988) entendida como solapamiento de consciencias. Establece que, a través de la transición de las zonas de desarrollo próximo, la aprendiz llega a compartir cada vez más intersubjetividad con la experta, llegando a pensar como ella (Matusov, 2011). Pero en este texto considero que la intersubjetividad se corresponde con el proceso de interacción (Matusov, 1996, 2011), no con el resultado de la misma, y que la apropiación de los artefactos culturales es creativa y personal. Lo que se alcanza a través de las zonas de desarrollo próximo es un dominio o competencia común (entre experta y aprendiz) con ciertos artefactos culturales, ya sean axiomas matemáticos, la definición de persona o sociedad, o la habilidad de montar en bici. El compartir ese dominio permite a experta y aprendiz coordinar sus acciones a través de esos artefactos para actuar juntas, no necesariamente que su subjetividad respecto a ellas sea la misma. Estas son únicas y singulares.

Movernos a través de zonas de desarrollo próximo nos permite alcanzar un común de la interobjetividad, que permite coordinar las subjetividades únicas en una práctica cultural que es valorada por las diferentes personas, aunque quizá por diferentes razones. De ahí su gran importancia en los procesos de socialización. Esta interobjetividad regula el proceso intersubjetivo, y por ello precede a la intersubjetividad como (Moghaddam 2003, 2010). Sin embargo, esta organización no impide la emergencia de nuevo sentido y significado a través de los procesos de apropiación y participación, en los que sucede la emergencia en la que se fundamenta la diversidad subjetiva (González Rey, 2013; Sidorkin, 1999). Lo subjetivo (el sentido y el significado) sigue siendo un reino fluido y personal (Matusov, 2015). De esta manera, por muy perfecta que sea la educación desde un punto de vista de socialización de las nuevas personas en una comunidad en la cultura existente (Bruner, 1997), no puede contener procesos de divergencia personales y culturales. Quizá ahora es un buen momento de clarificar con un ejemplo de cómo en actividades muy similares pueden tener diferentes implicaciones. No nos hará falta irnos muy lejos, ejemplificaré utilizando lo que ahora mismo he estado haciendo: exponer conceptos de la teoría Histórico-Cultural.

## Territorio conceptual

Esta actividad de explicar la psicología Histórico-Cultural puede darse en un examen de pregunta corta, puede darse tal y como lo estoy haciendo ahora mismo, y puede ocurrir también como anotación en mis notas personales. Los artefactos son los mismos en cuanto al lenguaje y la definición. Sin embargo, mi meta es diferente. En el examen de respuesta corta lo que pretendo cuando defino “mediación semiótica” o “sistema de actividad” es dar cuenta de mi dominio con del concepto en sí, el dominio del objeto. El espacio intersubjetivo es muy limitado, pues prácticamente no hay espacio para la subjetividad de quien corrige el examen. Mi dominio será correcto o no lo será. Punto. Por lo tanto, no puedo modificar los artefactos discursivos a mi voluntad para la lectura, son lo que son y no hay espacio para mi creatividad en esta actividad. Mi lenguaje como herramienta se basa únicamente en la exactitud y la corrección. Sin embargo, ello no implica que el sentido subjetivo de mis definiciones sea el mismo que el de cualquier compañera, lo que cada una apropie de este a nivel de sentido y significado es diferente. Para mí, como profesional, la noción de “andamiaje” significó en su día la ilusión de poder mirar los procesos de enseñanza dejando más espacio a las aprendices, sin duda para muchas de mis compañeras fue algo diferente, para otras no significó nada en absoluto. La actividad es la misma, pero el proceso de apropiación es diferente.

Por otra parte, en este texto aquí presente mi objetivo es el de compartir contigo mi forma de ver la subjetividad humana y para ello utilizo esos conceptos. Ello implica en muchos casos modificarlo, como he hecho con respecto a “intersubjetividad” o “zona de desarrollo próximo”. En este caso las normas son mucho más abiertas, por ejemplo, hay mucho más espacio para ti como lectora, en cuyo caso lo que yo siento que tengo que hacer es convencerte, y ni siquiera eso, sino que encuentres legítima, razonable, interesante... mi propuesta. De esta forma puedo modificar en relación con lo que para mí tiene o no sentido, con mis vivencias personales y lo que he visto y vivido en esta investigación. Mi participación legítima transformar el objeto, lo que me permite echar mucha más leña al fuego y crea procesos de apropiación más ricos, donde creo redes de significado con relación a más vivencias, temas... Los nuevos objetos construidos tienen más que ver conmigo que con un sistema de evaluación, mi lenguaje ha de basarse más en relacionar con una realidad concreta, en la argumentación y la creatividad. Sin embargo, sigo teniendo un objetivo y las normas siguen alrededor de él, no puedo, por ejemplo, alargar esta actividad hasta el próximo diciembre, ni extenderme demasiado sobre una anécdota que nublaría la vista.

Finalmente, cuando en mis notas me pregunto genuinamente sobre qué significan dichos conceptos, mi objetivo responde totalmente a mí mismo y mi interés, de la misma forma que lo hacen las normas. Existe una motivación por conectar dicho artefacto cultural a la propia experiencia, ello implica legitimar la dimensión afectiva de la reflexión y utilizar ejemplos experienciales permitiendo

incluso poner en cuestión o añadir matices al significado “establecido”. El tipo de lenguaje es mucho menos explicativo (en tanto que yo ya me entiendo), más literario o más escueto dependiendo de mi ánimo. No tengo por qué finalmente explicar nada, sino que me lo pregunto en la medida en que me interesa, puedo divergir durante páginas, irme por las ramas y evocar todas las experiencias que considere y, quizá, acabar sin haber aprendido nada sobre el “sistema de actividad” pero haber saltado a otros temas y haber aprendido sobre ellos. En este caso, escribir en mis notas ya no es una actividad, en tanto que está abierta y pierde el objetivo inicial.

De esta forma, los procesos de apropiación de actividades tan similares, pero con diferentes objetivos (fuera incluso de la actividad en el último caso) desarrollan el propio artefacto psicológico en un resultado diferente a través de procesos que hacen divergir.

Esta perspectiva nos aparta de cualquier universalismo con respecto a la mente humana, legitimando así diferentes desarrollos culturales y la diversidad de personas contenidas en ella, así como resaltando el hecho de que, *si nada es necesariamente de una forma, también es lógico concebir que otro mundo es posible* (Esteban-Guitart, 2009) [mi traducción], y que diferentes mundos se legitimen entre sí. Esto me remite a la idea de justicia social (Fraser, 2008), como deseable en ese otro mundo posible. Sin embargo, considero que existen también ciertas limitaciones de la corriente Histórico-Cultural vygostkyana que al menos desde mi perspectiva conviene tener presentes.

La persecución de nuestros objetivos ya sea por motivos personales o colectivos, es una parte muy importante de la vida humana, y por lo tanto de nuestro aprendizaje, ahora bien, no es lo único. La vida incluye las actividades, pero no está totalmente constituida por ellas, no todas nuestras acciones forman parte de las actividades, y, al mismo tiempo, muchas forman parte de varias al mismo tiempo. Creo que el ejemplo previo de un trabajo académico grupal es muy adecuado, pues un grupo de trabajo de estudiantes no permanece de forma constante focalizado en la actividad, otras cosas ocurren. Otros temas emergen en la interacción de las personas. De la misma forma, la misma acción puede formar parte de diferentes actividades: felicitar a una compañera por una aportación puede entenderse como parte del buen funcionamiento de la actividad del trabajo (reconocer los aciertos como regla), mas también puede ser una acción destinada a entablar mayor simpatía con ella, o incluso, una acción autoconclusiva y espontánea sin objetivo alguno. A esta diversidad en las acciones y declaraciones, Bajtín se refirió como **heteroglossia** (Bajtín, 1996). Quizá sea posible situar dicha espontaneidad en el centro de nuestra concepción sobre la subjetividad. González Rey (2013, 2015) critica el énfasis en la instrumentalidad de la teoría de la actividad y reivindica conceptos que Vygotsky sitúa como ontológicos, tales como la vivencia o el sentido. En el grupo que hace el trabajo, durante la elaboración de este, nuevas cosas emergen, una felicitación puede generar simpatía,



## Territorio conceptual

celos por parte de otra, ambición en otra... Una acción destinada a una persona en diálogo hace emerger por todas partes efectos esperados e inesperados. No quedará lejos de tu experiencia si sugiero que en ese grupo de trabajo pueden surgir relaciones de amistad, y ello no tiene que ver con que las personas participantes se necesiten para llevar a cabo la tarea, sino con el interés mutuo que emerge a través de la colaboración (no dirigido por ella). Algunas autoras sostienen que es lo que ocurre al margen de las actividades lo que nos hace humanas (Bajtín, 1993; Matusov y Marjanovic-Shane, 2018; Sidorkin, 1999). Ciertamente, creo que no es posible explicar muchas cosas que son importantes en la vida humana desde la perspectiva de la teoría de la actividad, y para ello me apoyo en otra tradición, la bajtiniana, mucho menos focalizada en la eficiencia y la consecución de objetivos, mucho más en la apertura que vive en las relaciones.

## La ontología en la vida humana. Subjetividad fuera de la actividad:

*Solo al otro se le puede abrazar, rodear por todas partes, tocar amorosamente todas sus fronteras: la frágil finitud, la perfección del otro, su ser-aquí-y-ahora son intrínsecamente aprehendidos por mí, y cobran forma en el abrazo; en este acto el ser externo de la otra alcanza una nueva vida, adquiere cierto sentido nuevo, nace en un nuevo plano del ser. Solo podemos tocar los labios de la otra con nuestros labios [...] no me es dado vivir todo esto respecto de mí misma (Bajtín, 2000, pp 60-61)*

El carácter social de la perspectiva Vygotskyana se basa en la necesidad de otras personas para alcanzar sus necesidades y metas colectivamente construidas. En el sentido en el que lo define Wenger “*el vivir como seres humanos significa que iniciamos constantemente empresas de todo tipo, desde procurar nuestra supervivencia física hasta buscar placeres más elevados*” (2001, pg 69). Si lo fundamental es perseguir nuestros fines, aquello por lo que necesitamos a otras personas tiene fines pragmáticos o instrumentales (Matusov, 2011) y presupone que, si pudiéramos satisfacer nuestras necesidades individualmente, lo haríamos.

Es posible que te ocurra como a mí y esta afirmación te haya provocado. Dicha suposición aparece fácilmente contradicha por mi propia experiencia, incluso la más inmediata. La construcción de esta misma investigación (junto con su escritura) es un proceso que he intentado compartir lo máximo posible, y no tan solo por la necesidad de ayuda, sino por el mismo deseo de compartirla con aquellas que aprecio como un fin en sí mismo. Hablar sobre aquello que es importante para mí con quienes son importantes para mí. Por ello, comparto con Matusov (2015) que *las personas nos necesitamos las unas a las otras porque si de otra forma estamos solas, y necesitamos a las otras como nuestras interlocutoras a quien nunca podemos entender del todo y cuya consciencia es única y siempre será única, opaca e incomprensible (pg 401) [mi traducción]*.

Ser humana es ser **única**, singular, y querer compartir nuestra **singularidad** con otras consciencias únicas. El considerar esta centralidad de las relaciones en la vida humana, en palabras de Alexander Sidorkin, Bajtín nos *descubre, como Copérnico, un nuevo centro del universo humano, el dialógico (1999, pg 9) [mi traducción]*, y tiene serias implicaciones en lo que se refiere al sentido del aprendizaje. Ya antes he hecho alusión a como Gergen considera la ontogénesis en las mismas relaciones humanas. Esto tiene también implicaciones en cuanto a cómo percibimos el aspecto teleológico de la vida humana: la persecución de nuestras necesidades y deseos. *Poseemos “telos” o dirección en la vida no solo por la posesión interna de motivo, llamada o inclinación biológica, sino por virtud de las formas de relación de las que formamos parte. La agencia, entonces, puede concebirse de forma más útil como la forma relacional de la implicación (querer es*

## Territorio conceptual

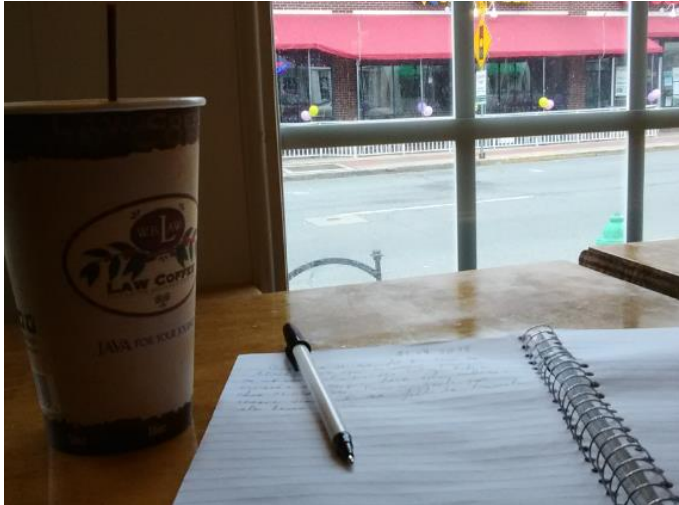
*“querer con” escoger es reflejar la condición de la relación de una) (Gergen, 1997, pg 10)[mi traducción].*

Esta vinculación que Gergen nos expone aquí tiene al menos dos implicaciones: por una parte, numerosos motivos personales surgen en la misma relación y giran alrededor de ella. Por otra, cuestionarnos nuestros motivos y objetivos implica también cuestionar o poner en riesgo las relaciones personales en las cuales se basan esos mismos motivos. Ambas cosas implican un cambio de prioridad. Las relaciones sociales no son ya consideradas una forma de supervivencia (grupal o individual), no son tan solo una forma de organización para satisfacer necesidades básicas y necesidades más complejas desarrolladas en la historia cultural. Las relaciones sociales no son ya instrumento para conseguir un objetivo. Por el contrario, son donde nacen y mueren nuestros objetivos y motivos, algo prioritario a ellos en muchas ocasiones. Esta teoría tiene claras implicaciones éticas, me remite a una clase hace tiempo en mi Máster, en la que Ignasi Vila (profesor de la clase) nos expuso uno de sus valores citando a Kant: “considera a los demás siempre como un fin en sí mismo, no como medios para conseguir tus fines”.

Creo que este es un buen momento para detenernos y pensar en ejemplos. Te sugiero que, como yo, pongas a prueba estas afirmaciones. Creo que tanto la familia como las instituciones educativas nos servirán. Mi curiosidad es primero la curiosidad por lo que hacen las personas de mi familia, luego a mis intereses a través de los suyos, a través de lo que comparto en una relación afectiva con ellas: la naturaleza, la historia, los juegos de mesa... De la misma forma, la práctica cultural del sistema educativo me llevó compartir espacio y tiempo con mis compañeras (a encontrarnos), pero muy a menudo la propia relación, el deseo de estar con ellas, es lo que mantuvo mi motivación por ir al lugar de encuentro. De ello no me cabe duda con respecto a mi infancia: llegué a la escuela por una actividad colectiva de aprendizaje socialmente obligatoria, temeroso como todas, el primer día. Lo que me llevó a volver con ilusión diariamente fue el disfrute de encontrar allí otras niñas. Menos dudas tengo con respecto a mi experiencia en psicología. Los objetivos e intereses comunes con otras compañeras me llevaron a la misma facultad, pero esta acabó convirtiéndose básicamente en un territorio común donde encontrarme con amigas más que con compañeras, y mi interés en la psicología creció en el diálogo con ellas, a través de las inquietudes que descubría en ellas y en mí mismo gracias a su mirada (Bajtín, 2000). En estas situaciones, sería deshonesto pensar que las relaciones de amistad que me llevaban cada día a la universidad se basaban en querer aprovechar algo de las personas con las que me relacionaba (su conocimiento para mejorar mis notas, por ejemplo). Más deshonesto resulta pensar que la relación con una hermana se puede basar en querer sacar algún beneficio de ella.

Bajtín nos servirá para visualizar el funcionamiento intersubjetivo en este diálogo que es un fin en sí mismo. El autor focaliza en la naturaleza **ontológica**, no

instrumental, de la vida humana. Aquello a lo que Wenger se refería como “*placeres más elevados*” no tiene tanto que ver con perseguir necesidades, sino con lo que ocurre en aquellos momentos o prácticas con valor intrínseco. Piensa en disfrutar de una obra de arte, en una conversación con una amiga, en el abrazo de una persona amada, en el juego infantil espontáneo...



También en los ejemplos anteriores lo podemos ver: un grupo de estudiantes puede acabar discutiendo acaloradamente sobre algo que no tiene nada que ver con el trabajo que están realizando, llevadas por el descubrimiento de una pasión mutua. Esa discusión no pretende alcanzar ningún objetivo. Simplemente

es, existe en el placer de la relación y el descubrimiento mutuo a través de todo tipo de lenguaje, de existir con otras. También puede ocurrir con una misma, como ocurría en el ejemplo de mis notas. En la exploración a través del texto, no me hablo tan solo a mí mismo, sino que imagino las preguntas y opiniones de otras personas, y salto de un tema a otro precisamente llevado por estas interlocuciones imaginadas. Tiene que ver con olvidar que el texto tiene que cumplir un objetivo, y dejarse vivir en él. En un **evento** del aquí y ahora. Ese poder ontológico se abre paso si no ponemos fuerzas para resistirlo, también en la escritura académica, si me dejo sumergir lo suficiente, en mis dudas e inquietudes, puedo perder de vista la instrumentalidad de la actividad. Incluso en borradores anteriores de esta tesis, como mi director señaló en su día *parece que has perdido el objetivo académico y que te regodeas en el placer de elaborar texto, pero ya no sé a dónde vas.*

Para dejar claro a donde voy: pretendo que explores conmigo cómo la agencia humana, el sentido y el significado tienen un sentido ontológico que nos sitúa en el aquí y el ahora, totalmente vivas... y las implicaciones que esto tiene en cómo concebimos el aprendizaje y cómo organizamos su práctica. Será a través de los planteamientos de Bajtín que podremos explorar esta faceta de la naturaleza humana, a través de los conceptos como **singularidad** [mi traducción de unicity], **diálogo**, **polifonía**, **evento**. Nos abrirá también paso a concebir el poder y la autoridad entre

las personas a través de la noción de **dominación**, como forma monológica y opuesta a la **agencia dialógica autoral**.

La **singularidad** se basa en la concepción de subjetividad humana como emergente e irreplicable. González-Rey (2015) sostiene que tanto la cultura como la consciencia son sistemas subjetivos inseparables del dialéctico entretenerse entre la subjetividad social e individual. Para este autor, la motivación no tiene que ver con la reacción a la objetividad, sino como una producción del sujeto. La subjetividad es considerada como un complejo sistema de realidad vivida por seres humanos como creativos y generativos, no simplemente reactivos. Comparto esta noción de la subjetividad personal como única y emergente, sin embargo, no coincido en que la relación se da entre la subjetividad individual y social.

¿Qué quiere decir lo social? ¿Qué quiere decir la comunidad? ¿Qué está en tu mente cuando piensas en ello? ¿Cómo podemos concebir realmente la concreción de esta relación de lo individual, la persona que podemos ser, con “lo social”? ¿Qué hecho concreto, único lo define? A mi ver, ninguno. No existe tal referencia a un momento único y concreto de yo relacionándome con “la comunidad”. Dicha relación solo puede ser abstracción, hacer referencia más a un compendio de fenómenos que a uno concreto e inteligible. Lo social y la cultura no pueden ser finalizados y seguir siendo subjetivos, en el momento de su finalización, de su objetivación, se convierten en muertos (Bajtín, 2000). Por ello creo que más bien el autor se debe estar refiriendo o a la relación con a una abstracción de la relación social de la persona con otras en diferentes interacciones. Esta comunidad como abstracción es, en definitiva, una dimensión de la interobjetividad (del sistema de actividad). Mis relaciones diarias se dan con la subjetividad de cada una de las personas con las que comparto mi vida, pero no existe relación real con el conjunto de ellas.

Todas estas personas son únicas, no pueden fusionarse en una sola subjetividad sin que una voz prevalezca sobre las otras, que domine de forma **monológica** al resto de las voces y visiones del mundo (Sidorkin, 1999). Cuando situamos un grupo como sujeto de una actividad, en realidad lo que hacemos es ignorar (temporalmente, con suerte) las diferencias existentes dentro de él, finalizarnos como comunidad o grupo y dar derecho a la voz de este nuevo sujeto, que prevalece sobre las otras. Esta voz, en tanto que es abstraída, está despersonalizada (Bajtín, 1993), oculta también su usuaria original y, por lo tanto, se hace pasar falsamente por una verdad universal y dada, que en su lugar es monológica y objetivada. Sin embargo, la cesión de la propia voz al ignorar las diferencias es siempre un efecto temporal y frágil (Matusov, 2011), ya que la singularidad humana no descansa tan solo en las diferencias exigentes, sino más bien, en la posibilidad de divergir en la emergencia, en el hecho de que las personas no estamos finalizadas (Bajtín, 2000). Esta misma posibilidad vive en el proceso del diálogo (Bajtín, 1993, 1996, 2000) que es precisamente lo contrario a esta fusión abstracta, es el respeto por cada singularidad en el encuentro.

Bajtín describe el **diálogo** en relación con la obra de Dostoievsky: *Lo que se muestra en su trabajo no es una multitud de personajes y destinos en un único mundo objetivo, iluminados por una única consciencia autorral; sino una pluralidad de consciencias, con igualdad de derechos y cada una con su visión del mundo, combinadas pero que no se unen en la unidad del evento* (Bajtín, 1993, pg 6). Este diálogo sucede en una relación de preguntas y respuestas, en tanto que cualquier respuesta da lugar a una nueva pregunta. Esta forma de ser y de crear significado no pueden caber entonces en una misma consciencia, necesitan necesariamente de la otra para ser. Las preguntas y respuestas se dan en una relación de **exotopía** (Bajtín, 1996) entre consciencias, de estar una fuera de la otra. Esto las hace opacas, misteriosas, y la una en la otra esperan encontrar algo nuevo (Matusov, 2015), pronunciarse sobre algo que les importa a la vez que dando legitimidad a la otra para contestar. El mutuo interés y legitimidad con respecto a un objeto puede ser llamado **interproblematicidad**, [interproblematicity en] (Matusov, 2011) y cuando nos referimos al genuino interés entre personas, hablamos de **interadresividad** [interadressivity] (Matusov, 2011, 2015). Nuestra singularidad es empujada por el diálogo entre consciencias que ansían conocerse y/o conocer lo que pueden aportar sobre el mismo tema, pero no pueden nunca hacerlo por completo. Nunca puede otra consciencia formar parte de la mía por completo, puesto que vivir es un proceso creativo y emergente. Así, una acción o una enunciación dirigida a otra persona no es nunca una repetición, sino que siempre crea algo que no existía previamente (Bajtín, 2000).

Matusov (2015) caracteriza la subjetividad humana como “principalmente opaca”, pero no “totalmente opaca”, pues la transparencia parcial es necesaria para que se dé el proceso intersubjetivo de diálogo, así como la organización mutua a través de la interobjetividad. En esta corriente bajtiniana, la subjetividad y la intersubjetividad no se corresponden, ya que tanto una como otra suceden en un plano inmediato, son fluidas y articulan diferentes voces. La subjetividad y la intersubjetividad son **polifónicas**, y no es posible reducirlas a algo estable sin convertirlas en un objeto e imponer una voz al resto. Esto es lo que ocurre a través del acuerdo, que se entiende como un artefacto discursivo cuya función es posibilitar la colaboración entre personas, focalizando en lo similar e ignorando las diferencias (Matusov, 2015), de la forma en que lo expuse cuando hablé de intersubjetividad.

Lo que nos hace humanas, para Bajtín, es la capacidad de trascender, de ser otra cosa que aún no soy, de que algo nuevo emerja para mí a través del diálogo. *Todo lo que se refiere a mi persona, comenzando por mi nombre, llega a mí por boca de otros (la madre), con su tono emocional y volitivo. Al principio, tomo conciencia de mí mismo a través de los otros: de ellos obtengo palabras, formas, tonalidad para la formación de una noción primordial acerca de mí mismo* (Bajtín, 2000, pg 118). Es, por lo tanto, a través de la otra que me veo, es a través de la otra, en diálogo conmigo,

que soy capaz de experimentarme. Este principio es también compartido por George Mead (1925) que considera que la primera persona es la otra.

Bajtín sostiene que tanto la acción como la enunciación (el no distingue entre act y utterance) al ser dialógicas, incluyen a la otra en espera o expectativa de sus respuestas y propuestas, momento desde el cual son **polifónicas**. Esta espera de las preguntas y respuestas de la otra implican el respeto de esta como sujeto agente en un encuentro de consciencias y visiones del mundo en igualdad de condiciones. Esto me lleva a llamar tu atención sobre la importancia de tener en cuenta que no toda interacción social es un diálogo, pues esta ha de cumplir este principio de igualdad de derechos y agencia de las implicadas, ambas capaces de aportar sentido y significado. Una relación en la que una persona es objetivada, considerada como finita e instrumentalizada implica una relación **monológica** (Bajtín 2000).

Una relación monológica es necesariamente una relación de dominación de una voz sobre otra. Sidorkin (1999) se refiere a la **dominancia** como la *supremacía de una voz sobre las otras*, un fenómeno *más amplio que las nociones de agresión u opresión* [mi traducción] (pg 26), ya que hace referencia a la prevalencia de una posición o voz sobre otras, bloqueando el diálogo y, por lo tanto, la igualdad de derechos entre las diferentes posiciones o voces. Una visión del mundo tiene entonces mayor valor que otras. La objetivación y la finalización son formas de dominancia en tanto que no consideramos a las otras no desde su derecho y subjetividad, sino desde nuestra visión unilateral. Un ejemplo paradigmático de objetivación es en la actividad industrial, en la que una productora piensa en sus operarias como mano de obra. Sucede también a menudo en la educación, en la que la maestra pretende obtener determinado rendimiento de una aprendiz sin prestar atención a sus procesos de aprendizaje o sus intereses. Aquello que la aprendiz considere para su propio aprendizaje es menos importante que lo que considera la maestra. Ejemplos de finalización nos llevan a pensar en los prejuicios. Considero que las miembros de determinado grupo cultural “son” de determinada manera, sin necesidad de escuchar lo que ellas mismas tienen que decir, incluso interpretando lo que digan desde el propio prejuicio. Mi voz domina así sobre la suya, tiene prioridad epistemológica (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019).

Estos planteamientos me resultan útiles en tanto que me permiten pensar las relaciones humanas como relaciones entre sujetos agentes, cuando la teoría de la actividad parece forzar a considerar tan solo un sujeto en la actividad, mientras que las otras están objetivadas de una u otra manera. Alrededor de esto gira la principal crítica de los seguidores de Mijaíl Bajtín a la teoría de la actividad (Matusov, 2011; Sidorkin, 2004). Matusov (2015) argumenta que la forma de análisis de la teoría de la actividad nos lleva a situar a las otras personas de una forma instrumentalizada por la propia actividad, y a explicar las relaciones sociales como medios para conseguir otros fines. En las formulaciones de la teoría de la actividad hay tan solo sitio para un

sujeto agente, ya sea un grupo o una persona, ello implica que “la otra” aparece siempre objetivada, ya sea como instrumento, como una miembro de la comunidad distanciada y determinada o como el objeto de la acción. En cada uno de estos casos finalizada y sin agencia. Sidorkin insiste en que *el diálogo no es una actividad en el sentido en que no está dirigido hacia nada. El diálogo es un fin en sí mismo, la misma esencia de la existencia humana (1999, pg 12) [Mi traducción]*. Un diálogo sucede necesariamente entre dos sujetos que se respetan entre sí como posibles emisoras de verdad y significado, ambas tienen agencia. Esta definición de diálogo implica que la verdad se construye en este, de la misma forma que el significado no reside en las participantes del diálogo, sino en el diálogo mismo. Afirmación paralela a lo que Wenger sostiene sobre la negociación de significado (Wenger, 2001). El significado, como subjetivo, es emergente en la relación dialógica (Matusov, 2015) y posteriormente apropiado, y objetivado en esa apropiación como artefactos psicológicos.

Donde la corriente vygotskyana daba importancia al “becoming” (el llegar a ser) la bajtiniana de lo da al “being” (el ser en sí mismo), Bajtín (2000) llama un **evento del ser** al momento del diálogo que es un fin en sí mismo. Autoras de esta corriente se refieren a ello como **ser en el mundo con las otras** [being in the world with others] (Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane y Von Duyke., 2016) o **co-ser** [co-being] (Sidorkin, 2004). La acción en el evento se reduce a una actividad dirigida a un objetivo. ¿Necesitas una razón para visitar a tu familia? ¿Necesitas un objetivo para quedar con tus amigas? Yo diría que no. A menudo mi amiga Mora, de la que vivo lejos, me pregunta en las contadas ocasiones en las que nos encontramos cada año: *entonces, ¿cuál es el plan?*, a ello no puedo nunca responder más allá de *el plan era encontrarnos*. La importancia de las relaciones en la vida humana es la razón por la que la teoría de la actividad no me resulta del todo satisfactoria. Me es imposible concebir relaciones significativas en sí mismas, como la amistad y el amor, bajo su lente. Las teorías son como las metáforas, a veces podemos seguir elaborando una alegoría para incluir elementos nuevos, pero a veces no da más de sí y es necesario cambiar de metáfora. Recuerdo que en una clase del Máster, mi compañero Josep y nos emocionamos al descubrir el sistema de análisis propuesto por Engerstöm (1999) y decidimos intentar analizar un encuentro sexual siguiendo su criterio. Fracasamos estrepitosamente y lo achacamos a nuestra falta de habilidad analítica. Pero tengo ahora la fuerte sensación de que el problema es que no era posible aplicarla, al menos para lo que nosotros entendíamos como un encuentro sexual sano, fundamentado en la mutualidad en lo que respecta al deseo y la acción, son tan importantes las de una persona hacia la otra, como las de la otra encaminadas hacia una, en igualdad de derechos y prioridad, un evento del ser. Un fin en sí mismo.

La convivencia es un principio ético de respeto mutuo, así como una concepción de la vida humana como ontológica, autoconclusiva, no dirigida



necesariamente a un fin determinado y previamente dispuesto. Ser humana es ser con otras. Pero dicha convivencia no puede sostenerse en diálogos autoconclusivos. Es importante que las relaciones se sustenten no solo en la interadresividad, sino también en la interproblematicidad y en las actividades compartidas. El diálogo rara vez sucede tan solo a través de un interés genuino por la otra persona, sino que está acompañado por el interés compartido en el mismo objeto. Como he insistido en apartados anteriores, la objetivación es también necesaria para que pueda existir participación y, aunque no podamos considerar el diálogo como una actividad en sí misma, también este necesita de objetividad para que pueda suceder, como Sidorkin sugiere, el diálogo es el centro, pero necesita de todo lo que hay alrededor de él (1999). Alternativamente al diálogo deben darse situaciones de objetivación de las otras y de dominancia de una voz. A menudo esta transición se manifiesta en forma de tensiones. Con ello me refiero a que el exceso de diálogo interfiere en las actividades, de la misma forma que las actividades bloquean el diálogo. No permanecer siempre deleitándonos en nuestra mutua relación, en algún momento necesitaremos comer. La educación no puede fundamentarse tan solo en la mutua y libre exploración, en algún momento hay que aprender a leer y a escribir. Mas, de la misma forma, el foco en la consecución de nuestros fines puede llevar a matar a otra persona, ya sea físicamente (en la competencia por alimento) o ya sea convirtiéndola en un objeto a nuestra mirada, finalizándola y por lo tanto supeditando todos sus derechos a nuestra mirada sin legitimar la suya. Incluso en situaciones en la que el objetivo de la actividad es ayudar a la otra. Esta es la manifestación del totalitarismo: "todo por el pueblo, pero sin el pueblo". En las instituciones educativas es, si no te parece que exagero, bastante común: "todo por el bien de las aprendices, pero sin las aprendices. Sin considerar relevante lo que ellas opinan que está bien. Creo necesario prestar especial atención a este tipo de relaciones monológicas y de dominancia.

La extrema focalización en la actividad y la interobjetividad no solo implica problemas en la relación interpersonal, sino también la mecanización de nuestra acción individual. La alienación se corresponde con seguir los pasos marcados hacia un objetivo sobre el que una no tiene nada que decir. Tal como sostiene Sidorkin "*tus palabras no significan nada antes de que las compartas conmigo y esperes una respuesta*" (1999, pg 30) [mi traducción] Para tener algo que decir, necesitamos ser escuchadas, incluidas en un diálogo, pues en el nace la consciencia y la subjetividad. Bajtín explica que la *conciencia de sí misma se fundamenta en los actos de reconocimiento y amor de personas allegadas, de la madre, actos que le alcanzan desde el exterior: todas las primeras definiciones de sí mismo y de su cuerpo, son recibidas por el niño de la boca de la madre y de personas cercanas. Es de la boca de ellas, y en su tono emocional y volitivo, como el niño oye y empieza a reconocer* (Bajtín, 2000, pg 69). Nuestra legitimidad y ser como personas nacen en esa relación, la *unidad* de Gergen (1997). Y es entonces que es posible responder, emitir, es junto con el reconocimiento en el diálogo que podemos entrar en este, en la vida. *Ser quiere*

*decir comunicarse. La muerte absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido [...] ser significa ser para otro y a través del otro (Bajtín, 2000, pg 163).* Los eventos y diálogos son más una experiencia de vida cotidiana. El mismo origen y valor de la humanidad está en la relación (Gergen y Basseches, 2014)

Esto nos remite de nuevo al carácter dialógico de la consciencia (Bajtín, 1996; Matusov et al., 2016; Sidorkin, 1999). *Una sola consciencia es contradicto in adjecto. La consciencia es plural por su esencia. Pluralia tantum (Bajtín, 2000, pg 164).* Para emitir es necesaria una audiencia, y el sentido y el significado solo pueden existir en el diálogo (Matusov et al., 2016). Es necesario dirigir nuestras palabras a alguien. Nuestro “self”, nuestra consciencia en sí misma está formada por las voces apropiadas de previos diálogos (Sidorkin, 1999). Hemos hablado de ello previamente, pero conviene detenernos un momento en atender a esta naturaleza dialógica del self o la subjetividad, que es desarrollada en profundidad por Hermans (2001, 2014, 2015) y otras autoras que siguen sus propuestas como Ragatt (2012). Nos hablan de que aquellas voces que son externas y con quienes compartimos nuestros diálogos pueden ser apropiadas y convertirse en *otras en mí*, aquellas con quien establezco interlocución imaginada. Estas otras en mí, a través de mi identificación con ellas, pueden convertirse incluso en una voz propia, que acabo tomando como mía. Estas otras en mí y voces propias implican la existencia de un espacio *interno* imaginado en el que se da el diálogo. Por otra parte, ciertos mensajes o ideas se apropian también como voces despersonalizadas. Se convierten en imposiciones no discutibles.

La naturaleza polifónica del self implica la heteroglossia (Bajtín, 1996) de nuestra acción: diferentes voces hablan en ella. Esto implica que cada acción y declaración puede formar parte de diferentes discursos, a lo que Matusov (2011, 2015) se refiere como **heterodiscursia**. Esto nos habla del carácter abierto de la acción humana. En tanto que es plural, sus posibles caminos son múltiples. Lo vimos ya cuando hablábamos del grupo de trabajo: discutir con una compañera puede hacer referencia a discusiones anteriores a la vez que a la necesidad de acabar el trabajo. Una broma puede responder a la voluntad de agradar o a un impulso espontáneo. El mismo acto de encontrarnos puede tener que ver tanto con la actividad de producción como con la intención del encuentro en sí. Nuestro pensar y actuar es entonces un territorio interno en el que se da el diálogo entre voces que ocupan diferentes posiciones y que son interpeladas por imposiciones de las voces despersonalizadas.

Bajtín ha sido especialmente suspicaz estas últimas, dado que considera que se torna en monologismo y por lo tanto imposición (Bajtín, 1993, 1996). No esperan respuesta y aparecen como intransigentes y dominantes. En tanto que no las podemos llevar al diálogo, nos son ajenas, al mismo tiempo que siempre presentes. Estas voces despersonalizadas son las enunciadoras de las normas, objetos discursivos establecidas como cajas negras (Latour, 1987). La voz personalizada es la de la autoridad institucional, la asunción de la interobjetividad que mecaniza nuestra

acción. Estas son imposiciones que coartan nuestra agencia. En este sentido, abandonamos la autoría de nuestras acciones o enunciaciones, pues vienen de una voz superior lo es por nosotras (Dios, la Patria, la institución), nos escondemos tras ellas. Estas son las que Bajtín (1993) llama **las voces de los padres** y contrapone al **discurso persuasivo interno**. El discurso persuasivo interno no es interno a la persona, sino al diálogo en sí mismo, en el cual la persona es responsable de su voz. Es en este en el que desde la perspectiva dialógica reside la agencia, en la enunciación de una voz propia en interlocución con otra (Matusov et al., 2016). Con este discurso se corresponde la **agencia dialógica autoral**, [a la que me referiré alternativamente como agencia dialógica y agencia autoral] que implica una toma de responsabilidad sobre nuestra propia voz en el diálogo, tomándola como articulación propia, concreta y única y esperando la respuesta de una persona concreta y única (Matusov et al., 2016).

Según escribo, os imagino como audiencia, vuestras preguntas y respuestas, aquello que consideraríais o no apropiado, que varía entre cada una. También conmigo mismo, me dirijo a y emito voces propias que tienen que ver con qué considero importante en el texto (síntesis, estética, claridad...). Este diálogo interno se ve interpelado por dos elementos que le son externos. Por una parte, por voces despersonalizadas, aquello que no es cuestionable, lo que es canónico, cómo el significado de muchas palabras o las normas de cohesión. Por otra, las voces reales de las personas que habéis leído y comentado este texto, que superáis y provocáis mi imaginación, haciendo preguntas y respuestas reales. Todo el proceso de construcción y diálogo que atraviesa esta tesis implica interlocución con estas voces. Ser autor implica expresar mis declaraciones como propias en medio de la apertura que implica el diálogo, y permanecer dispuesto a responder por ellas bajo mi responsabilidad personal, sin escudarme tras normas monológicas.

Consecuentemente, el aprendizaje desde esta perspectiva de la Educación Dialógica (Matusov et al., 2016) no hace especial énfasis en la apropiación de lo culturalmente dado, sino en la trascendencia de ello en la creatividad y generación de significado que reside en el discurso persuasivo interno y la autoría a través de él. No solo por su valor para el aprendizaje, sino en el evento como fin en sí mismo. Su perspectiva de la educación no es solo instrumental, sino que es ontológica, valora el propio momento de ser con las otras (Matusov y Smith, 2007).

He considerado importante explicarte en profundidad las perspectivas vygotskyana y bajtiniana para explorar las facetas teleológica y ontológica de la vida y humana. El siguiente apartado me servirá para perfilar en mayor detalle la relación entre la participación individual y la organización cultural de la interobjetividad en relación a la agencia y el sentido.

### **Perspectiva sistémica ecológica. Diferentes lugares de interobjetividad y agencia:**

He estado narrando la relación entre la persona y la cultura. Pero esta, no se puede entender como algo único, sino que vivimos y participamos en diferentes contextos con diferentes procesos históricos de participación-objetivación, dando lugar a diferentes culturas o microculturas. Es necesario concebir la relación entre ellas, y lo haremos de la mano de la **psicología ecológica sistémica** postulada por Uri Bronfenbrenner. El aporte que esta teoría puede hacer con relación a las otras dos tiene que ver con su énfasis en los contextos de desarrollo/actividad, así como en la relación entre estos. La perspectiva Histórico-Cultural nos ayuda a entender los funcionamientos concretos de la actividad dirigida a metas, la perspectiva dialógica el proceso de relación entre sujetos y los eventos fuera de la actividad, mientras que la perspectiva ecológica sistémica nos ayuda a pensar en relaciones más macro, entre contextos y grupos.

La idea principal es que tanto las relaciones como la participación conjunta se dan en diferentes contextos de desarrollo, que a su vez se organizan en diferentes sistemas relacionados entre sí. La organización de estos sistemas está, a su vez, ligada a diferentes niveles de interobjetividad: diferentes **artefactos** como **herramientas, concepciones, rutinas y ritos** que regulan la práctica. Un grupo se define en su práctica compartida (Wenger, 2001) que se organiza alrededor de la interobjetividad (Latour, 1987; Moghaddam, 2010). Necesitamos tener en consideración los diferentes tipos de sistemas formulados por Bronfenbrenner, con relación a la actividad desarrollada por las personas.

En primer lugar, los sistemas de participación/desarrollo inmediatos de las personas son los **microsistemas**, que se corresponden con participaciones y relaciones personales directas y concretas sostenidas en el tiempo. El grupo de estudiantes compañeras que crean una pandilla para salir, estudiar e ir al cine es un microsistema; de la misma forma que lo son los grupos de sus cursos de clase junto con las profesoras. Los sistemas ecológicos no se corresponden exactamente con los sistemas de actividad: por una parte, un microsistema puede incluir diferentes sistemas de actividad (en tanto que hay diferentes objetivos para diferentes miembros de la familia en diferentes momentos), y por otra, en el microsistema ecológico cambian las relaciones dialógicas sin que necesariamente se transgreda el mismo. Lo que define al microsistema es la interobjetividad (los elementos del sistema descritos por Leontiev: artefactos mediadores, reglas, comunidad, división del trabajo y objeto/objetivo) que define el **repertorio de prácticas** (Rogoff, Matuosov y White, 1996; Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chávez y Solís, 2007; Wenger, 2001). Ahora bien, precisamente las relaciones dialógicas entre diferentes miembros del microsistema son lo que hace posible realizar cambios en este, pues, como hemos

visto, es donde radica la emergencia y la novedad. Respecto al desarrollo y el cambio, *los efectos principales están en la interacción directa* (Bronfenbrenner, 1996, pg 16). Las reglas evolucionan a través de lo que Wenger llama negociación de significados y lo que Bajtín llama diálogo. Cuando esto ocurre, también cambia el sistema ecológico. Es por ello fundamental entender la importancia del microsistema, dado que es en este en el que se dan las relaciones concretas entre personas, y el reconocimiento mutuo necesario para la emergencia de la subjetividad y, consecuentemente, el cambio de la interobjetividad. En la pandilla pueden cambiar las normas, por ejemplo, sobre qué tipo de humor es legítimo dependiendo de la situación de las personas en ella, quizá si todas suspenden el examen de psicobiología, pues deciden que no hace gracia este tema. También, si varias empiezan una relación más estrecha, puede ser más legítimo que se encuentren sin avisar a las demás de lo que era previamente, y esto puede causar problemas y discusiones si algunas no lo consideran tan legítimo (ya que también quieren estrechar la relación). Un microsistema es flexible en la medida en que sus miembros se legitiman mutuamente como agentes. Es la misma relación de amistad la que les permite asentar las normas y transgredirlas, pero ¿pueden como estudiantes en sus clases decidir el currículum? ¿Pueden decidir el orden del temario? Si tienes suerte (si tenemos suerte) podrás pensar algún ejemplo en el que puedan hacer tal cosa, pero estaremos de acuerdo en que serán excepcionales. La profesora, en este caso, no las legitima para hacer tales cambios, de hecho, todas ellas ni siquiera están definidas por la profesora por sí misma en ese sistema, llegan desde fuera: desde un exosistema.

Un **exosistema** es aquel en el que la persona en cuestión no puede influir pero que, pese a ello, tiene efectos que le influyen desde fuera. Por ejemplo, en el grupo de amigas, la relación que estas tienen con sus familias puede afectar a sus capacidades económicas, obligaciones y estados de ánimo (por decir algunas). En cuanto al aula, sería aquel en el que la profesora decide el currículum y la evaluación de la asignatura en relación con sus colegas. Esto está fuera del alcance de las estudiantes, pero define en gran medida la participación de la profesora en el sistema que comparten. Así, entiendo que los exosistemas afectan a los microsistemas a través de personas que participan en ambos. Por supuesto, un exosistema es también un microsistema desde la perspectiva de otras agentes (las familias y la profesora) pero lo relevante aquí es que introducen elementos cuyo cambio es inaccesible para las personas que no participan en él, elementos que llegan impuestos, de forma monológica. Entender esto es importante para nosotras, ya que, en nuestra participación diaria, gran parte de las normas son traídas por otras personas en forma de autoridad, de manera que nuestro acceso a negociar el significado y la participación es deslegitimado y limita nuestra agencia.

El tercer tipo de sistema a tener en cuenta es el **mesosistema**, y se relaciona con la posibilidad de cambios profundos y cualitativos. El mesosistema consiste en

la relación entre dos microsistemas que son exosistemas el uno para el otro. Esto implica la puesta en contacto de diferentes agentes de diferentes contextos de forma directa, de manera que se crean nuevas relaciones en las que existe la posibilidad de legitimación mutua. Sería, por ejemplo, el caso de una asamblea general entre profesoras y estudiantes o una visita de una de dos amigas a casa de otra un fin de semana o verano, donde conocen a su familia. Surgen nuevos microsistemas que permiten nuevas relaciones y nuevas organizaciones, nuevas reglas. Esta idea me remite a la oportunidad de trascender lo dado y dar paso a nuevas legitimidades.

Finalmente, concebimos el **macrosistema**, que se corresponde a aquello que es común a diferentes sistemas. Es en cierto sentido la representación misma de la interobjetividad, puesto que en él no existen relaciones directas (ya que ninguna de ellas es común a todos los sistemas) sino las reglas, artefactos y relaciones en torno a estas. El macrosistema, tal y como yo lo concibo, es contrario al microsistema, en tanto que uno es la fuente de cambio y el otro es pura objetivación: protocolos, definiciones comunes, conceptos.... El macrosistema contiene visiones del mundo culturales. Se constituye en artefactos culturales muy extendidos. Sería el caso de las leyes, las ciencias, las concepciones populares sobre la humanidad... Es la voz de la autoridad, o las voces de los padres, que caen fuera de nuestra agencia. El macrosistema tiene un potente carácter reproductivo de lo dado, puesto que cuando un microsistema cambia, otros mantienen su interobjetividad, lo cual hace más lenta la evolución a este nivel. Aunque las concepciones sobre la naturaleza del género y la orientación sexual cambien en un microsistema, se conservan en otros y esto acarrea resistencia al cambio.

Aquello que es accesible desde el microsistema (en las relaciones entre amigas) cae dentro de la agencia de las personas, pueden tomar responsabilidad sobre ello y decidir. Al contrario, lo que viene dado desde el exosistema (la imposibilidad de una amiga de ir a un concierto porque tiene obligaciones familiares) o desde el macrosistema (la heteronormatividad, por ejemplo) se escapa a esta agencia y a la negociación del significado. En situaciones de estabilidad es simplemente mecánico, carece de sentido (simplemente ocurre), y en situaciones de contradicción es percibido como impuesto. La diferencia entre la imposición desde el exosistema y la imposición desde el macrosistema es que en el primero se visualiza la persona o personas que ejercen esa agencia (la familia de la amiga), mientras que en el macrosistema se corresponde simplemente con una caja negra que no es legítimo abrir, simplemente “es así” o “es lo que es”. La agencia desde el exosistema tiene que ver con una voz personal, mientras que la del macrosistema es una voz despersonalizada. Esto es relevante en tanto que aquello que llega del exosistema es mucho más fácil de llevar al diálogo, mientras que la imposición del macrosistema escapa de nuestro alcance, forma parte de la máquina. Precisamente en este sentido es donde entra la noción de mesosistema como posibilidad de transgresión. La

## Territorio conceptual

creación de un mesosistema entre dos sistemas previamente separados (exosistemas entre sí), crea la posibilidad de nuevas relaciones y el cuestionamiento de la interobjetividad, pues implica la puesta en diálogo de visiones del mundo diferentes y la posibilidad de abrir muchas cajas negras. La visita de una amiga a casa de otra puede establecer nuevas relaciones de confianza que permitan poner en cuestión las normas de relación madre-hija. La exposición clara de necesidades de estudiantes en la asamblea puede poner en entredicho ciertas normas académicas. Ahora bien, esta es una condición necesaria pero no suficiente, en tanto que se pueden mantener los **roles** de poder y la objetivación entre agentes (la madre puede seguir viendo a la amiga como una niña y las profesoras a sus estudiantes como desconocedoras de lo que en realidad les conviene). Este es el problema del que intentaremos ocuparnos los siguientes capítulos.

He dedicado este largo capítulo a trazar ciertas líneas del territorio conceptual en el que encontrarnos. A través de la mutua constitución de subjetividad humana y cultura, hemos explorado diferentes fenómenos humanos: la actividad dirigida a metas, las relaciones interpersonales y la organización de la participación/desarrollo en diferentes contextos. Para hacerlo, nos hemos movido en un nivel de articulación más bien abstracto, pero no pretendo permanecer en él. En los siguientes capítulos es mi intención llevarte a un plano más concreto: En el **capítulo 2** asaltaremos la problemática relacionada con los fenómenos de **alienación** y **falta de reconocimiento**, mientras que en el **capítulo 3** exploraremos las posibilidades del **Aprendizaje-Servicio** con respecto a estos. De ahí pasaremos a la segunda parte del trabajo, en la que visualizaremos el contexto concreto del estudio.

## CAPÍTULO 2: PROBLEMATIZANDO RELACIONES DE DOMINANCIA

En este capítulo compartiré contigo mi inquietud acerca de diferentes procesos de dominancia en la vida humana. Mi concepción de **dominancia** (Sidorkin, 1999), como he expresado previamente, se corresponde con toda relación en la que una voz prevalece sobre las demás, organizando así la relación de una forma monológica, silenciando o reduciendo el respeto por todas las voces participantes excepto una. Mi preocupación es la relación entre dicha dominancia y fenómenos de alienación y falta de reconocimiento, así como la relación entre ambos, que intentaré ilustrarte en esta sección.

### **Institucionalización y dominancia: alienación.**

*Gran parte de nuestra enseñanza y nuestra formación institucionalizada es percibida por muchos estudiantes como irrelevantes y la mayoría de ellos sale de este tratamiento sintiendo que aprender es algo aburrido y arduo y que realmente no estamos hechos para ello.” (Wenger, 2001, pg 71).*

He expuesto anteriormente que la relación entre la objetivación y la participación es, además de interdependiente, conflictiva. Un excesivo énfasis en la objetivación puede deslegitimar ciertas participaciones, a la vez que una extrema apertura a las formas de participación inmoviliza la práctica cultural y obstaculiza la consecución de objetivos colectivos. Por ello, como has podido explorar en el apartado anterior, todo grupo tiene cierta sistematización, cierta interobjetividad que lo guía y une, que puede ser más o menos abierta en relación con su énfasis en la participación o la objetivación (Wenger, 2001). Esto en función de las necesidades del propio grupo y sus relaciones con otros.

Para hablar de la relación entre sistemas es importante tener en cuenta la división del trabajo a nivel social. Se crean diferentes microsistemas específicos en relación con actividades que han de ser llevadas a cabo para el bienestar colectivo. La facultad de psicología y el cuerpo de policía pueden ser ejemplos de sistemas destinados a llevar a cabo actividades totalmente diferentes, en el curso histórico se crean relaciones en su interior y desarrollan una microcultura. La especialización y la diferenciación en diferentes prácticas es un proceso natural en el desarrollo cultural, pero al tiempo crea fronteras, restringe la agencia y la voz de quienes no pertenecen al sistema. Un policía no tiene legitimidad alguna sobre las prácticas de la facultad de psicología y viceversa. Se constituyen entonces relaciones monológicas, no abiertas al diálogo, pues se prioriza la ejecución y la estabilidad de la microcultura para llevar a cabo los objetivos previamente definidos. Esta rigidez de la frontera del sistema conlleva resistencia al cambio. Pero también existe la



posibilidad de que se valore el punto de vista de personas externas o nuevas, y estas sean legitimadas como interlocutoras, al menos para hacer preguntas. El énfasis en la rigidez o la flexibilidad depende de la disposición a la escucha a otras o la prioridad de llevar a cabo el trabajo.

Lo que me viene preocupando es precisamente esa rigidez o flexibilidad. La convivencia entre poder llegar a fines previamente definidos y de escucharnos mutuamente para negociarlos (ya sea respecto al objetivo en sí o a cómo se llega a él. Bruno Latour (1987) explica cómo la institucionalización modernista focaliza en la eficiencia y la organización monológica debido a la excesiva especialización de los sistemas. La organización de las sociedades occidentales es en gran medida deudora de la revolución industrial, y conserva muchas instituciones que esta inaugura. Estas instituciones se caracterizan por un alto nivel de especialidad y especificidad. En una sociedad tradicional el aprendizaje se caracteriza por la observación y participación en las actividades productivas (Gutierrez y Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2007), y el límite entre el contexto de trabajo y el contexto de disfrute es difuso. Actividades de producción como “la malla”, “el telar” o “la pesca” son acompañadas por un positivo valor afectivo como actividad social (Laluzza, Crespo, Pallí y Luque, 2001). Por otra parte, en la modernidad y postmodernidad aprendemos en instituciones específicamente diseñadas para ello, que se mantienen al margen de la actividad productiva a la que en el futuro nos habremos de incorporar.

Una gran diferencia es que en los sistemas tradicionales la participación de los aprendices en la actividad productiva es “periférica” en tanto que es entrante, no competente, mas también es “legítima” (Lave y Wenger, 1991). Esto implica que la agencia en la práctica no está totalmente restringida para la nueva participante, esta puede cuestionar, hacer preguntas e incluso llegar a transgredir y modificar la práctica en sí. Existe la posibilidad de establecer relaciones dialógicas dado que el sistema de actividad se define en la misma práctica en autodefinición constante, la agencia sobre la práctica está en el microsistema.

Sin embargo, el énfasis modernista por la eficiencia para conseguir el objetivo lleva a una creciente burocratización y énfasis en la interobjetividad (Latour, 1987) más que en la apertura de la práctica en la participación directa. Se crean diferentes microsistemas cuyo objetivo está previamente definido y la agencia de los mismos existe fuera de esta: creo que ya todas tenemos claro que no corresponde a las oficiales de policía decidir las leyes, sino aplicarlas. De la misma forma podemos decir que no pertenece a las profesoras la decisión de evaluar o no a sus estudiantes, en tanto que todo el sistema universitario está vertebrado en base a esa evaluación. Tampoco corresponde a las ciudadanas decidir directamente sobre esas leyes ni a las estudiantes qué es lo que se ha de estudiar en una asignatura concreta. La agencia está constantemente desplazada del microsistema concreto, y llega como imposición, o bien desde un exosistema (el poder legislativo y la institución académica) o porque

directamente forma parte de la interobjetividad del macrosistema y es simplemente no negociable (las leyes son las leyes y están para cumplirlas, o bien las estudiantes tienen que aprender “lo que necesitarán saber cómo psicólogas”). Ambas son formas de dominancia, la voz de las participantes no es legítima y se impone la voz de “la jefa” o “la institución” de forma monológica. La práctica nos es ajena, no nos incumbe y carece de sentido.

El aumento de la **especificación** y la **burocratización** genera, a mi ver, tres tipos de **espacios y tiempos** extremadamente diferenciados: el espacio y tiempo de **trabajo**, el espacio y tiempo de **aprendizaje** institucionalizados y el espacio y tiempo de **disfrute** u **ocio**. Para mostrarte dicha diferenciación, antes que en ninguna referencia, me baso en la expresión popular *necesito tiempo para vivir*, tan a menudo contrapuesta al tiempo de trabajo y aprendizaje. El espacio y tiempo de vida en este caso se corresponde con el de ocio, lo cual implica que aquel de aprendizaje o de trabajo no se siente como propio, sino impuesto, ajeno, sin sentido propio. Pero estos tres tiempos son todos intrínsecamente humanos: participar con otras en la consecución de necesidades colectivas, aprender de forma creativa en el proceso y establecer relaciones interpersonales en la acción conjunta. Su misma separación aliena cualquiera de los tres procesos al deslegitimar parte de la agencia y mecanizar nuestra vida por su burocratización, a veces incluso en espacios de ocio hacemos *lo que toca hacer*.

La cadena de montaje es la mejor ilustración del fenómeno que Karl Marx caracterizó como alienación, el extrañamiento y distanciamiento entre el proceso de la actividad productiva y el producto, el cual se vinculaba a la motivación personal. Si bien los procesos de alienación en el trabajo son casi un lugar común, me interesa hablarte de los procesos de alienación en la educación. La educación, desde una perspectiva institucional modernista, se entiende casi como pura socialización, como preparación para formar parte de la sociedad y desempeñar un rol establecido. Lo deseado es que las estudiantes internalicen las habilidades y conceptos necesarios, esto es, que sean competentes con los artefactos que constituyen la interobjetividad que les corresponde. Mas si esta interobjetividad aparece impuesta de una forma monológica, negando la legitimidad y agencia de la estudiante para formar parte del diálogo, no es posible un aprendizaje significativo, en tanto que carece de sentido para las aprendices. El objetivo de la práctica educativa es alcanzar un currículum previamente establecido, la negociación de significado de las estudiantes no es legítima y resulta imposible construir sentido en la práctica. Se niega la humanidad como creativa y se busca la construcción de máquinas inteligentes (Matusov y Marjanovic-Shane, 2018).

Alexander Sidorkin (2004) y Alison Taylor (2017) hablan respectivamente de la **alienación educativa** y alienación **en el aprendizaje**, que aquí considero un mismo fenómeno. Esta alienación se corresponde con el extrañamiento de la aprendiz

del motivo y proceso de su aprendizaje, que pasa a ser a menudo la acreditación o la legitimación válida para pasar al siguiente nivel de socialización (el siguiente curso o acceso a una profesión). Sidorkin (2004) pone especial atención a que este fenómeno viene dado por la falta de valor que existe en los productos del aprendizaje (exámenes, trabajos...) mientras que Taylor (2017) habla de que el aprendizaje se constituye en un proceso individual, que no tiene valor social alguno ni conecta con otras. Ambas autoras se refieren a una falta de conexión entre lo aprendido y algo que tiene valor intrínseco y personal, un producto o bien la comunidad con la que se colabora.

El primero se basa en la tradición bajtiniana para sostener que la alienación se corresponde con la separación de la producción del producto en la propia consciencia. No forman parte ambos de un evento con valor en sí mismo, sino que la producción es instrumental para alguien ajeno, sin valor propio. El momento de producción no tiene valor en sí y por tanto carece de sentido. Propone entonces convertir crear eventos significativos, con valor en sí mismos, en el proceso de aprendizaje. La educación consistiría en dar sentido al propio trabajo educativo a través del diálogo y la toma de decisión sobre el mismo, orquestando eventos significativos (Sidorkin, 2004). En abrir la actividad a la agencia dialógica y promover la toma de propiedad y personalización de esta por parte de las alumnas de su propia práctica educativa.

Por su parte, Taylor (2017) habla de la necesidad de conectar el aprendizaje con actividades colectivas que le den sentido, en la agencia teleológica. El valor de la actividad de aprendizaje residiría en ver la relevancia del propio aprendizaje y participación para un fin común. Se basa entonces en el modelo de aprendizaje por observación y participación en prácticas socialmente valoradas (Rogoff et al., 2007). La autora señala la necesidad de conexión entre la actividad en la que se participa y motivos propios. La participación en una empresa comunitaria sería el proceso que permitiría apropiarse las metas colectivas y negociar las propias.

La alienación se puede concebir como una restricción a la agencia sobre la propia participación, de forma que carece de sentido y significado. Para la construcción del sentido, es necesaria la inteligibilidad, legitimación y orientación a motivos sobre la propia acción (Sebastián y colaboradoras, 2016). Mientras Sidorkin (2004) propone que el momento de aprendizaje sea un fin en sí mismo, permitiendo conectar con las otras en una escucha dialógica, Taylor (2017) habla de que sea instrumental para acceder a fines que motiven a la aprendiz y la conecten con otras en la actividad compartida. Mi sospecha es que éstas formas de promover la agencia funcionan mejor de forma combinada.

Considero que para evadir la dominancia en los espacios de educación es necesario concebirla como un espacio de vida, un espacio y tiempo en el que quepan los tres tipos de espacio y de tiempo, donde quepa la vida. La famosa frase de Dewey,

*la educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma (1958, pg 20) [mi traducción]*, representa para mí un norte claro, pues es a mi ver absurdo pensar que una importante y amplia parte de nuestro tiempo pasa al margen de la vida (o antes de ella). Esta determinación se remonta a una conversación en la cafetería del instituto a finales de curso: una compañera señaló que no tenía sentido gastar tanto tiempo estudiando para después, de todas formas, gastar tanto tiempo trabajando. En ese momento pensé que lo importante entonces era trabajar en aquello que realmente me gustase, no ver mi trabajo como algo instrumental sino como una forma de vivir la vida. En aquel momento veía la educación que estaba recibiendo como algo sobre todo instrumental, y deseaba llegar a la universidad, donde tuviese más decisión sobre mi propio proceso educativo (elegir asignaturas, asistir o no a clase...). Mi decepción en la universidad fue que, aunque hubiese elegido ciertas cosas, el control sobre mi proceso de aprendizaje era extremadamente estrecho. Ahora considero que no tiene sentido plantearnos que haya que esperar para la vida, dado que *aprender es parte integral de nuestra vida cotidiana (Wenger, 2001, pg 26)*. Alexander Sidorkin expresa de la siguiente forma de percibir la institución educativa:

*Las escuelas están pensadas para existir como algo diferente a dar una vida satisfactoria a esos que viven en ella. Un ejército debería ser capaz de defender su país, y solo entonces, solo como medio hacia un objetivo, puede dar satisfacción al personal alistado y oficiales. Lo mismo es cierto con una fábrica de zapatos- debe producir buenos zapatos y beneficios, y solo entonces y por ello, puede hacer a las trabajadoras felices. Pero una familia, una aldea, y una escuela deberían en primer lugar crear condiciones favorables para que los seres humanos vivan de manera completa y satisfactoria. [...]. Las escuelas han sido puestas en una celda errónea de la matriz social, con organizaciones especiales y lejos de la comunidad. (Sidorkin, 1999, pg 81)*

Es posible que las palabras de Sidorkin te resulten un poco idílicas, demasiado focalizadas en la satisfacción en sí misma, demasiadas flores y arcoíris... es posible que estés pensando en la escuela e instituciones educativas superiores como necesarias para la socialización. De forma convencional, la educación es vista como la reproducción de la cultura ya finalizada como preparación para en el futuro participar de la transformación cultural (Bruner, 1997). La legitimación para la negociación de lo que es dado llega de forma posterior a la aceptación de eso mismo. Muchas educadoras se preocupan de promover la experiencia de sentido de las estudiantes respecto al currículum, sin hueco al cuestionamiento de si realmente los contenidos del aprendizaje tienen sentido. Nos preocupamos a menudo por motivar a las aprendices a participar en las tareas, por fomentar su agencia teleológica, su orientación hacia un fin, pero dicho fin está previamente determinado o la elección es estrecha. Existe una dominancia de la voz del currículum sobre la voz de la

aprendiz. Esto, en una instancia última, impide reconocer la agencia autoral de las estudiantes, su calidad como humanas con derecho a decidir sobre su práctica.

Matusov y colaboradoras (2016) señalan que la agencia autoral implica la posibilidad de trascender lo que es dado, actuar con plena responsabilidad y de forma creativa en una acción sentida como propia. Argumentan que posponerla y bloquearla implica violencia pedagógica, y que la cultura como lo ya establecido es igualmente aprendido a través de su transcendencia. Para las aprendices, el aprendizaje únicamente instrumental se experimenta como tedioso y no deseado, frente a un aprendizaje ontológico, un fin en sí mismo. En su investigación preguntan a las estudiantes para qué conocimientos o habilidades tomarían una pastilla mágica de aprendizaje de forma que aprendiesen instantáneamente. Por supuesto eligieron tomar la pastilla para muchas cosas, pero no para otras, y cuando les preguntaron por qué no la tomarían, respondieron *no quiero acortar mi vida*. Yo sin duda tomaría esa pastilla para aprender a manejar mi software o arreglar a arreglar mi moto. Pero nunca para aprender a tocar la guitarra, ni a pintar, ni para aprender lo que concierne a esta investigación. Seguramente estarás pensando en tu caso, y sentirás esta diferencia en algún grado. ¿Qué educación se identifica con la vida y cuál con un entrenamiento? La educación como puro entrenamiento, únicamente *vista como la reproducción de cultura prefabricada [ready-made culture] y preparación para el futuro hacer de la cultura* (Matusov et al, 2016) [mi traducción] está focalizada en la construcción de máquinas inteligentes (Matusov y Marjanovic-Shane, 2018; Matusov y Miyazaki, 2014; Matusov et al., 2016).

Aunque no queramos perder de vista la función capacitadora de la educación superior, (está orientada a una profesión o disciplina en concreto), tampoco parece justo perder de vista la vida. Por una parte, porque implica violencia de cara a las aprendices al deslegitimar su decisión sobre la propia práctica, y por otra porque la participación carente de sentido implica una acción mecánica y deshumanizada. No podemos conformarnos con una experiencia educativa que se construya ajena al sentido personal y único de las aprendices, tanto por una cuestión de justicia para con la propiedad sobre su propio tiempo, como por una cuestión de la misma capacitación como profesionales creativas y con responsabilidad propia. La burocratización de la práctica hace que la vida sea menos vida y más supervivencia.

Con ello, no estoy diciendo que vivamos en un mundo mecanizado. Es evidente que este carácter holístico de la práctica social no desaparece por completo en la modernidad. Como dice Moisés Esteban-Guitart "*hay procesos educativos en los bares, los barrios, las casas y las ciudades*" (2009, [mi traducción]) de la misma forma que existen procesos de producción en las casas y barrios, y procesos de disfrute en el trabajo y la escuela. Por supuesto que hay lugar para la agencia y la humanidad. Mas considero que el peligro de la educación como monológica y burocrática consiste en la restricción de la singularidad de las aprendices y la

focalización en la reproducción del propio sistema, de lo ya dado. La dominancia de la reproducción de lo ya dado implica necesariamente la deslegitimación de aquello que es diferente, lo cual supone la negación del derecho de las aprendices a ser singulares y la desvalorización de lo culturalmente diferente. Además de la injusticia individual que constituye la alienación educativa, esta promueve otras formas de dominancia y falta de reconocimiento en el ejercicio profesional futuro. Si las profesionales no actúan desde su agencia y su acción es mecánica y responde a la interobjetividad, esto implica también que las otras con las que se relacionen en su profesión serán vistas como objetos dentro de la interobjetividad. No es posible respetar la singularidad y subjetividad de las demás sin respetar la propia (Matusov et al., 2016).

En las dos siguientes secciones exploraremos la relación entre la alienación entre la limitación a la negociación de significado que conlleva la alienación y las dominancias interculturales que suponen segregación y deslegitimación de lo diferente.

### **Alienación y segregación: fenómenos de imposición interior y exterior:**

El fenómeno de alienación tiene un efecto reproductor de los sistemas por su énfasis en el macrosistema. Una actividad que no se vincula con nuestros motivos, no permite nuestra agencia y la propiedad sobre nuestra acción en ella, lo que nos mantiene ajenos a la resignificación de la misma actividad en la que participamos. La imposibilidad de conectar la actividad a motivos personales mantiene a la gran mayoría de personas en una participación marginal (Eckert y Wenger, 1994) alienada, lejos de los procesos de negociación del significado y de ejercer como agentes de campo. La falta de exploración de motivos personales impide la negociación de metas y ritos en el sistema y mantiene la interobjetividad establecida, al menos en sus características principales, al anular la mutualidad entre diferentes puntos de vista (Sidorkin, 2004). Este tipo de participación implica diseños de sistemas de actividad que se articulan de forma monológica. La autoría de las actividades se reserva a roles concretos en la distribución del trabajo como el de productora, maestra, directora.... La exploración de motivos individuales no es posible entonces a través de la negociación de la práctica sino del cambio de una práctica a otra, lo cual se relaciona con fenómenos de segregación.

Por otra parte, la civilización no se organiza en un sistema homogéneo. Diferentes grandes grupos, diferentes culturas, se han desarrollado de forma tanto paralela como interrelacionada y mantienen diferentes visiones del mundo, diferentes conocimientos, reglas y, en definitiva, sistemas que conforman la interobjetividad en su cultura, desarrollada a través de la participación histórica en la práctica (Laluzza

y Crespo, 2012). Si la interobjetividad se construye a través de la participación en la práctica y la negociación de significado en esta, diversos sistemas ecológicos y grupos culturales necesitan variedad de herramientas dada su diferente realidad contextual e identitaria (Esteban-Guitart, 2009). En las relaciones entre grupos culturales se dan diferencias de poder, en tanto que diferencia de acceso a los recursos e instituciones. Estas diferencias de poder están relacionadas con la dominación de una voz, la hegemónica, frente a otras minoritarias (Padròs, Sànchez-Busqués, Lalueza y Crespo, 2015) y fenómenos de instrumentalización y opresión entre las personas de grupos dominantes a dominados. En una relación entre hegemonía y minoría, la primera instaura su verdad de forma monológica, una verdad que justifica su situación de poder y que deslegitima de manera genuina a la otra, la deshumaniza e instrumentaliza (Taylor, 1996), la convierte en objeto (Matusov y Smith, 2012). No será difícil encontrar ejemplos de este fenómeno, el esclavismo es quizá el más obvio, en la medida en que el grupo esclavizado es considerado pura herramienta. También en las dudas que en la colonización de América existían sobre si las indígenas eran realmente humanas. Las guerras implican también objetivación de la otra, pues se la ve como un objeto finalizado en su naturaleza peligrosa, nociva y prescindible, no única.

Todas estas son relaciones monológicas que implican opresión de un grupo cultural a otro de forma directa. Mas, existe otro proceso paralelo en el cual se fundamentan estas relaciones, y es la conformación monológica de la interobjetividad (Moghaddam, 2010), las voces que se materializan en las grandes voces que configuran “la verdad”. Dado que los grupos con acceso a la producción de conocimiento legítimas son solo hegemónicos, esto implica una colonización sobre las formas de pensar, justificando las situaciones de diferencia de poder e injusticia. La representación tradicional de la verdad es la monológica de la religión, que se impone como máxima autoridad y como una única verdad. Las religiones monoteístas son un ejemplo de cómo la verdad y las normas de organizan de forma vertical, son un totalitarismo extremo en el que tan solo una voz, configurada desde la perspectiva de muy pocas personas, relacionadas con el poder establecido, es válida. Espero que el ejemplo sea suficientemente extremo como para permitirme pasar a poner en el mismo lugar otras voces. La interobjetividad del macrosistema que organiza nuestras actividades, es construida también desde muy pocas voces y grupos culturales: las leyes, la ciencia, el mercado... Todas las voces ajenas a los grupos que en el momento las regulan son deslegitimadas.

Solo grandes poderes económicos tienen cierto control sobre el mercado, solo instituciones muy concretas pueden legislar y solo instituciones muy concretas pueden producir ciencia reconocida como tal. La producción de teoría es una práctica concreta en la que se especializan ciertas comunidades (Wenger, 2001). Fuera de esas comunidades no existe diálogo legítimo sobre la ciencia. Esta teoría o voz de la

ciencia se constituye en verdad monológica que pasa a formar parte de la interobjetividad del macrosistema. Pero refleja la realidad de la práctica de esas comunidades concretas, que son inaccesibles para muchas. La interobjetividad organiza la práctica conjunta y los procesos subjetivos (Moghadham, 2003, 2012). Esto implica que a través del macrosistema las minorías culturales son colonizadas epistemológicamente, y se justifican las relaciones de poder en la práctica compartida desde la dominancia de la voz de la hegemonía (Moghaddam, 2010). No es casualidad que las leyes sean las que sean, que el calendario obedezca a las estaciones típicas de un lugar geográfico concreto o que el modelo anatómico humano “abstracto” sea el del varón occidental (Butler, 2007), tampoco que el amor romántico, fundamental para la familia nuclear, esté presente en tantos ejemplos de cultura popular. Unas formas de vivir y ser dominan por encima de otras. Los sistemas cerrados, como el académico o legislativo, dejan a las minorías fuera de la negociación de significado sobre su práctica. Su voz no es escuchada hasta que forme parte del grupo, debido a la relación de dominancia entre la voz de lo que es la academia y lo que no lo es.

En la enseñanza universitaria, por ejemplo, tanto las formas de acreditación (exámenes), como los artefactos psicológicos legítimos (conceptos, teorías) son orquestados por la institución académica, sin tener en cuenta los intereses y las otras comunidades en las que participan las estudiantes. Las alumnas de psicología de la UAB pasan cuatro años de Grado (y probablemente otros dos luego en un Máster) la mayor parte de su tiempo en una universidad con puertas cerradas a las personas ajenas al propio sistema. Simplemente, sus voces no están presentes: la actividad profesional se desarrolla de forma paralela (salvo por las profesoras asociadas, las psicólogas no son legitimadas para decidir sobre la formación de las psicólogas) y, por lo que se refiere a la presencia de minorías, muy a menudo no están presentes ya sea por dificultades con respecto a recursos o con la discontinuidad sistemática del sistema educativo con sus prácticas culturales (Ogbu, 1994; Luque Cubero y Lalueza, 2013; Padròs y colaboradoras, 2015) que dificultan la permanencia en el sistema educativo. Aun cuando personas de minorías culturales están presentes, su voz no es legitimada por el proceso que he descrito previamente. La formación es en gran medida, una imposición monológica, nuestras voces no son legítimas desde su lugar en el microsistema, que sitúa a las estudiantes en una participación marginal (Eckert y Wenger, 1994; Wenger, 2001).

Nuestra voz vale cuando estamos en el lado correcto de la clase, o de la investigación. Cuando las estudiantes llegamos al mundo profesional, todo lo que sabemos sobre otras personas viene de una abstracción y pocas veces hemos tenido que tomar decisiones o responsabilidad sobre nuestra forma de hacer. La voz de la institución científica está en posición de dominancia, a través de los artefactos discursivos de la universidad, abstracciones más que relaciones con personas



concretas y reales. Este mismo hecho deviene muy a menudo en la objetivación y finalización de las personas que tenemos delante en nuestra actividad profesional (Matusov y Smith, 2007; 2012). Al fin y al cabo, nuestro aprendizaje, la generación de sentido y significado que haya ocurrido, ha sido siempre en relación con abstracciones y no con personas concretas respecto a quien hayan de responder por nuestras enunciaciones. Los conceptos de “minoría cultural” o “enferma mental” no tienen voz propia para cuestionar nuestros prejuicios o interpelarnos sobre su significado. Matusov y Smith (2007) dan un claro ejemplo de esto en lo que respecta a estudiantes de educación participantes en un prácticum. Toda su perspectiva sobre las alumnas con las que participan es elaborada sobre sus suposiciones y “conocimientos” respecto a ellas, y rara vez establecen diálogo con las mismas para comprobar dichas suposiciones. Esto deviene en la falta de reconocimiento (Taylor, 1996) o imposición de los propios significados sobre la otra persona. Cierta grado de objetivación y finalización de la otra es necesaria para poder entablar una práctica común, incluso un diálogo, pero en contraste, excesiva finalización y/u objetivación, de la otra persona reduce, o incluso suprime la su agencia autoral humana (Matusov y Smith, 2007). Por lo tanto, esta forma de educación es peligrosa, pues fomenta que las futuras profesionales, carentes de una agencia autoral, tomen la voz autoritaria de “la psicología” o de “la institución” y establezcan relaciones de dominancia en su práctica, sean estas impositivas o asistencialistas, se basan en la falta de reconocimiento auténtico, en su derecho a ser humanas.

Así, la atomización de los sistemas de participación fomenta una orquestación monológica de las voces incluidas en la actividad, tanto por la alienación en el tiempo de trabajo y el tiempo de aprendizaje, que desliga estas actividades de las motivaciones y necesidades inmediatas de sus protagonistas, como por la falta de interlocución entre diferentes realidades, que bloquean la posibilidad de una resignificación del macrosistema, en tanto que este permanece invisible. En este marco, se hace fundamental construir mesosistemas que intenten evadir este doble proceso y construir procesos de diálogo en favor de la convivencia y la justicia social. Un diálogo que permita la hibridación de voces (Bajtín, 1996) y prácticas (McMillan, Goodman y Schimid, 2016). Antes de entrar a imaginar cómo articular esos mesosistemas, cabe entrar en mayor concreción sobre concepciones respecto a dicha justicia social.

## **Interculturalidad, reconocimiento y justicia social:**

*“Las culturas, tal como los individuos, existen en el borde con otras culturas. La necesidad de determinación cultural solo puede ser satisfecha en el proceso del encuentro dialógico con otra cultura” (Sidorkin, 1999, pg 29) [Mi traducción]*

La exploración de la alienación educativa y la falta de flexibilidad en los sistemas educativos nos han traído a problematizar estas formas de dominancia en relación con la falta de reconocimiento (Taylor, 1996) en situaciones de interculturalidad (Sidorkin, 1997). A este dedicaré el siguiente apartado, relacionándolo con la preocupación para la justicia social.

Me centro en el efecto intercultural porque es a “la otra cultural” (Lalueza y Crespo, 2012) a la que esencialmente objetivamos. Me refiero a la otredad cultural (Cole, 2006, Esteban-Guitart, 2009) como un fenómeno amplio en su esencia. La otra cultural es aquella que es diferente a mí, y en tanto que es diferente a mí no me centro en ella como sujeto, sino en las características que la hacen diferente a mí pero igual a otras diferentes en ciertas características. El finalizarla responde a la necesidad de prever y controlar su comportamiento. En este ejercicio, le arrebatamos su singularidad, la despojamos de su nombre propio y semblante inigualable, y la empaquetamos dentro de una categoría social (gitana, “yanky”, hípster, pija, trans...), una caricatura, un objeto. Esto es lo que implica radicalmente la falta de reconocimiento (Taylor, 1996), mi definición y finalización de la otra la despoja de su humanidad.

Ahora bien, pese a recurrir a una visión amplia de lo que implica la interculturalidad y “la otra cultural”, es importante que tengamos en cuenta que este fenómeno se agrava en gran medida dependiendo de la cantidad de gente que maneje el objeto de la otra y las implicaciones que este tenga y al poder de esta. Por supuesto, no pongo al mismo nivel lo que implica mi referencia al grupo “pija” que lo que implica la referencia al grupo “gitanos”. La relación histórica entre el prejuicio (la otra objetivada) y la práctica, es lo que se constituye en fenómenos de racismo, discriminación y exclusión (Lalueza et al, 2001; Padròs et al, 2015). El antigitanismo sobrevive ante la falta de reconocimiento de la otra como persona humana y con una agencia singular, su objetivación como “algo”, como una categoría social, un objeto y la negación de su voz. Precisamente por eso, y retomando el capítulo anterior, considero de urgente importancia legitimar las voces humanas para alejarnos de las prácticas de discriminación y opresión que se fundamentan en la deshumanización de la otra. Fathali Moghaddam (2010) sostiene que culturas minoritarias comparten sistemas de reglas que van en detrimento de su propia forma de vivir. Que legitiman su objetivación e instrumentalización por parte de la interobjetividad hegemónica. Esto se fundamenta en la articulación monológica de la verdad. Si compartes

conmigo la intención de revertir estas situaciones, conviene que hablemos de justicia social.

Nancy Fraser (2008) establece que para la **justicia social** es necesaria la redistribución de la riqueza, la representación de las culturas en los órganos institucionales (legislativos, judiciales y ejecutivos) y el **reconocimiento** entre culturas. Los dos últimos de estos tres elementos hacen referencia clara a la necesidad de entablar un diálogo intercultural desde una posición de mutua legitimidad y reconocimiento. Esto es, considerándose como sujetos con agencia propia y no objetos finalizados. Por otra parte, Matusov y Marjanovic-Shane (2018) señalan que *la justicia empieza con una apelación discursiva de una comunidad sobre una relación, que es sentida como profundamente errónea por una de las partes involucradas, y demanda que se arregle esta relación errónea; mientras que por la otra parte la relación parece al menos correcta. La justicia es sobre el conflicto relacional sobre y sobre reivindicaciones opuestas (pg E18) [mi traducción]*. Lo que se experimenta es la injusticia en una situación relacional y única, y es esta la que ha de ser resuelta. Estas situaciones relacionales de injusticia no pueden ser previsibles, en tanto que dependen de visiones del mundo únicas. No se puede prevenir desde una planificación o institucionalización. Sidorkin (1999) sostiene también que es problemático basar la justicia en la instauración de políticas, pues el seguimiento de una política burocratizada lleva a no considerar la unicidad de la situación concreta, invisibilizar por lo tanto a la persona involucrada en favor del protocolo, de dimensión objetiva de la práctica.

El caso de Michael Rectenwald (2018) nos puede servir como ejemplo de cómo la institucionalización de políticas para la justicia social puede en sí misma generar situaciones de injusticia. En su artículo narra cómo debido a una opinión crítica con el concepto de transexualidad, es acusado de transfobo y es acosado en las redes sociales y en la universidad. Considero que el artículo en sí no presenta suficiente claridad sobre el acontecimiento como para saber si realmente la conducta del profesor Michael Rectenwald constituía violencia para personas transexuales, pero desde el momento de su declaración, esto implica su deslegitimación como interlocutor desde ese momento le impide también abandonar a los ojos de otras una posición finalizada y objetivada como “el enemigo”. En mi opinión, esta situación muestra una tensión existente en la búsqueda de justicia social: ante la necesidad de institucionalarla para proteger los derechos de quienes pueden ser discriminadas; y el exceso de objetivación de las normas que puede llevar a la invisibilización de la situación contextual concreta, y con ello a la objetivación y deslegitimación. Las situaciones de injusticia son múltiples y cambiantes, con ello, la justicia ha de ser siempre contextual. En este momento no puedo dejar de pensar en las palabras de Emil Cioran: “*toda revolución empieza con un enfrentamiento con la policía, y acaba por controlarla*” (1997, pg 30).

La orientación para la justicia social ha de permitirnos disponer de herramientas y llevar a cabo acciones para resolver y prevenir situaciones de injusticia concretas (como la discriminación o el reparto injusto de la riqueza), pero no hemos de depositar todo el peso en ellas, puesto que eso implica perder nuestra agencia y negar la de las demás, puesto que implica una dominación de la voz de la autoridad, la negación de la situación única y con ello la falta de reconocimiento a las personas implicadas, (Matusov y Marjanovic-Shane, 2018). Lleva a la imposibilidad de resolver de forma creativa situaciones de injusticia futuras que aún no podemos imaginar. La asunción de una autoridad ideológica, sea cual fuere, convierte nuestras acciones en monológicas porque impide nuestra propia decisión y consecuentemente deslegitima a la mirada de la otra persona. Las injusticias se perpetran cuando hacemos algo “en nombre de” algo mayor. En esta situación el **reconocimiento** no es posible, puesto que este es en sí mismo un hecho dialógico (Sidorkin, 1997): se corresponde con el interés en la otra y lo que ella tenga que decir, y el respeto de esta como agente y responsable de su voz.

Matusov (2018) llama la atención sobre la necesidad de una perspectiva dialógica autoral hacia la justicia, que se fundamenta en el principio de las *conciencias en igualdad de derechos* y en que implica que *las voces y los hechos son autorados por personas a través de la trascendencia creativa de lo cultural, social y lo políticamente dado, reconocidas por otras y ellas mismas en diálogo (pg 1) [mi traducción]*. La orientación a la justicia, en definitiva, no puede depender únicamente de la institucionalización de normas, sino que se ha de dejar espacio al diálogo como evento justo y apelar a las personas a tomar responsabilidad en él. Esta justicia en el aquí y ahora es tan fundamental como el reparto de la riqueza o la representación. La institucionalización en las prácticas educativas ha de intentar asegurar las condiciones que permitan este reconocimiento y escucha mutua.

Es mi intención intentar concebir esta característica de las prácticas educativas como justas en sí mismas. Recupero lo antes expuesto sobre que los espacios de aprendizaje han de ser **espacios vivibles**, espacios en los que quepa la **vivencia** (González-Rey, 2015) de la persona y esta sea respetada por completo, en su singularidad. Añado también el prefijo “**con**” que es homólogo al “**so**” utilizado por Bajtín (2000) para subrayar la faceta dialógica del ser y la orientación a la relación dialógica como forma de justicia. En este sentido, planteo la **convivencia** como principio ético que abarca la relación de mutuo respeto y legitimación como personas completas, y los **espacios de convivencia** como aquellos espacios educativos orientados a la justicia relacional del aquí y ahora.

### **CAPÍTULO 3: EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO POSIBLE ESPACIO DE CONVIVENCIA**

*Si queremos vivir en un mundo de paz y de justicia, hay que poner decididamente toda la inteligencia al servicio del amor. (Atribuido a Antoine de Saint-Exupéry)*

Es curioso. Me acerqué a las nociones de reconocimiento y diálogo como medios para la justicia social, y me encuentro con que el diálogo y el reconocimiento son una forma de justicia. Si pretendemos crear prácticas de aprendizaje con orientación a la justicia, tienen que ser vividas como experiencias justas. Para ello han de ser tomadas como propias, lo que liga el problema de la injusticia al problema de alienación. Construir un espacio de convivencia que posibilite tal reconocimiento implica la necesidad de aceptar a las personas como holísticas y de fomentar su agencia, permitir compartir un “tiempo de vida”, más allá de establecido como “tiempo de trabajo”, “tiempo de disfrute” o “tiempo de aprendizaje”.

Esto implica la construcción de mesosistemas entre diferentes contextos ahora específicos en cuanto a su actividad. Por otra parte, la construcción de estos mesosistemas concretamente en el contexto académico abre la posibilidad de crear interlocuciones en carácter de mutualidad con personas de grupos minoritarios, lo cual implica desafiar el monopolio de la verdad de la hegemonía y democratizar la producción de conocimiento (Matusov y Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019), resignificando los elementos del macrosistema en favor de necesidades y motivaciones múltiples y la hibridación de voces. Un ejemplo de este tipo de mesosistemas puede ser el Aprendizaje-Servicio (Bringle, Hatcher y Jones, 2011; Deeley, 2016; Jacoby, 2003) o el Aprendizaje Integrado en la Comunidad (University of Northern Colorado, 2017; Yep, 2014). Sin embargo, esta práctica pedagógica no escapa a las tensiones entre conseguir llevar a cabo un trabajo y la posibilidad de reconocimiento.

El Aprendizaje-Servicio se corresponde con una pedagogía que gana popularidad en la perspectiva de educación en general y en educación para la justicia social por su capacidad para poner en contacto personas diferentes, fomentando la comprensión de la otra y el pensamiento crítico (Deeley, 2016; Puig Rovira, Gijón Casares, Martín-García y Rubio Serrano, 2011). Muchas autoras alegan desde el aprendizaje transformativo que las aprendices implicadas en este tipo de prácticas tienen la oportunidad de experimentar un cruce de fronteras, que les permita ampliar su visión del mundo y personalizar a aquellas que son diferentes (Kiely, 2005; Levkoe, Brail y Dainiere, 2014; Naudè, 2015) y que, hasta entonces, formaban parte como objetos en su mundo figurado. Desde la pedagogía crítica, señalan el potencial de esta práctica pedagógica por la posibilidad que presenta para las estudiantes de comprometerse con proyectos de justicia social y realizar así un proceso de toma de

conciencia (Dvir y Avissar, 2014; García García y Cotrina, 2015) y empoderamiento (Perren, Grove y Thornton, 2013; Winans-Solis, 2014).

Al mismo tiempo, existen voces que advierten que la práctica del Aprendizaje-Servicio puede también constituirse en acrítica (Deeley, 2016; Frost y Connolly, 2015), no transformadora (Carracelas-Juncal, 2013) y caritativa (Yep, 2014; Young y Karne, 2015). Mi intención en este capítulo es exponerte cómo estos peligros se relacionan con algunos vicios de la educación superior resaltados por la Pedagogía Dialógica Ontológica (Matusov y Miyazaki, 2014; Matusov et al, 2016), como la organización monológica de la práctica y la objetivación de sus participantes. Así quizá podamos encontrar problemas centrales en la **orientación pedagógica** (Matusov y Miyazaki, 2014) de estas prácticas e imaginar cambios estructurales que fomenten el espacio educativo como de convivencia.

### Lastres invisibles del Aprendizaje-Servicio

*La objetivación de la subjetividad genera automáticamente una jerarquía epistemológica con las científicas en la cima ( Plato & Waterfield, 1993 en Matusov y Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019, pg 8) [mi traducción].*

Quiero empezar aclarando que coincido con la mayor parte de la investigación en Aprendizaje-Servicio universitario en que este consiste en una práctica pedagógica con gran potencial transformador (Deeley, 2016), especialmente en lo que concierne a la promoción de un aprendizaje basado en la participación y la experiencia (García García y Benitez, 2014; Gerstenblatt, 2014) y en su potencial para la educación intercultural (Naudè, 2015; Nickols, Rothenberg, Moshi y Tetloff, 2013). Ciertamente, el carácter experiencial del Aprendizaje-Servicio, enraizado en la tradición de la filosofía de John Dewey (1958), implica que su práctica permite a las estudiantes conectar con motivos propios, presentes en el aquí y ahora, previniendo que su aprendizaje sea alienante (Taylor, 2017; Sidorkin, 2004). Al mismo tiempo, la puesta en relación de agentes que son mutuamente otras culturales supone la posibilidad de un aprendizaje transformativo (Kiely, 2005; Naudè, 2015) y de la vinculación a objetivos de justicia social (Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013). Por lo tanto, creo que es una práctica educativa interesante en su capacidad para superar la alienación educativa y el hermetismo en la educación universitaria convencional. Mas, al mismo tiempo, como Susan Deeley (2016) y Marcelle Haddix (2015) soy muy suspicaz con el extremado optimismo de la investigación en Aprendizaje-Servicio, que se ha centrado en mostrar sus virtudes en forma de resultados de aprendizaje positivos y el impacto de sus programas de servicio, y se ha mostrado negligente en autocrítica. Este ámbito necesita de formas de investigación cualitativas que nos permitan ver las contradicciones y tensiones en los procesos de aprendizaje.

## Territorio conceptual

El Aprendizaje-Servicio hereda conserva ciertos lastres que a menudo aparecen invisibles y que implican la resistencia a un espacio de convivencia real: la orientación hacia los **objetivos previamente definidos**, la **objetivación** de las estudiantes y la **instrumentalización** mutua en la reciprocidad.

El primer lastre (y posiblemente el original de los otros dos), la necesidad de **definir previamente los objetivos** del Aprendizaje-Servicio, tiene que ver con la burocracia del sistema de educación universitario. Éste tiene una función de capacitación de las estudiantes para su vida profesional que ha de ser acreditada y, para ello, ha de ser medida. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio debe ser defendido como útil para cumplir aquellos objetivos pedagógicos y/o de servicio social definidos de forma previa. Debe evaluar siempre sus prácticas y resultados. Considero que éste es un lastre que da origen a los otros pues, en la medida en que algo ha de ser evaluado, significa que no es un fin en sí mismo, enfatiza su carácter instrumental en favor de esos objetivos. Irónicamente, contradice la perspectiva de Dewey de que *la educación es la vida en sí misma (1958, pg 20) [mi traducción]*, pues en este caso el aprendizaje o al menos las prácticas de aprendizaje son un sistema de producción de resultados cuantificables (conocimientos, competencias, habilidades...). Esto produce una investigación de corte positivista que se afana por mostrar la virtud del Aprendizaje-Servicio basada en acreditar resultados medibles (Lalueza y García-Romero, 2018). Las investigaciones de Engberg (2013) y Whitley (2014) dejan patente esta realidad. La segunda, en su estudio sobre la literatura de Aprendizaje-Servicio, pretende, ayudar a crear un marco conceptual que dé soporte y rigor a la investigación, y para ello crea una matriz de las diferentes características o variables, separando las de contexto de las de la experiencia de Aprendizaje-Servicio y los *inputs* de los *outputs*. La orientación entonces es hacia los resultados de los que se puede dar cuenta.

Pese a que el Aprendizaje-Servicio es extremadamente interesante para el aprendizaje experiencial y para la reflexión crítica sobre los valores (Bennett, Power, Thomson, Mason y Bartleet, 2016; Giles, 2014; Puig Rovira et al., 2011), la necesidad de alcanzar objetivos de aprendizaje predeterminados implica la cerrazón de la universidad para dejar cuestionar estos, de manera que aparecen impuestos de forma institucional, lo que limita la agencia autoral de las estudiantes. De la misma forma nos sugería Sidorkin (1999) al hablar de la escuela, esta práctica educativa deviene prioritariamente una forma de producción, lo cual obstaculiza el que sea un espacio vivible. Me gustaría que no interpretases esta crítica como destructiva, no pretendo decir que no deben proponerse objetivos de aprendizaje desde la universidad. La formación superior tiene un carácter de capacitación que forma parte de las motivaciones tanto de profesoras como de estudiantes. Pero esta entraña efectos peligrosos para ambas

Por parte del profesorado, pretender que sabemos aquello que importa enseñar puede distraernos de lo que pueda emerger como valioso de la experiencia. Es curioso cómo las prácticas educativas innovadoras a menudo se orientan a enseñar ya algo importante y pierden de vista que una práctica nueva puede dar lugar también a nuevos valores. En el panorama social actual debemos asumir que aquello que defina la capacidad de las futuras profesionales quizá no sea aún imaginable por nosotras (Matusov y Miyazaki, 2014). Por supuesto, esto no nos impide pretender introducir a las aprendices a prácticas y competencias que consideramos como valiosas y que quizá lo sigan siendo en el futuro. En mi opinión, ninguna de las dos orientaciones debe ser totalizada, pero a menudo lo es en favor de lo ya conocido, lo ya dado.

Las estudiantes acuden a la universidad precisamente por eso, forma parte de la orientación teleológica de su agencia aprender aquello establecido como valioso. Pero la imposición unilateral de los objetivos de aprendizaje concretos puede resultar igualmente alienante para las estudiantes. Les señala que aquello que emerge en su singularidad no es tan relevante como lo que se supone previamente que deben aprender. La imposición de estos puede implicar la falta de vinculación de las aprendices, en tanto que no es algo que responda a su motivación (como la elección de la carrera o la actividad de Aprendizaje-Servicio) sino simplemente algo que es así, forma parte de la interobjetividad de la práctica concreta y no es susceptible a poner en diálogo. Superar esta orientación a lo ya dado y permitirnos descubrir nuevos tesoros en las prácticas innovadoras, implica necesariamente el diálogo entre las aprendices y las profesoras que pretendemos ayudarles (Matusov et al., 2016; Yep, 2014). Esta necesidad nos lleva al segundo lastre: la **objetivación** de nuestras estudiantes como objeto de nuestra práctica pedagógica.

La presencia de ambos está ligada al hecho de que estas prácticas forman parte del sistema universitario, pero además puede unirse a objetivos de lucha social cuando se corresponde con la enseñanza para la justicia social. La capacitación, en este punto, no tiene que ver sólo con el ámbito profesional sino con el social más amplio. En estos casos, se considera que la gran ventaja del Aprendizaje-Servicio está en la capacidad de entablar relaciones auténticas con las otras, comprender su punto de vista cambiando el propio y/o compartir un objetivo común. Se busca con esta práctica la ampliación del punto de vista y sensibilización de las estudiantes (Deeley, 2016; Winterbottom et al., 2013).

El objetivo, explícito o implícito de estas iniciativas, el deseo detrás de la articulación de los programas, es la búsqueda de un cambio social fundamentado en el entendimiento o en el reconocimiento mutuo (Fraser, 2008; Taylor, 1996), en la posibilidad de crear un espacio y objetivo común que resuelva situaciones de discriminación, exclusión e injusticia (García García y Cotrina, 2015; McDowell Marinchack, 2014; Yep, 2014). De forma desafortunada e irónica, la intersección de la tradición activista con la tradición académica presente en estas prácticas puede



llevar a ver a las alumnas como incompletas, insensibles o etnocéntricas antes de la práctica pedagógica. Matusov, St Julien y Hayes (2005) reflexionan sobre cómo la educación multicultural intenta evitar el modelo de déficit en sus estudiantes (que ven a las minorías culturales como menos competentes o carentes de ciertas habilidades) y ello al mismo tiempo implica aplicar este déficit sobre ellas (que son consideradas grupo hegemónico y, por lo tanto, culturalmente insensibles o etnocéntricas). Nuestra intención de promover en las estudiantes inquietudes hacia la justicia social, nos puede llevar a arrojar sobre ellas una mirada objetivadora, considerándolas receptoras de nuestra práctica pedagógica, que ha de producir en ellas unos resultados concretos relacionados con ampliar su punto de vista y su sensibilidad social e intercultural (Naudè, 2015).

Mientras nuestra motivación para la justicia social nos hace anticipar los objetivos, la burocracia universitaria nos impulsa a medirlos, a especificar qué es exactamente lo que esperamos de manera que podamos certificar si hemos tenido o no éxito. Es en este caso que recurrimos a constructos teóricos como la competencia intercultural (Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015), competencia emocional (Carson y Domangue, 2013) o identidad cívica (Boylan y Wolsey, 2015; Iverson y James, 2013). Estos constructos, al focalizar en la concreción y la precisión, crean muy a menudo listas de requisitos sobre lo que el Aprendizaje-Servicio ha de ser (Deeley, 2016) y lo que las estudiantes han de devenir de éste, objetivándolas así al no ver la profundidad de su genuinidad y singularidad, sino su encaje a un patrón. Para mí es especialmente claro el ejemplo de plantear la identidad cívica (Iverson y James, 2013) como objetivo pedagógico, pues implica suponer a las estudiantes como no cívicas en un inicio. Por supuesto, las estudiantes pueden compartir estos objetivos y ellas mismas acercarse para descubrir nuevas perspectivas y sensibilizarse con respecto a algunos problemas. El problema fundamental es en qué lugar nos situamos como profesoras: frente a ellas, explicitando nuestros objetivos pedagógicos y reconociendo los suyos en una relación de interproblematicidad (permitiéndoles opinar, decidir, cuestionar lo que es esta identidad cívica), o sobre ellas, observando y certificando si han alcanzado los objetivos que consideramos que deben alcanzar, si han llegado a ser lo que la interobjetividad de la evaluación considera que han de ser. En el último caso, la discusión sobre su identidad y sus objetivos permanece en el campo fuera de su alcance, desde el que no las escuchamos, sino que las leemos según criterios objetivos. Esta evaluación puede posicionarnos en una cierta superioridad moral que constituye una falta de reconocimiento. Se produce una situación de dominancia de la voz de la evaluación sobre la nuestra y la de las estudiantes. En esta situación de dominancia corremos el riesgo de que formen parte, como objetos, de nuestra propia actividad docente, cayendo así en el mismo error de la falta de reconocimiento que queremos evitar y dificultando la construcción de aprendizaje con sentido que queremos fomentar.

El tener la vista en “donde hay que llegar” bloquea nuestra mirada a verlas como personas únicas y lo que pueden decir sobre su propio proceso, negando su libertad en su educación (Matusov y Marjanovic-Shane, 2018). Esto entra en contradicción con el concepto de concienciación, que Deeley (2016) señala como central en el Aprendizaje-Servicio, y que implica un proceso eminentemente personal y continuo, en el que las profesoras deberíamos también estar inmersas en acompañamiento (Yep, 2014). La cuestión aquí es que no hay paso previo al reconocimiento, es un acto ontológico, directo e incondicional. Para realmente promover la agencia de las estudiantes y reconocerlas, es necesario involucrarnos en diálogo con ellas, esperando sinceramente encontrar algo nuevo y valioso para nosotras desde su perspectiva, algo inesperado. Debe implicar una cierta mutualidad entre profesora y aprendiz (Matusov et al, 2016). De otra forma, daremos por hecho que conocemos el camino que están surcando y negamos su singularidad, la calidad emergente de su subjetividad y su valor. Lo cual no nos ayuda para nuestro propio descubrimiento

Por supuesto, este no es el caso de todas las prácticas de Aprendizaje-Servicio, sino un sesgo de la educación universitaria institucional. Tampoco todas las nociones de cambio identitario en Aprendizaje-Servicio se consideran como un fin, algunas implican una exploración genuina (Macías Gómez-Estern, Martínez Lozano y Mateos Gutierrez, 2014). Es mi intuición que muchas de las personas que se involucran en prácticas de Aprendizaje-Servicio, como yo, se encuentran incómodas en este tipo de relaciones, pese a no ser del todo capaces de describir que es “lo que está mal”. Es posible que seas una de estas personas y experimentes la misma sensación de incoherencia. Por eso me esfuerzo en esta explicación de que “lo que está mal” es la objetivación de las otras, su invisibilización y falta de reconocimiento al fijarnos más en qué hemos de enseñarles que en qué están aprendiendo y aportando genuinamente. En el caso de las estudiantes, ellas son el objeto de la actividad, aquello en lo que hemos de cambiar, a lo que hemos de afectar, mas, hay otras personas que aparecen también como objetos, pero en este caso, instrumentos útiles para nuestros fines.

Este efecto de **instrumentalización entre agentes** sería el tercer lastre, está relacionado con la noción de reciprocidad, muy presente en el Aprendizaje-Servicio (Deeley, 2016; Whitley, 2014). La reciprocidad puede ser entendida en el Aprendizaje-Servicio como un “win-win”, para utilizar la terminología del márketing educativo. A mi ver, esta noción de reciprocidad a menudo sugiere una transacción comercial. El foco está siempre en el intercambio, no en el recíproco interés mutuo (interadresividad) ni por el mismo problema (interproblematicidad): tú me das experiencia y yo te doy conocimiento, tú me das un lugar donde puedan aprender las estudiantes y a cambio tienes su ayuda, su mano de obra. Las estudiantes aparecen entonces doblemente objetivadas: por la entidad como mano de obra y por la

universidad como objetos de su actividad formativa. Las usuarias y profesionales del servicio aparecen instrumentalizadas desde la universidad como material para que las estudiantes aprendan. Esta es una concepción mercantilista de la reciprocidad (Matusov, Marjanovic-Shane y García-Romero, 2018) que podemos incluso ver en la nomenclatura “Aprendizaje-Servicio”, enfatizando el intercambio de bienes y servicios.

Esta no es la única realidad del Aprendizaje-Servicio, mas es el posible efecto de la máquina deshumanizada de dos sistemas que persiguen sus objetivos previamente agendados, el universitario y el de la entidad que interviene. Se miran sin verse y no implica cambio para ninguna de las dos partes. Cuando el Aprendizaje-Servicio se esfuerza por predeterminar los objetivos tanto de aprendizaje como de servicio del programa, esto bloquea la emergencia de nuevos objetivos y el cuestionamiento del macrosistema. Al centrarse especialmente en los objetivos pedagógicos y en el servicio prestado, no se pone en cuestión ninguno de los sistemas ni objetivos, continuando así la mutua instrumentalización. Marcelle Haddix (2015) hace hincapié en ello y señala que el Aprendizaje-Servicio como *pequeños viajes de servicio* (en la voz de una de las participantes) no implica la transformación que es necesaria en la universidad para realmente vincularse a su territorio. Kathelyn Yep, entre otras, señala la necesidad de transitar del Aprendizaje-Servicio universitario al Aprendizaje Integrado en la Comunidad (Romero, 2013; UNC, 2017; Yep, 2014) para poder establecer relaciones dialógicas. Yo propongo que para poder construir el Aprendizaje-Servicio o el Aprendizaje Integrado en la Comunidad como un espacio de convivencia, es fundamental transitar de una noción de reciprocidad como “win-win” o “beneficio recíproco” a una noción de reciprocidad como “mutualidad” (Sidorkin, 1999). Esta mutualidad se construye sobre un interés mutuo de las participantes (interproblematicidad) así como una legitimación entre ellas como agentes singulares (interadresividad). Consiste fundamentalmente en compartir el control sobre la propia acción, dar legitimidad a la otra a ser **coautora** de la misma.

Es posible que ahora estés pensando que qué es lo que llevará a una institución universitaria y a una entidad concreta a establecer relaciones si no es por objetivos previamente establecidos. Es a menudo la instrumentalización inicial de las otras para fines propios lo que lleva al encuentro. Se recurre a la universidad por conocimiento o competencia y se recurre a la comunidad por un contexto de aprendizaje. También las estudiantes acuden para aprender y las profesoras acuden para ganarse la vida, dichos motivos, dicha agencia teleológica, ha de ser legitimada, pero en el encuentro, esta no ha de primar sobre el derecho al reconocimiento de las personas implicadas. El proceso tendría que ver con que cada agente, inmersa en su actividad, se permita salir de esta y ver algo más, deje entrar a la otra en su práctica y se interese por la práctica de la otra, en mutua legitimación. Esto implica un proceso de negociación que considero que ha sido apropiadamente explicado por las autoras

que se han aproximado al Aprendizaje-Servicio desde la psicología Histórico-Cultural. Dedicaré el siguiente apartado a comentar sus aportaciones.

### **El Aprendizaje-Servicio como frontera y sistema híbrido:**

En las dos últimas décadas y especialmente en la última, varias voces se han mostrado críticas con el Aprendizaje-Servicio como una práctica pedagógica que busca encontrar aquello que funciona para todas las estudiantes (Haddix, 2015; McMillan, Goodman y Schmid, 2016) y que implica una pedagogía que se resiste a cambios en la propia institución universitaria (Taylor, 2014; 2017; Yep, 2014). Muchas de esas voces se aproximan a esta pedagogía desde la psicología Histórico-Cultural (McMillan, 2011; McMillan, Goodman y Schmid, 2016; Taylor, 2014; 2017; Wilson, Bradbury and MacGlasson, 2015) para mostrar la potencialidad de la misma para crear cambios mayores en procesos de hibridación entre sistemas. Considero que desde esta perspectiva es posible crear fuertes relaciones de mesosistema, que pueden llevar a replantear la misma naturaleza de la universidad.

Tanto Janice McMillan y sus colaboradoras (McMillan, 2011; McMillan, Goodman y Schmid, 2016) como Alison Taylor (2014; 2017), exponen como el Aprendizaje-Servicio implica la interacción de dos sistemas de actividad que permite la ocurrencia de lo que Irjö Engeström (2001) llama aprendizaje expansivo. El aprendizaje expansivo ocurre cuando dos sistemas de actividad comparten el mismo objeto, lo que se denomina un “tercer objeto” o “objeto dual” (McMillan, Goodman y Schmid 2016), este es al que se dirigen los dos sistemas de actividad, que se coordinan hacia él. Lo que las autoras sostienen es que, en el encuentro en el aprendizaje-servicio, pueden existir diferentes objetos duales, como el aumento de la competencia de las estudiantes en las prácticas o la mejora del servicio. Es a partir de que se convierte en un objeto dual o tercer objeto en el que se encuentran las contradicciones de los dos sistemas, acumuladas históricamente (Engeström, 2001). Estas contradicciones entre las interobjetividades históricamente acumuladas llevan a la negociación del sentido y significado sobre un mismo problema, a abrir las cajas negras (Latour, 1987). McMillan, Goodman y Schmid (2016) explican en su trabajo cómo el proceso circular de negociación puede llevar a cambios en los dos sistemas. Frente otras visiones en las que el Aprendizaje-Servicio consiste en una transición de las estudiantes de una comunidad a otra, las autoras lo describen como una frontera donde se da una transacción y sostienen que las estudiantes pertenecen a ambas, en relación con diversos objetivos y actividad, lo cual nos lleva a pensar que es un territorio que reconoce la heterodiscursia (Matusov, 2015) en la práctica. A mi ver, el aprendizaje expansivo se corresponde con el fenómeno de “interproblematicidad” (Matusov, 2014), un interés mutuo de dos sujetos por el mismo tema en el que ambos se legitiman mutuamente. La búsqueda de objetivos comunes representados por “tercer objeto” o “objeto dual” lleva a la posibilidad del aprendizaje expansivo a

través de ciclos de colaboración, ambos sistemas aprenden dada la negociación de significado. Considero que dicho efecto es fundamental para transitar desde el encuentro e intercambio recíproco, a la mutualidad en que se desarrollan la coautoría y el reconocimiento, pero no es garante de esto.

Un fenómeno de aprendizaje expansivo implica cambio en ambos sistemas, pero no necesariamente la legitimación mutua de las agentes entre sí, que pueden seguir instrumentalizándose o deslegitimándose en diferentes niveles. Puede formarse interproblematicidad entre profesoras y administradoras de la comunidad y al mismo tiempo seguir existiendo una objetivación y finalización de estudiantes y usuarias por parte de agentes superiores en la jerarquía. En ese sentido, el aprendizaje expansivo es una situación necesaria, pero no suficiente, de un espacio de convivencia en el que existan relaciones tanto de interproblematicidad como interadresividad. El siguiente paso sería considerar la frontera como un mesosistema emergente en el cual las relaciones directas son posibles, superando las relaciones de exosistema que se pudieran estar imponiendo la una a la otra (normas en horarios o protocolos de uno u otro sistema) y permitiendo cuestionar el macrosistema en el diálogo.

Numerosas autoras (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016; Macías-Gómez Estern, Martínez Lozano y Mateos Gutierrez, 2014; Taylor, 2017; Wilson, Bradbury y McGlasson, 2015) sostienen que el Aprendizaje-Servicio se puede constituir en una Comunidad de Prácticas (Wenger, 2001) donde el aprendizaje se organiza alrededor de la persecución de empresas comunes. Por lo tanto, en tanto que el sistema híbrido implica una nueva empresa, que emerge en la negociación entre dos sistemas previos, las prácticas y la legitimidad de las diferentes participantes son materia de discusión, hay un nuevo potencial para relaciones de mutualidad. El aprendizaje ya no es algo estable a transmitir, sino aquello que se organiza alrededor de prácticas socialmente valoradas, en las que diversas agentes desarrollan una participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje está, entonces, mediado por los significados culturales concretos de este grupo, y vinculado a la voluntad de los individuos de identificarse con este grupo y de cómo hacerlo. Se abre así la posibilidad de que las diferentes participantes sean productoras de prácticas, conocimiento y aprendizaje, legitimadas en diferentes niveles de participación.

En esta experiencia fronteriza las estudiantes se encuentran dentro de un nuevo grupo (Geijsel y Meijers, 2005) y su voluntad de participar y aprender está situada en la nueva vinculación con éste. Se establece la experiencia de otredad, de descubrimiento de lo nuevo y diferente, como motor de cambio y aprendizaje. Taylor (2017) enfatiza la importancia de esta negociación para la apropiación de artefactos históricamente construidos. Estos cobran sentido en la vinculación de las participantes con los objetivos y en su compromiso con la comunidad. Lo

fundamental es colaborar socialmente, pero en formas sociales que son negociables y, por lo tanto, al acceso de la agencia de las participantes, dando legitimidad para opinar sobre los diferentes elementos de la dimensión objetiva de su práctica (la interobjetividad), lejos de que esta llegue como impuesta. Es la misma frontera la que da sentido a su experiencia de la estudiante y le permite verse a sí misma, poner en cuestión los propios artefactos culturales, la interobjetividad de la que se forma parte, y tomar parte responsable, desarrollando una agencia dialógica. Este tipo de interacciones y transformaciones son aquellas que Matusov, St. Julien y Hayes (2005) sostienen que caracterizan a una *comunidad criolla*, en la que múltiples objetivos y prácticas son legítimas, lo que permite las diversas participantes transitar entre diferentes niveles de participación y negociación de significado.

Este concepto de comunidad criolla se acerca a mi concepto sobre el espacio de convivencia, en el sentido en que está basado en la agencia y experiencia de sentido de las participantes y la mutualidad entre estas, y considero que es un potencial del Aprendizaje-Servicio. Construir un espacio de convivencia implica reconocimiento y transformación, implica ir más allá de aquello a lo que las participantes de la investigación de Haddix (2015) se refieren como *pequeños viajes de servicio*. Ha de basarse en un reconocimiento entre sistemas para afectarse mutuamente. Las siglas del Aprendizaje Integrado en la Comunidad (Haddix, 2015; Romero, 2013; UNC, 2017; Yep, 2014) nos otorgan quizá mayor foco en esta mutualidad, más que un aporte objetivos a la otra comunidad, se centran de lleno en un foco de interproblematicidad entre agentes de diferentes contextos que colaboran,

Después de este del Aprendizaje-Servicio en relación con sus lastres y oportunidades para constituirse en un espacio de convivencia, espero que estés de acuerdo conmigo en que vale la pena explorarlo. Dado que mi intención es la de entender esta vida, no pretendo quedarme en un espacio de vista de pájaro, sino que quiero observar de cerca la participación de estudiantes reales en un mesosistema de estas características, surcando con ellas sus oportunidades y riesgos, y te invito a acompañarnos. Es a través de ellas que pretendo ver cómo se crea el sentido y se construye la agencia. Lo que toca hacer ahora, entonces, es presentarte el mesosistema en el que vivirán: el Proyecto Shere Rom. Concebiré el espacio como una Comunidad de Prácticas (Wenger, 2001; 2010), ya que considero que esta teoría me ofrece herramientas conceptuales para poder unir la perspectiva teleológica y la dialógica de la vida, pues al mismo tiempo focaliza en la práctica y en las relaciones y la comunidad.

## SEGUNDA PARTE: CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Probablemente habrás estado esperando el momento de dejar atrás la teoría y llegar a la realidad. Esa realidad empieza aquí, en el contexto en el que transcurrirán las historias de las protagonistas de este trabajo. Este espacio y tiempo es entendido como el mesosistema en el que se constituye un programa de Aprendizaje-Servicio dentro del Proyecto Shere Rom.

Este proceso de investigación no se corresponde con un diseño previamente concebido, sino que precisamente nace de mi participación dentro del contexto de estudio, primero como estudiante, y luego transitando en mi participación hacia la docencia e investigación. De igual manera que la perspectiva teórica expuesta, la forma en la que me relaciono con los textos tiene que ver con mi práctica situada y con mi relación con otras personas en ella. Por ello, te mostraré el contexto desde una perspectiva de inmersión, que haremos en tres pasos: Primero presentando el proyecto Shere Rom como una Comunidad de Prácticas; luego atendiendo a mi trayecto y contexto personal como participante, que da sentido a mis planteamientos de acercamiento al fenómeno de estudio; y finalmente describiendo el espacio y tiempo concreto en el que se desarrolla la investigación.

### CAPÍTULO 4: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS SHERE ROM

El proyecto Shere Rom es un sistema híbrido que surge de la relación entre la Universidad Autónoma de Barcelona y diferentes contextos educativos, tanto extraescolares, enraizados en la comunidad del territorio, (Padrós, Sànchez-Busqués y Luque, 2012) como escolares (Lamas y Lalueza, 2012) de la periferia de Barcelona. El equipo Investigación-Acción Dehisi da continuidad a dichas relaciones, a través de diferentes contextos educativos en la comunidad y diferentes asignaturas de la universidad, especialmente del Grado de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, construyendo actividades lúdico-educativas que tejan relaciones interculturales para el mutuo aprendizaje y la reducción de la exclusión educativa (Lalueza et al., 2016). El diseño de estas se basa en el modelo que la 5ª Dimensión (Cole, 2006) y la clase mágica (Vasquez, 2013), que crean contextos que al mismo tiempo son actividades educativas en comunidades minoritarias y laboratorios de investigación naturales sobre procesos de aprendizaje y desarrollo. De esta forma se constituyen Comunidades de Práctica (Blackmore, 2010; Wenger, 2001; 2010) en las que confluyen numerosas actoras con diferentes objetivos e intenciones.

Esta comunidad se inicia en un primer momento en la convergencia de los objetivos del equipo Dehisi de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB a partir de ahora) y de las familias de una comunidad gitana de Badalona. En ese momento, las investigadoras estaban interesadas en investigar sobre interculturalidad y las familias gitanas buscaban que sus niñas aprendieran diferentes competencias (como la escritura y la alfabetización digital) sin pasar por las imposiciones escolares, que percibían como opresión por parte de las instituciones payas (Cerrezuela, Crespo, Jiménez, Lalueza, Pallí y Santiago, 2001; Padrós et al, 2015). Así, se embarcaron en una empresa común. Esta implicó inicialmente una sala con ordenadores, en los que las niñas podían acceder a juegos y también escribir en un espacio virtual a un personaje misterioso (una especie de mago llamado Shere Rom) que les contestaba sus preguntas y les proponía misiones (en forma de juegos o tareas). Además, a este espacio se unen las estudiantes de la universidad, que en un inicio acuden para colaborar con las niñas en sus actividades. Alrededor de esto se define la Comunidad de Prácticas (Wenger, 2001), es el territorio común en el que se encuentran las diferentes agentes. Ni las niñas ni las estudiantes tienen muy claro los objetivos, pero las primeras acuden sobre todo para divertirse, y las segundas buscando una experiencia de aprendizaje fuera de las aulas.

Las prácticas de la comunidad, entendidas como *hacer algo en un contexto histórico y social que otorga estructura y significado a lo que hacemos* (Wenger, 2001, pg 71), sirven a la consecución de alguna meta relacionada con la empresa: analizar lo que ocurre, diseñar u seleccionar diferentes juegos, establecer comunicaciones efectivas entre las participantes, aprender a escribir, ayudar a las niñas a manejar el ordenador... Dado que los objetivos de las actoras son diversos, también lo son las prácticas, pero la mayoría se relacionan de alguna forma con la empresa compartida que define la comunidad.

En esta comunidad, el conocimiento se corresponde con el dominio y acceso a aquellas prácticas socialmente valoradas (Matusov et al; 2016; Wenger, 2001): saber comunicarse efectivamente, entender lo que ocurre en la actividad, organizar la actividad de otras aprendices... Participar de forma legítima implica cierto dominio de la dimensión interobjetiva de la práctica (Wenger, 2001) que se corresponde con el conocimiento. Implica también un compromiso con la comunidad, puesto que es a través de la vinculación con sus metas que la práctica cobra sentido y se puede construir un aprendizaje significativo alrededor de ella (Wenger, 2001). Las niñas aprenden aquello que los juegos demandan porque es atractivo para ellas, aprenden a leer y escribir para poder comunicarse con Shere Rom. Para las estudiantes ganar competencia educativa en su colaboración con las niñas responde a su compromiso para con su aprendizaje, un objetivo interno a la comunidad.

El compromiso con diferentes prácticas implica también cambios en la concepción de las propias participantes, cambios en su identidad según ganan



competencia y se sienten parte de la comunidad, pasan de una participación periférica, a una plena (Wenger, 2001). Para esta transición en la participación es fundamental tanto el sentimiento de competencia como el reconocimiento de las otras en la comunidad (Taylor, 1996). Yo me puedo llegar a sentir más parte en la medida en que siento lo que hago es relevante o valioso y que otras reconocen mis acciones como legítimas. Ello implica una interacción entre el compromiso y mi identidad, entendida como la forma de narrarme a mí mismo (Bruner, 1991; Gergen, 1998; Lalueza, Sánchez-Busqués, Padrós y García-Romero, 2016). Pero el compromiso no es un fenómeno en la globalidad de la comunidad, en ésta la participación es diversa, y diferentes compromisos o alineamientos (Wenger, 2001) pueden relacionarse con diferentes grupos dentro de la comunidad. Una educadora de la comunidad quizá esté comprometida con el aprendizaje de las niñas y no con la formación profesional de las estudiantes, y las estudiantes quizá se comprometan más fácilmente en principio con la ayuda a una niña en concreto que con la meta distante de reducir fenómenos de exclusión.

La Comunidad de Prácticas es un espacio flexible, donde se producen relaciones entre las diferentes participantes y pueden emerger nuevas prácticas y compromisos. Las diferentes agentes transitan entre la participación en diferentes prácticas: una niña puede involucrarse en la práctica de enseñar el juego a una nueva estudiante, una estudiante puede involucrarse en diseñar la actividad, una investigadora puede participar del apoyo concreto a una actividad educativa... La empresa, la actividad educativa, sigue siendo compartida, pese a que los motivos y metas son diversas. Es así que te propongo que pienses en cierto paralelismo entre la polifónica presente en un acto o declaración (Bajtín, 1993) y la de una empresa. La empresa, como el acto y la declaración, hacen referencia a diferentes voces, motivos y visiones del mundo. En su emergencia, las relaciones personales son fundamentales (Gergen, 2011).

Así, la Comunidad de Prácticas que es el Proyecto Shere Rom implica multitud de formas de participación hacia diferentes objetivos: la enseñanza de las niñas en alfabetización digital y lectoescritura, la investigación sobre interculturalidad, la reducción de la exclusión educativa y social, la formación de estudiantes universitarias... y todas ellas pueden implicar la entrada de nuevas agentes, contextos y participaciones. Las participantes y la comunidad van cambiando su identidad mutuamente: las primeras en sus transiciones en diferentes participaciones, mientras que la segunda va tomando diferentes formas, presentando un gran cambio a lo largo de su historia. El proyecto se ha diversificado a través de los años al entrar en diferentes contextos, a través las participaciones de diferentes agentes (Lalueza et al, 2016; Padrós et al, 2015). Uno de los cambios más drásticos se corresponde con el paso a la escuela, ya que esta supone un contexto de actividad concretamente nuevo, de manera que “Shere Rom en la escuela” se constituye como un contexto de

actividad diferente tanto al “Shere Rom” como a “la escuela” (Lamas y Lalueza, 2012). No nos detendremos ahora a repasar la multitud de variaciones de actividades en el proyecto, pero sí es relevante que te quedes con una foto inicial de éste y tres características.

Por un lado, su empresa de crear actividades educativas colaborativas e interculturales, ligada a la reducción de la exclusión educativa y social y que implica objetivos educativos tanto para las niñas como para las estudiantes. Por otro, la flexibilidad de la participación a través de las diferentes prácticas, objetivos y relaciones en las que emergen nuevos motivos y, finalmente, el mutuo cambio de las agentes y la comunidad a través de esta participación. Ahora, para salir de la foto y visualizar de una forma más dinámica cómo esta funciona, te propongo que me acompañes a recordar brevemente mi propia historia en esta comunidad, que dará sentido también a algunas concreciones de esta investigación.

## CAPÍTULO 5: MI TRÁNSITO EN SHERE ROM

*“las relaciones mutuas de compromiso pueden producir homogeneidad y diferencias [...]cada integrante en la Comunidad de Prácticas encuentra su lugar único.”*  
(Wenger, 2001, pg 102)

### Voluntariado durante el Máster:

Mi historia en el Proyecto Shere Rom (García-Romero, 2018) empieza en la primavera de 2013. Un grupo de estudiantes del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación, descontentas con la poca intensidad de formación práctica del mismo, nos interesamos por la oferta que otra compañera, Luz, nos hacía de participar haciendo voluntariado en una escuela en que ella actuaba como coordinadora. Nos incorporamos a la actividad Laberint (Padrós, Sánchez-Busqués y Luque, 2012), que consistía en colaborar con una o dos niñas en el cumplimiento de misiones (en forma de juegos y creaciones en el ordenador) que nos proponía un mago o maga llamada @Mac, con el que las niñas también se comunicaban. Me quedé muy interesado por la forma de enseñanza-aprendizaje colaborativa, que me permitió establecer una relación personal con Daniel, un niño de la escuela con el que participaba directamente, de la cual me gusta pensar que ambos aprendimos y disfrutamos. También esta colaboración me sorprendió en el apoyo que existía entre las educadoras participantes, que nos reuníamos después de cada actividad para comentar nuestras inquietudes, ideas y satisfacciones.

Por supuesto, mi participación en un inicio fue totalmente periférica, dado que más allá de ser un recién llegado a la actividad, no había compartido importantes prácticas como una explicación global del proyecto y sus objetivos o la asistencia a las asignaturas vinculadas al proyecto y, por lo tanto, la relación con las profesoras/investigadoras del Dehisi. Las prácticas en las que participé fueron únicamente las relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje con dos chicos, Daniel y Toni, mediante juegos educativos, y la conversación posterior con mis compañeras universitarias sobre cómo habían transcurrido dichas prácticas. Nada respecto a las decisiones sobre la dinámica global de la actividad educativa ni elaboración de estudio sistemático sobre ella. Sin embargo, sí que me vi legitimado desde el primer momento. Mi compañera Luz consideró siempre importantes nuestras opiniones, y mi iniciativa para examinar lo que ocurría en el aula era también bienvenida por el resto de mis compañeras, así como sus opiniones al respecto, por mí. Por otra parte, pude notar cierto grado de incertidumbre en las estudiantes con respecto a los objetivos pedagógicos del proyecto y el rol que se esperaba de nosotras. No todas mis compañeras parecían sentirse legitimadas en su participación periférica, no todas parecían sentir que podían actuar libremente. ¿Quizá era una práctica

educativa muy nueva para ellas? ¿Necesitaban cierta guía sobre la empresa común para incorporar su voz a la polifonía ya existente de metas y prácticas?

## Prácticum y TFM en el Dehisi

En el otoño de 2014 participé como estudiante de prácticum del MIPE [Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación] en el Proyecto Shere Rom, lo que implicó mi incorporación a tres actividades educativas, una de ellas en el mismo centro en el que había estado, y que más adelante se convertiría en contexto del estudio: la escuela Bernat de Boil. Experimenté una notable transición en mi participación, tanto por mi implicación en más actividades similares en la Comunidad de Prácticas, como por mi presencia en una práctica diferente: las reuniones que el equipo de Investigación-Acción mantenía para monitorizar la marcha general del proyecto y discutir sobre el curso de las actividades educativas. Este nuevo nivel de participación implicaba un gran aumento en mi legitimación para participar en la negociación de significado de otras prácticas. Empecé a establecer un mayor compromiso con el proyecto como comunidad, ya no solo con las niñas, sino con otras participantes como las investigadoras y las estudiantes, y a identificar la empresa como propia, lo que me llevó a examinar mi posible aportación como nuevo miembro.

Precisamente, la percepción de desconcierto en las caras de las estudiantes que había notado en mi primera participación se hizo más notable. Empecé a plantearme que aquello que se esperaba de las estudiantes no encajaba del todo con las ayudas educativas que se les prestaban. Parecía existir una cierta ausencia de **acompañamiento** [mi traducción de *brokering*] (Backmore, 2010, McMillan, Goldman y Schimid, 2016) o guía a las nuevas participantes para ayudarles a ganar dominio con la interobjetividad concreta de la Comunidad de Prácticas y sin ese dominio, la participación también se resentía. Dado este interés, me incorporé como ayudante de coordinación de actividad de una de las tres en las que participaba, pues entendía este nivel de participación como parte del acompañamiento de las nuevas participantes. Al mismo tiempo empecé a elaborar mi Trabajo de Fin de Master sobre este tema, examinando el posible desajuste entre la participación esperada de las estudiantes y su acceso a la dimensión de interobjetividad. Conceptualicé a las estudiantes como novatas en la Comunidad de Prácticas y a través de entrevistas con diferentes participantes (coordinadoras de actividad, estudiantes y responsables de formación) desarrollé una propuesta de mejora de las ayudas educativas, enfocada a crear objetos y actividades fronterizas que construyeran mayor continuidad entre las dimensiones de participación y objetivación (García-Romero, 2015)

Lo cierto es que en este momento no presté especial atención a la legitimidad de las estudiantes para negociar el significado de las prácticas. Más bien estudié la

forma de perfeccionar nuestra socialización y capacitación en la comunidad. Pero descubrí como relevante la noción de reconocimiento (Taylor, 1996) en tanto que necesario para que las estudiantes nos sintiéramos parte de la comunidad y competentes en ella (García-Romero, 2015). Al mismo tiempo, este trabajo aumentó mi interés por Shere Rom como contexto de Aprendizaje-Servicio (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016) y en especial por una herramienta de aprendizaje concreta: los diarios de campo etnográficos realizados por las estudiantes sobre nuestra participación, que consideré una práctica reflexiva a ser promovida. Una nueva exploración de la Comunidad de Prácticas me llevó a transformar mi perspectiva sobre la formación. Empecé a substituir un punto de vista instrumental en el que el objetivo era capacitarnos para ayudar competentemente a las niñas, por una mirada más personal, centrada en lo que cada estudiante consideraba importante en la propia participación. Esto me hizo centrar mi atención en las relaciones interpersonales y fenómenos interpsicológicos y plantearme el valor del reconocimiento más allá de su potencial socializador.

### **I+D+i sobre el aprendizaje real de los estudiantes**

A raíz de mi interés y trabajo en los aprendizajes desarrollados por las estudiantes en Shere Rom, entendido como Comunidad de Prácticas y Aprendizaje-Servicio, tuve la oportunidad de incorporarme al Dehisi como becario de investigación, y participar en un proyecto de I+D+i sobre el aprendizaje real de las estudiantes desarrollado en este contexto. Este proyecto lleva por nombre: *Formación universitaria: análisis del proceso de aprendizaje y cambio identitario a través del aprendizaje-servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión*.

El proceso de investigación (Arias-Sánchez et al., 2018) se centró en el análisis de los diarios de campo de participantes en la actividad Shere Rom y La Clase Mágica Sevilla (Macías Gómez-Estern, Martínez Lozano y Mateos Gutiérrez, 2014; Macías Gómez-Estern, Martínez Lozano y Vásquez, 2014) en la cohorte de 2015-2016, buscando evidencias de aprendizaje real (Macías Gómez-Estern, Martínez Lozano y Mateos Gutiérrez, 2014) en base a tres dimensiones: aprendizaje procedimental, aprendizaje conceptual y cambio identitario o aprendizaje personal. La participación en esta investigación implicó mi incorporación como miembro estable del equipo de investigación, y por lo tanto mi participación en discusiones tanto sobre la intervención educativa como sobre cómo investigar sobre ella.

Desde el primer momento, planteé mi participación en la investigación desde la perspectiva de la Investigación-Acción dentro del equipo (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016), por lo cual esta implicó desde el otoño de 2015 mi implicación completa en las actividades de guía/acompañamiento de las estudiantes universitarias participantes en el proyecto. Sin duda, una participación plena, que

implicó mi creación de nuevas prácticas en el ámbito de la formación de estudiantes, intentando aplicar tanto las reflexiones salidas de mi TFM como las que emergían en el proceso de investigación. Estos cambios, así mismo, despertaban nuevas preguntas e intereses a los que prestar atención. Mi posición de acompañante de otras estudiantes me permitía construir con algunas una relación cercana que me permitía oír su voz de forma directa y genuina, incluso tiempo después:

*Te escribo porque llevo varios días pensando en vosotros, en el proyecto en general. Este semestre estoy haciendo otro voluntariado [...], el de centros penitenciarios. A pesar de que este no está tan vinculado a la psicología como Dehisi, creo que se puede aprender muchísimo. Pero veo que hay falta de feedback [...]. Muchas veces noto que no sé cómo actuar, cómo hacerlo mejor o si ya lo estoy haciendo bien. Es cierto que nuestra función allí es muy diferente a la que teníamos en el cole, pero, aun así, me gustaría aprender mucho más que de mi propia experiencia (que no es poco igualmente).*

*Además, ahora veo la importancia del diario de campo. Cuando tenía que hacerlo, me daba muchísima pereza (y probablemente aun me daría) pero es super útil. Es una manera de ordenar tus ideas, reflexionar y una memoria que puedes leer en cualquier momento.*

*En fin, simplemente es una pequeña reflexión para decir que me gusta la metodología que usáis, que aprendí mucho de todos vosotros (seguramente más que muchas asignaturas) y que espero que os vaya muy bien.*

*Un abrazo*

Esta chica había encontrado algo valioso para ella. Mi interés se fue desplazando cada vez más de ayudarles a mejorar su competencia a descubrir la singularidad y la genuinidad de su participación y experiencia. Sus motivos y relaciones, dónde cada una de ellas encontraba sentido. Mi interés sobre los procesos intersicológicos en la colaboración me llevó a centrarme en procesos intersubjetivos como la apropiación de voces, la emergencia de nuevos motivos y el reconocimiento como fundamentales en su cambio identitario y aprendizaje real. Me decidí, entonces, a desarrollar una investigación más en profundidad sobre un grupo de estudiantes como caso, que escogí de entre las que ya formaban parte del estudio. Sin embargo, a lo largo de mi formación como doctorando, me planteé que acceder a los significados necesitaba de mi participación como investigador desde una perspectiva más interna, en la propia actividad (Montenegro, 2004; Montenegro, Pujol y Vargas-Monroy, 2015), algo que ya no era posible con la cohorte 2015-2016. Por esa razón decidí escoger un nuevo grupo de participantes, de los cuales yo pudiese participar como docente y, más importante aún, la concepción de la posibilidad de incorporar a

## Contexto de investigación

alguien como coinvestigadora (Creswell y Miller,2000). En aquel momento participaban en el Dehisi dos estudiantes de prácticum de Máster (lugar que yo había ocupado dos años antes), María y Mar. Les propuse participar conmigo en la investigación, planteándonos poder cosechar resultados útiles tanto para mi tesis como para sus TFM. La cosa acabó cuajando con María, así ella y sus compañeros se convirtieron en las participantes de esta investigación.

## CAPÍTULO 6: EL SHERE ROM DE LAS PARTICIPANTES

María, Irene, Perico, Sira y Mariona participaban junto con niñas de 5º de primaria en la escuela Bernat de Boil, hoy instituto El Til·ler, en el barrio de Bon Pastor. En el entramado de la Comunidad de Prácticas Shere Rom, la participación de las estudiantes universitarias se puede entender como Aprendizaje-Servicio (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016), en tanto que implica al mismo tiempo para ellas un tiempo de aprendizaje y un tiempo de producción de un servicio en la forma de una intervención educativa. Luego nos adentraremos en cada una de sus historias, por lo que es importante que nos acerquemos a sacar una foto del escenario, o escenarios, concretos en los que transcurren y las prácticas que conllevan.

### **Espacio y prácticas de intervención educativa:**

Este es el que une a las estudiantes, todas ellas se encuentran en el aula de 5º de primaria de Bernat de Boil, colaborando con las niñas de la clase (de entre 10 y 11 años), el tutor de la clase, Carles y Luz, una coordinadora del Dehisi, durante el segundo semestre del curso académico 2016-2017. La escuela está situada en el barrio de Bon Pastor, en la periferia de Barcelona. Es un barrio de bajo nivel socioeconómico, en riesgo de exclusión social, lo cual se puede traducir tanto en situaciones de vulnerabilidad infantil como de discontinuidad entre la familia y la escuela (Padrós et al., 2015). Su población está compuesta mayoritariamente por gitanas y migrantes de diferentes procedencias.

El objetivo de crear actividades prácticas educativas que construyan aprendizajes con sentido se materializa (objetiva) aquí en el modelo de “Trobadors”, que consiste en la elaboración de una película, desde el guion al montaje, por parte de un grupo de niñas y una estudiante ayudante. La propuesta de esta actividad llega a las niñas desde @Mac, personaje misterioso con quien se comunican tanto en cartas que envía a clase como mediante un foro virtual. Parte del tiempo, entonces, se dedica a menudo a responderle, lo cual forma parte de las prácticas educativas. Las estudiantes llegan en marzo, con la película ya empezada, pues las niñas la habían desarrollado el semestre anterior con otras compañeras de la universidad. Los grupos de colaboración de las niñas, por lo tanto, ya se han formado previamente, y las estudiantes se incorporan a estos por sorteo.

Las sesiones en el aula, al encontrarse niñas y estudiantes, empiezan con una puesta en común conducida por Luz y Carles. En muchas ocasiones, durante esta puesta en común, se lee una carta que @Mac ha escrito a la clase. Luego sigue el trabajo autónomo de la película en grupos, que puede o no acabar con la comunicación escrita a @Mac en los ordenadores. Finalmente, el grupo de educadoras conformado por Luz, Carles y las estudiantes se reúne unos veinte



## Contexto de investigación

minutos para poner en común lo sucedido durante la actividad y cualquier duda o necesidad que ellas puedan tener.

### **Espacio y prácticas académicas:**

Cuatro de las estudiantes participantes en esta investigación (Irene, Sira, Mariona y Perico) cursan cuarto del Grado de Psicología en la UAB. Las asignaturas constan de dos partes: la teórica, que se desarrollaba en el aula y en espacios virtuales, y la práctica. Dentro esta segunda, las estudiantes escogen entre prácticas de aula y las prácticas de campo en Shere Rom. La parte teórica se diferencia entre las asignaturas en contenido y foco.

Sira e Irene cursan *Infancia y Familias en Contextos de Dificultad*: La evaluación de esta se desarrolla principalmente en clase y los contenidos versan sobre el sistema de protección a la infancia, formas de intervención, necesidades de la infancia y perspectiva de intervención clínica sistémica.

Mariona y Perico cursan *Psicología Cultural y de la Comunicación*: La evaluación se hace sobre exposiciones de clase y la participación en un foro de la asignatura a partir de lecturas. Los contenidos versan sobre psicología cultural desde la perspectiva de la teoría de la actividad, diversidad cultural y relación minorías-hegemonía.

En ambas asignaturas, las clases transcurren de forma paralela a la actividad sin alusión a esta, dado que las prácticas de campo son optativas y por tanto la coordinación no implicaría a todas las estudiantes. El encaje entre la parte teórica y práctica se lleva a cabo mediante tres elementos: 1) tres sesiones formativas en la universidad para el conjunto de las estudiantes del proyecto (de todos los centros y asignaturas), 2) los diarios de campo y 3) un trabajo final grupal a realizar con los datos de éste. Las sesiones formativas varían a lo largo del semestre y cada año en su concreción, pero se llevan a cabo tres: 1.A) una de presentación del proyecto, la problemática a la que responde y sus objetivos; 1.B) una de puesta en común a cuatro semanas de inicial; 1.C) y la tercera de cierre y reflexión sobre el proyecto y la experiencia. Por lo que respecta a los diarios de campo se corresponden con un registro y reflexión sobre cada día de participación, en la cual concretaré en el siguiente apartado. Los trabajos consisten en un análisis a partir de los datos de los diarios en relación con temas de cada asignatura (Puedes encontrar el guion en el [anexo 6](#)).

Otra de las estudiantes, María, cursa el prácticum del MIPE (Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación). En este caso, su vinculación académica tenía un corte más profesional y más libre sobre qué contenidos conectar con la experiencia. Por otra parte, esta estudiante no elaboró sus diarios de campo,

sino que su participación en este espacio consistió en leer los de sus compañeras para servir de polo conversacional y andamiar aspectos de redacción como para fomentar la reflexión. Paralelamente, María escribió por motivación propia un blog donde hablaba de los temas importantes que quería compartir con las compañeras (<https://shererom.wordpress.com/>). Además, María participó en las sesiones de planificación del equipo de Investigación Acción. Es también como accede a diseñar tanto las sesiones formativas como la investigación.

### Los diarios de campo como espacio y práctica híbrida:

En cada sesión de participación en la actividad las estudiantes elaboran notas de campo etnográfico siguiendo la plantilla que puedes encontrar en el [anexo 2](#). Estos diarios constan de **tres partes** fundamentales además de los datos de identificación (nombre, lugar, fecha, asignatura, actividad y participantes): 1) En primer lugar, antes de iniciar la redacción pedimos a las estudiantes que aclaren sus **objetivos**, de manera que la redacción no sea arbitraria, sino que siga un hilo o un interés, ya sea respecto a lo que quieren descubrir (objetivos de observación) como también para fomentar la consciencia sobre cuáles son sus objetivos en la actividad. 2) La segunda parte consiste en la **narración** sin interpretación. Las inferencias son desarrolladas en la tercera sección, 3) la **reflexión personal**, donde se les instamos a reflexionar sobre lo ocurrido utilizando también para ello los contenidos de las asignaturas. Lejos de considerar que el registro ha de ser neutro u objetivo, pretendemos invitar a las estudiantes a separar aquello que ven de aquello que es inferencia, de manera que construyan consciencia sobre sus propios sesgos.

Los diarios de campo son una práctica genuinamente híbrida (García-Romero, Martínez Lozano y Lalueza, 2018), un objeto fronterizo (McMillan, Goldman y Schmid, 2016), dado que al mismo tiempo hacen referencia a objetivos de la intervención (analizar la propia práctica para mejorar, entender a las niñas...) y académicos (desarrollar conocimiento a través de la práctica, recoger datos para la realización del trabajo...). Al mismo tiempo, también son un espacio de diálogo con María a través de su feedback. Para ella, este espacio se constituye precisamente en la lectura y respuestas de los diarios de sus compañeras. Precisamente por este carácter híbrido y de recogida personal de la experiencia, los diarios de campo se constituyen en la principal fuente de datos para la investigación.

Acabamos así la foto de este contexto, y es posible que quieras saltar directamente a leer las historias de las estudiantes. En ese caso, te recomiendo que te adelantes a la cuarta parte de este volumen. Sin embargo, creo que es necesario que antes de este salto concrete el propósito de esta investigación, y te explique cuáles fueron las estrategias que puse en marcha para llevarla a cabo.

## PROPÓSITO:

Mi proceso de investigación y participación personal en el contexto han ocasionado cambios en las preguntas que me he ido haciendo. Este proceso de cambio es propio tanto de la Investigación Acción Participativa (d'Auberrete, 2011; McIntyre, 2007; Montenegro, 2004) como de la investigación dialógica (Sullivan, 2011, Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019), que entienden la investigación como un proceso de interlocución con las participantes y el texto y que debe estar abierto al cambio. De la voluntad de mejorar la guía del Proyecto Shere Rom para promover aprendizaje significativo (en mi TFM), pasé a interesarme por el fenómeno del aprendizaje significativo en sí y el cambio de las estudiantes a través de la participación-apropiación en la Comunidad de Prácticas. A través de mi relación con el texto, la literatura y (sobre todo) las participantes, pasé a entender estos fenómenos de cambio y relaciones en la comunidad como la vida misma, y me embarqué en una perspectiva ontológica del Aprendizaje-Servicio, como espacio de convivencia.

Mi intención es acceder a los procesos de toma de agencia y de creación de sentido y significado, tanto en relación con el acceso a prácticas socialmente valoradas, como a los eventos que son fines en sí mismos. Para ello, construyo mi análisis en una interlocución con las participantes, pues el significado sobre estos fenómenos solo puede crearse y visualizarse a través de un proceso vivo de diálogo en el que tanto sus voces como la mía estén presentes. Sigo la idea de Bajtín respecto a que *la novela [...] es justamente la forma de apropiación de la vida* (Bajtín, 2000, pg. 103) y te presento la experiencia de convivencia de las estudiantes de una forma narrativa. Esta se fundamenta se presenta manteniendo sus voces en citas textuales hiladas por mi interpretación. En estos diálogos surgen los hallazgos de la investigación, especialmente en los capítulos finales, que espero que sean provocación para futuras interlocuciones y acciones.

## TERCERA PARTE: SOBRE LECTURA Y ESCRITURA (Método)

Con este apartado quiero responder a las preguntas que puedas hacerte del tipo “¿cómo lo sabes?” o “¿cómo has llegado hasta aquí?”. De esta forma, has de considerar que el diseño de investigación tiene una doble construcción propositiva e introspectivo-reconstructiva. Por una parte, se construye por la voluntad de conocer en profundidad unos fenómenos de mi interés y que pone en marcha de forma inicial algunas estrategias y procedimientos; por otra, en el diálogo que surge en la investigación surgen nuevos motivos y nuevas ideas que me llevan a poner en marcha otros procedimientos. Ambas facetas forman parte del proceso de construcción de significado de la presente tesis como investigación cualitativa. Intentaré en las siguientes páginas diferenciarlas en mi redacción, de manera que sean consideraciones metodológicas que puedas tener en cuenta.

### CAPÍTULO 7: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para explicar mi investigación me baso principalmente en tres etiquetas sobre metodología que han supuesto en ocasiones inspiración para mi futura práctica y en ocasiones para dar sentido a lo que ya estaba haciendo. Estas se refieren a diferentes dimensiones de la investigación: la **Investigación Acción Participativa** (McIntyre, 2007; Montenegro, 2004) me sirve para focalizar en la relación entre la práctica de investigación y docencia en la que se inscribe mi experiencia, la **Investigación Dialógica** (Matusov y Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019, Sullivan, 2011) me ayuda a describir mi posicionamiento epistemológico y finalmente; el **Estudio de Caso** (Creswell, 2007) me sirve para articular mi aproximación al fenómeno o realidad investigada.

#### **Investigación Acción Participativa:**

*El problema de la psicología mayoritaria es que o bien deja las cosas deliberadamente como están- reproduce explícitamente las situaciones de poder- o finge que la interpretación e investigación científica es neutra, y de nuevo, da soporte tácito a aquellas en el poder. (Parker, 2007, pg 8) [Mi traducción]*

La vinculación de mi trabajo con la Investigación Acción precede al propio diseño, pues está relacionada tanto con la Comunidad de Prácticas en que lo desarrollo como con mis propios motivos. Por una parte, como he explicado

previamente, el contexto se corresponde con un proyecto de Investigación-Acción, donde los objetivos de investigación están vinculados a las necesidades de intervención y donde al mismo tiempo los resultados de investigación deben servir para la mejora de la intervención (Padrós, Sánchez-Busqués y Luque, 2012; Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016). Además, mi interés por el proyecto I+D+i surge de la posibilidad de aplicar directamente los hallazgos de investigación, de concebir ésta como un aprendizaje sobre cómo mejorar la práctica docente y de intervención. Así, este trabajo está inspirado por la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, que McIntyre (2007), caracteriza por: a) el **compromiso colectivo** para investigar un asunto o problema, b) el deseo de involucrarse en **reflexión crítica** propia y colectiva, c) la decisión de involucrarse en una **acción** individual o colectiva que lleva a un beneficio para las personas involucradas y d) la construcción de **alianzas entre investigadoras y participantes** en la planificación, implementación y diseminación del proceso de investigación.

Digo “inspirado” porque sería arriesgado considerar esta investigación como IAP, dado que las circunstancias no siempre permitieron la puesta en práctica del modelo ideal, sobre todo en lo que se refiere a la toma de decisiones sobre el objetivo de investigación por parte de las participantes (Montenegro, 2004). De la misma forma, los ciclos de investigación-planificación-implementación (McIntyre, 2007) no fueron sistemáticos. Sin embargo, sí que he pretendido abarcar las voluntades de las participantes y convertir el mismo proceso de investigación en acción, teñido de un carácter político. Por otra parte, la definición del problema surge de necesidades internas a la comunidad desde mi perspectiva personal, tanto desde la reciente perspectiva como estudiante como la actual como profesor (García-Romero, 2018). Mi intención con esta investigación es fomentar el flujo de reconstrucción de la realidad sobre el problema de la alienación educativa y proporcionar a la comunidad de la cual formo parte un material que sirva para la puesta en práctica de soluciones. Los métodos que pongo en marcha están en función del problema en cuestión (Montenegro, 2004). En este caso, la exploración del problema implica poner en el centro a las estudiantes, por lo cual me sitúo en una posición de interlocución con ellas.

Mi investigación se incluye dentro del proceso de Investigación-Acción del Proyecto Shere Rom. Me sirve para implementar cambios negociados tanto con miembros del equipo como con estudiantes y maestras de la intervención, es una investigación que se lleva a cabo en el campo de acción (Da Silva Ramos, 2018). Esta perspectiva me lleva por una parte a mantener la mirada en el volcado práctico de los resultados de investigación y, por otra, a plantearme este trabajo como un proceso colaborativo con las estudiantes participantes, construyendo el significado de su experiencia, necesidades y motivos desde su propia voz. Si bien no me es posible

elaborar una participación popular, sí existe una **participación interpersonal**, y mi **compromiso** principal se establece con las participantes (Montenegro, 2004).

Parker (2007) señala que el análisis del discurso puede convertirse en Investigación-Acción cuando nos ayuda a conectar el lenguaje, el poder y la resistencia. Si bien comparto que esto es cierto, considero que el análisis del discurso puede llegar a ser una forma de objetivación de la subjetividad, al separar a las personas de sus enunciaciones e ideas (Matusov, Marjanovic, Shane y Gradovsky, 2019), embotellando las segundas como ciencia prefabricada (Latour, 1987). Considero que un análisis que se resista a la abstracción y hable de acciones y personas concretas nos puede ayudar a tomar responsabilidad sobre la producción de conocimiento y actuar en consecuencia. Actuar a través de nuestra singularidad en prácticas y eventos concretos, con personas concretas y únicas y sin buscar principios intercambiables entre ellas. Aquí se me presenta el tránsito de la IAP a la Investigación Dialógica. Las dos metodologías focalizan en la horizontalidad, la visión crítica y la democratización del conocimiento (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019; McIntyre, 2007) y sitúan el proceso dialógico en el centro. La diferencia está en que, mientras que para la IAP el diálogo es instrumental, para la investigación dialógica la promoción y provocación del diálogo es el fin en sí mismo.

### Investigación dialógica:

*“La verdad es una función del encuentro” (Sidorkin 1999, pg 44 [mi traducción])*

La Investigación Dialógica y la IAP comparten una perspectiva y al cuestionar las prácticas académicas como históricamente situadas y parte de lo establecido y ponen el foco en reconocer la agencia de las participantes en la investigación y la construcción de conocimiento (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019; Montenegro, Pujol y Vargas-Monroy, 2015; Parker, 2007). La intención es considerarlas objeto de estudio para reconocer su agencia en prácticas de reconstrucción de la verdad. Esto implica dar valor a las subjetividades y construir una ciencia cualitativa en oposición al positivismo (Da Silva Ramos, 2018).

Sobre esta voluntad y en el ámbito de la postmodernidad, se construye la propuesta epistemológica del **construccionismo social** y el giro lingüístico (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000; Gergen, 1998; 2010). Ésta es también la perspectiva epistemológica que a menudo se toma la investigación basada en la teoría Histórico-Cultural, al compartir que la realidad en la que vivimos es histórica socialmente construida. Desde este supuesto epistemológico Raquel Miño Puigcercós se pregunta sobre la naturaleza de la verdad. *“¿Hay tantas verdades como personas que miran?” (2017, pg 129)*. Esta pregunta parte de la consideración de la diversidad de las

realidades sociales, y considera que son estas determinan la forma en la que las personas ven su mundo.

La **Investigación Dialógica** comparte este origen social de la verdad y valor de la singularidad de la subjetividad, pero añade que la subjetividad no puede ser considerada una enunciación unilateral (Matusov, 2018). Si tenemos en cuenta las aportaciones de la perspectiva dialógica, no es posible pensar siquiera en el significado desde tal punto de vista. El sentido mismo se construye en un acto dialógico (Bajtín, 2000), incluso cuando se trata de forma interna, pues la propia estructura del pensamiento humano tiene forma dialógica (Hermans, 2001; 2018) de interlocución entre diferentes voces internas e imaginadas. Sidorkin (2000) insiste en que la unidad mínima humana y de **verdad** es precisamente la **polifonía** de voces, pues de otra manera implica la dominación de una de las voces a otras. La verdad no puede responder a una abstracción, sino a un situación contextual y única en la que diferentes consciencias están implicadas. Estas son las que definen la verdad en una relación dialógica de preguntas y respuestas (Matusov, 2015; Matusov y Miyazaki, 2014). La espera y expectativa de la respuesta es intrínseca al sentido que damos y al significado creado. La verdad y el significado responden al proceso intersubjetivo, nacen y viven en la relación (Gergen y Basseches, 2014) y mueren al ser finalizados y objetivados (Bajtín, 2000).

Esta aportación no supone una ruptura, sino que se complementa a lo previamente dicho por el construccionismo social, y es adoptada por autores dentro de este (Gergen y Basseches, 2014). Tampoco implica restar importancia al conocimiento ni renunciar a la posibilidad de alcanzarlo. Como he explicado previamente, la objetivación de la práctica es fundamental para la participación en la misma (Wenger, 2001), y lo mismo ocurre con el diálogo: no es posible que dos personas se impliquen en un diálogo sin contar con definiciones y otros artefactos discursivos, sin un lenguaje común. Por lo tanto, el **conocimiento** y las definiciones se corresponden con las **monedas de cambio** del significado [meaning tokens en Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovsky, 2019], fundamentales para entrar en el proceso intersubjetivo del diálogo. No se trata de renunciar al valor del conocimiento, ni de olvidar su carácter socialmente construido de la realidad, sino de reconocer que su valor también es concreto, temporal y relacional (Gergen y Basseches, 2014).

A nivel político, la postmodernidad supone un gran paso al deconstruir el discurso hegemónico y promover las voces de colectivos y personas únicas con una narrativa propia (Parker, 2007), mientras que la perspectiva dialógica pone el acento en el riesgo de que las narrativas unilaterales, impliquen la objetivación de las otras en tanto que son finalizadas desde una perspectiva única (Matusov, 2018). Señala la necesidad de avocarnos a las relaciones de preguntas y respuestas para evitar situaciones de dominancia y exclusión. En esta investigación comparto la necesidad de abrimos siempre a la consideración de las otras, poniendo la relación por delante

de la necesidad de poder (Gergen y Basseches, 2014), como una necesidad para el reconocimiento intercultural.

Esto implica también que la investigadora no puede erigirse como emisora única de verdad y ha de avocarse a una interlocución con diversas agentes en la investigación. En esta, debe construir una mirada autocrítica (de la Cuesta-Benjumea y Otálvaro, 2015; Miño Puigcercós, 2017) y estar abierta a cuestionar lo que hasta ahora la psicología ha producido (Parker, 2007). Esta interlocución y cuestionamiento nos llevan a plantearnos que el lenguaje de la investigación debe ser reconocible para las participantes, de modo que puedan tomar agencia sobre el discurso y texto resultante (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019; Parcker, 2007). Por lo tanto, se hace absolutamente necesario extender este trabajo más allá de mi propia voz como articuladora, e incluir de forma explícita las voces de las participantes.

Mi intención en esta investigación ha sido la de incluir varias audiencias, para poder aumentar su potencial dialógico y práctico. En este sentido, quiero hacerte explícita la invitación a ti como lectora de este trabajo: a concebirlo como una provocación para el diálogo (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019) pues una aportación de la Investigación Dialógica es la consideración de aquellas a quien se dirige dentro del proceso de construcción de conocimiento. Este texto forma parte del diálogo que crea significado sobre el fenómeno de interés (Da Silva Ramos, 2018) y su contenido ha de servir como moneda de cambio. No es solo propiedad mía como autor, sino que pertenece a todas las que decidís acercaros a él.

### Definiendo el caso:

La perspectiva dialógica demanda una situación tanto interna como externa al espacio investigado, una perspectiva **émica i ética** (Sullivan, 2011). En ese sentido, concibo la investigación como un estudio de caso, aquello que pretendo estudiar queda definido por la **frontera** del propio fenómeno (Creswell, 2007). En concreto, me propongo estudiar la actividad de Aprendizaje-Servicio de un grupo de estudiantes participantes en el Proyecto Shere Rom. Entiendo que es relativamente controvertido el escoger tan solo a las estudiantes como foco cuando estoy dando tanta importancia a la variedad de agentes y la interlocución entre ellas. La razón radica en que no es la Comunidad de Prácticas dShere Rom lo que pretendo explorar, sino el contexto de **Aprendizaje-Servicio** como híbrido, y sitúo como foco porque son ellas las que se encuentran realmente entre dos contextos. Su perspectiva es mi interlocución prioritaria, pero ignoro a las otras participantes, que tomo como informadoras.

Esto también tiene implicaciones respecto a las herramientas de generación de datos. Tomo los diarios de campo de Perico, Mariona, Sira e Irene como la principal, dado que hacen referencia a la dualidad del Aprendizaje-Servicio, en tanto que son



registro de la intervención y tareas a entregar y evaluar (García-Romero, Martínez-Lozano y Lalueza, 2018). Esta visión personal autorregistrada la completo con un grupo de discusión entre ellas y dos tandas de entrevistas que se intercalan con el análisis. Por otro lado, incluyo como voces del ámbito de la intervención la de Carles (tutor de la clase) y Luz (coordinadora del proyecto) a través de una entrevista, y la de las niñas en breves entrevistas grupales. En cuanto al ámbito académico, incluyo mis notas como profesor/investigador, y recojo los documentos elaborados por las estudiantes para su entrega y evaluación (trabajos finales y memoria). En el [anexo 1](#) puedes encontrar la relación de participantes e informadoras respecto a la información generada, así como la nomenclatura que utilizaré al incluir sus citas textuales.

Pese a que el caso se corresponda con el conjunto de las experiencias de las estudiantes, estas no se pueden fundir en una misma, pues faltaría al principio de *consciencias con igualdad de derechos y cada una con su propio mundo* (Bajtín, 1996, pg 6). Por ello, el análisis de sus relatos está separado individualmente, en cinco relatos diferentes. Cada una de las participantes aparece también como informadora respecto al relato de sus compañeras. Una vez definido el espacio interno y habiéndome situado en él, es oportuno hablar de mi posición externa y de la importancia de la reflexividad e interlocución en esta.

## CAPÍTULO 8: VALIDEZ. REFLEXIVIDAD E INTERLOCUCIÓN CON PARTICIPANTES.

*Una consciencia creativa no se niega a sí misma (Bajtín, 2000, pg 58)*

Este trabajo exige aquello a lo que Miño Puigcercós (2017) se refiere como *la humildad en la investigación*. A mi parecer esta se corresponde con asumir nuestro lugar como investigadoras, evitar situarnos en una superioridad epistemológica con respecto a las participantes, asumiendo que sabemos más y mejor sobre las participantes que ellas mismas, basada en la relación de dominancia de la ciencia (Matusov, Marjanovic- Shane y Gradovsky, 2019).

Situarme en una posición crítica implica poner en marcha acciones concretas, que me permitan una deconstrucción propia (Parker, 2007; Montenegro, Pujol y Vargas-Monroy, 2015), que sitúa la autocrítica y reflexividad como fundamentos de la validez de la investigación cualitativa (Creswell y Miller, 2000; de la Cuesta-Benjumea y Otálvaro, 2015). Sin embargo, yo no puedo verme i deconstruirme sin la mirada de las otras (Bajtín, 2000) y asumir la verdad como hecho dialógico implica que la legitimidad o validez de lo dicho recae en la interlocución entre voces (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovsky, 2019). A continuación, presento las diferentes acciones orientadas a la reflexividad y la interlocución que sustentan la validez de esta investigación.

### Formas de interlocución:

En el proceso formativo del doctorado es muy frecuente oír alusiones a que la elaboración de una tesis es un proceso muy solitario. En marzo de 2017 decidí que esto no tenía sentido ni para mí (carecía de sentido trabajar en solitario, sin compartir mis inquietudes y beber de otras), ni para la investigación en sí, ya que no tenía sentido producir una investigación “sobre” unas participantes sino “con” ellas. Intenté establecer diferentes episodios de interlocución, haciendo así transparentes entre sí el proceso de investigación y las participantes. Quijano Solís (2011) formula que en un proyecto dialógico *los participantes se complementan en el diálogo, se encuentran en la multivocalidad y la multicontextualidad (pg 57)*, y es ahí donde se construye el texto, que estará, por lo tanto, habitado por la heteroglosia y la heterodiscursia, su apertura a diferentes dimensiones y voces. Desde esta perspectiva, las interlocuciones son constantes y de múltiples formas, pero no es mi intención ahora hacer un registro o análisis exhaustivo de las formas estas, sino de relatar las principales interacciones que establecí con las participantes.

### **Reuniones de planificación con la coinvestigadora**

Mi buena relación con las estudiantes de prácticum de Máster en el equipo Dehisi me llevó a proponerles esta colaboración, presentándosela como flexible y que estaría en función que aquello que pudiese ser útil para ambas (tanto para esta investigación como para su TFM. María estuvo interesada en tomar este rol en la investigación, por lo que en ese momento me decidí también a tomar el grupo en el que participaba como caso de investigación. Esto nos permitió incluir una perspectiva polifónica desde la que discutir sobre los temas de interés y realizar el diseño: yo tenía la perspectiva del profesor, pero ella tenía tanto la perspectiva de participante en la actividad diaria como la de la lectora, en la que accedía también a la voz de sus compañeras. Pese a las restricciones que el tiempo puso a nuestra colaboración, esta interlocución fue fundamental.

### **Tutorías académicas**

Cada grupo de estudiantes de trabajo grupal (de las asignaturas de grado) concertó conmigo tutorías para que, como profesor responsable de las prácticas, las pudiese guiar sobre el tema del trabajo final. Estas tutorías representan el lado más académico de la experiencia. En el caso de las participantes del estudio, se dividen en dos trabajos (Mariona y Perico por una parte y Sira e Irene por otro) que compartían con otras compañeras. Tomé notas de estos encuentros con los dos grupos, que posteriormente desarrollé en mi diario reflexivo.

### **Visita a la actividad**

Como profesor de prácticas del programa de Aprendizaje-Servicio, siempre he considerado que parte de mis funciones (y también parte de mis deseos) implican la asistencia habitual a algunas prácticas para mantener el contacto con la realidad directa que viven las estudiantes y poder mantener su marco. Por desgracia, la planificación de mis visitas a las múltiples actividades no respondía inicialmente a la recogida de datos de la investigación, sino más bien a necesidades de apoyo práctico y docentes. Programé dos visitas al aula del caso (3 y 17 de mayo) con dos objetivos: hablar con las estudiantes sobre la posibilidad de su participación, y tener un marco de interlocución y perspectiva interna. Todas las estudiantes accedieron a participar, y estas visitas aumentaron mi legitimidad para futuras interlocuciones en tanto que había visto en persona la realidad de su intervención. En ellas elaboré notas de campo que más adelante desarrollé en mi diario reflexivo.

### **Entrevistas colaborativas**

Planteé a las estudiantes las entrevistas como un episodio bidireccional, instándolas a que ellas mismas formularan preguntas y a que no se preocupasen tanto por mis necesidades de investigación como de la respuesta honesta a las preguntas. Realice las entrevistas en dos tandas. Una primera, en junio de 2017, en la que María y yo desarrollamos un guion de entrevista semiestructurada ([anexo 5](#)), alrededor del tema inicial del aprendizaje auténtico y de la experiencia emocional de las

estudiantes. Les ofrecí a las estudiantes la transcripción de sus propias entrevistas para promover su agencia sobre la investigación. La segunda tanda de entrevistas, en noviembre de 2017, estaba enfocada a la revisión del análisis de los datos que yo había hecho previamente. Elaboré resultados preliminares ([anexo 8](#)) cuya función principal era tener una provocación sobre la cual discutir el análisis, contrastarlo y producir nuevos temas y dimensiones posibles que surgiesen de sus aportaciones y divergencias. En el caso de Perico no pude llevar a cabo la segunda entrevista.

### **Envío de las historias**

Para incluirlas en el proceso de redacción, envié a las estudiantes borradores de la investigación pidiendo que los comentaran. En un primer momento, el 23 de abril de 2018, envié a cada una de ellas tan solo mi reconstrucción sobre su propia historia, junto con un email animando cualquier tipo de feedback y ofreciendo propuestas al respecto ([anexo 9](#)). Realicé este envío el día de Sant Jordi (importante festividad catalana relacionada con los libros y las historias) siguiendo la creencia de que *los rituales son importantes* (Antoine de Saint-Exupéry, 2004, pg 69) para dar sentido. El 20 de julio de 2018 les envié a todas, un borrador completo de la tesis, poniendo énfasis en la importancia de que ellas tuviesen posibilidad de pronunciarse sobre esta antes de su versión final.

### **Formas de reflexividad:**

Para fomentar la perspectiva externa como investigador y no quedar absorbido por la interlocución, haciendo aportaciones propias y desde la teoría, elaboré un diario reflexivo, así como notas reflexivas de manera contingente a mis actividades como investigador y profesor.

### **Diario reflexivo**

Empecé a escribir el diario reflexivo (Creswell y Miller, 2000) en abril de 2017, una vez escogidas las participantes de investigación y entablada la primera interlocución. Continué su redacción de manera transversal en las diferentes dimensiones de la investigación (recogida de información, análisis, lectura y redacción) hasta febrero de 2018, cuando empieza la segunda etapa de la segunda fase de análisis. En ese momento decidí incluir esta reflexión directamente en la interlocución con cada documento en la unidad hermenéutica del programa Atlas.ti, para no aislar las notas reflexivas del contexto que las provocó.

### **Reflexividad en la interlocución**

La razón de dejar cada reflexión en su contexto situado es tener en cuenta en que actividad e interlocución surge cada una de esta. También yo como investigador articulo mis voces teniendo en cuenta a la audiencia y mi escritura está ligada a esta (Gergen y Basseches, 2014). Por lo tanto, he intentado conservar mis notas en su contexto original e incorporarlas al análisis desde este en la medida de lo posible.

### **Reflexividad en la escritura**

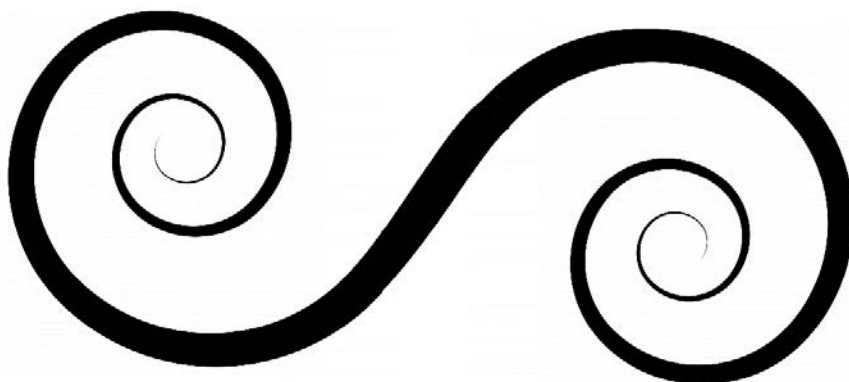
El proceso de escritura no puede considerarse nunca automático, es un hecho creativo, y en él debo tomar también responsabilidad sobre mi voz como autor (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019), Tal como Miño Puigcercós (2017) sostiene, no tiene sentido ser reflexiva durante el análisis si se abandona la reflexividad durante la escritura. Acompañé mi proceso de escritura de llenó de documentos paralelos, notas y consultas, contrastes con los mismos documentos. Uno de los retos consistió en cómo reflejar las voces de las estudiantes manteniendo su perspectiva singular, no una ventriloquia articulada por mí. Para ello tomé como apoyo la lectura de Bajtín (2000) y Dostoievsky, (1996), que me sirvieron de inspiración en el estilo.

## CAPÍTULO 9: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Mi investigación se ha caracterizado por la puesta en marcha de forma intercalada de procesos de generación de información, análisis y diseño. Te presento el proceso de investigación a lo largo de cinco fases: A) La primera generación de información; B) el diseño y elaboración de un grupo de discusión y la primera tanda de entrevistas; C) análisis sistemático deductivo, elaboración de resultados preliminares y su discusión con las participantes; D) análisis narrativo y primera producción de los relatos y; E) puesta en común de los relatos con las participantes y la reformulación y capítulos finales que surgen de esta.

Esta forma de presentarlos responde a la perspectiva de la ciencia cualitativa como un proceso de resignificación de la realidad, frente a una perspectiva positivista que se plantea el acceso a un mundo dado (Da Silva Ramos, 2018; Miño Puigcercós, 2017). Por lo tanto, los diferentes tipos de procedimientos forman parte de un mismo proceso de investigación dialógico (Sullivan, 2011; Quijano Solís, 2011) poniendo simplemente el acento en una interlocución o bien con las participantes o bien con los artefactos culturales del análisis y la teoría. Este proceso dialógico implica al mismo tiempo una exploración inicial abierta y la necesidad de asentar ciertos hallazgos finales que sirvan a las diferentes agentes implicadas, incluyendo las lecturas. El proceso de investigación ha de tomar soporte en tanto en las fuerzas centrípetas como centrífugas del discurso (Bajtín, 1996). La misma creación de significado se fundamenta en las fuerzas centrífugas, que diversifican el discurso en la emergencia del diálogo. Por otro lado, las fuerzas centrípetas son las que tienden a objetivar el significado en conceptos, necesarios como moneda de cambio en la interlocución.

Para ilustrar este proceso he elegido la metáfora de una doble espiral. Parto de un interés inicial, y en las fases más tempranas, desarrollo y amplifico el alcance de la investigación y el significado que de ella emerge mediante la combinación del análisis y la interlocución con participantes. El punto de inflexión implica la necesidad de lidiar con las tensiones entre la apertura y la necesidad de aportar conclusiones. Por ello, en las fases más tardías de la investigación, necesito objetivar y finalizar conocimientos, sin abandonar el diálogo con las participantes para determinar cuáles son importantes, qué redactar a partir del análisis. Así me resulta posible llegar al texto que ahora lees y los hallazgos que en este se incluyen. Ahora bien, tengamos en cuenta que este es solo un final temporal, pues la investigación, al igual que el arte según Da Vinci, nunca se termina, tan solo se abandona temporalmente (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019).



### **A) Primera generación de información**

La primera fase se corresponde con la información generada antes del primer análisis. Tomo los diarios de campo como herramientas principales por tres razones: 1) El ser una práctica propia de la Comunidad de Prácticas; 2) su referencia tanto al contexto académico como al de la intervención, que los convierten en un elemento central del mesosistema; y 3) el ser elaboradas directamente por las estudiantes, constituyéndose en el resultado que deviene de su proceso narrativo de construcción de significado (Gergen, 1998; Bruner, 1991).

#### **Diarios de campo de las estudiantes**

Recojo para su análisis todos los diarios de campo del grupo de estudiantes, que, en este caso, contienen los de Sira (9), Perico (9), Mariona (9) e Irene (8), redactados semanalmente en referencia a cada día de asistencia a la intervención educativa, desde el 1 de marzo hasta el 17 de mayo de 2017. Estos diarios son directamente realizados en formato Word según la plantilla del [anexo 2](#) y colgados en una plataforma Moodle de libre acceso para mí, la coordinadora de las actividades (Luz) y María.

Como he expuesto en el capítulo 6, los diarios son una práctica obligatoria para todas las estudiantes que participan en el Aprendizaje-Servicio. En estos se les pide que intenten utilizar la teoría como herramienta para entender las prácticas y que recojan datos para la futura redacción de su trabajo final. Su mejora en el uso de la herramienta es también un objetivo pedagógico. Sin embargo, la investigación anterior indica que en estos diarios las estudiantes construyen una narrativa (McAdams, 2001, Bruner, 1991) que les ayuda a situarse en la Comunidad de Prácticas (Macías Gómez-Estern Martínez Lozano y Mateos Gutiérrez, 2014). Su registro, narración y reflexión es acompañada por el feedback de una persona del equipo Dehisi, que es fundamental en el proceso de narración y aprendizaje (García-

Romero, Martínez-Lozano y Lalueza, 2018), por lo cual es necesario incluir el feedback en el análisis.

### **Feedback de los diarios realizado por María**

Los feedback forman parte de la ayuda educativa diseñada por el Dehisi para el acompañamiento y formación de las estudiantes. Consisten en la incorporación de comentarios al margen por parte de alguna persona del equipo. Los comentarios están orientados al andamiaje (Bruner, 1997) de su aprendizaje en el uso de la herramienta, y siguen una guía de elaboración interna del equipo, que se adjunta en el [anexo 3](#). En esta investigación fueron redactados por María a sus cuatro compañeras en los diarios correspondientes a las sesiones del 8,15,22 y 28 de marzo. Este feedback implica también una lectura por parte de María que supone una familiarización con los datos relevante por su rol de coinvestigadora.

### **Blog de Shere Rom por María**

Las tareas asignadas a María como estudiante de Máster no incluían la redacción de un diario propio, por lo cual no disponemos de datos semanales de registro y análisis de su actividad. Sin embargo, en un momento de su participación decidió elaborar un blog <https://shererom.wordpress.com/> donde reflexionó sobre temas de su interés y que tomo como datos relevantes respecto a su creación de sentido y significado.

### **Diario reflexivo de investigador**

Elaboro este diario tal como se expone en el capítulo anterior respecto a la reflexividad. En este momento, quiero hacer hincapié en que genera información tanto sobre las estudiantes (en las notas etnográficas que escribo sobre nuestros encuentros) como también de mi propio proceso de investigación y toma de decisiones. Se inicia en esta fase, pero se mantiene a lo largo del resto de la investigación.

## **B) Segunda fase: Grupo de discusión y primeras entrevistas**

Esta fase se corresponde con los procedimientos puestos en marcha para el diseño y elaboración del grupo de discusión y las primeras entrevistas con las estudiantes. El primero lo incluyo en la investigación debido a que, como los diarios de campo, suponen una práctica interna al Shere Rom (es la tercera sesión formativa comentada en el capítulo 6), y añade una perspectiva de diálogo en una posición horizontal entre las estudiantes. En lo que respecta a las entrevistas, mi voluntad era la de construir un espacio en el que profundizar sobre temas de interés desde una perspectiva personal.

A partir de ahora incluyo números para reflejar mejor la temporalidad.



### **B1. Primer análisis de los diarios de campo/ familiarización**

Luego del término de la experiencia, y una vez todas las estudiantes hubieron redactado todas las entregas del diario de campo y habiendo acordado con ellas su participación en la investigación (en mis visitas a la actividad) desarrollé una primera lectura de los diarios.

En esta primera lectura me guiaron tres preguntas de investigación iniciales relacionadas con el fenómeno del aprendizaje real y de construcción identitaria desde una perspectiva narrativa (Bruner, 1991; Wenger, 2001). Son las siguientes: a) ¿Podemos decir que exista un cambio identitario como aprendizaje real, con aprendizajes a nivel procedimental, conceptual y personal? ¿Cómo se construye dicho cambio identitario? b) ¿Qué tipo de prácticas o eventos se constituyen como decisivos en estos cambios? c) ¿Qué papel juegan las diferentes interlocutoras, las otras significativas, en estos cambios?

Mi intención era la de empezar a familiarizarme con su narración para poder establecer cierta mutualidad en base a dos ejes: 1) conocer previamente su experiencia desde su propia voz y; 2) empezar a formarme una imagen de la manifestación de los fenómenos de interés en su experiencia, de manera que pudiera interrogarlas directamente sobre ellos. El análisis consistió en la lectura de los documentos por orden de fecha y en marcar fragmentos salientes que pudieran marcar episodios relevantes con relación a las preguntas de la investigación.

### **B2. Diseño del grupo de discusión**

En una reunión con María, repasamos aquello que nos había parecido interesante de las lecturas y discutimos sobre las formas de provocar a las estudiantes para crear un diálogo fructífero, que les diese libertad para expresar lo que era importante para ellas y al mismo tiempo nos sirviese para explorar nuestros intereses. María estaba previamente familiarizada con los diarios y disponía también de su perspectiva interna. Al exponerle las preguntas de investigación manifestó estar especialmente interesada en la afectividad, por lo cual propuso intentar hacer hincapié en esta dimensión. Por mi parte, enfatiqué la interpelación sobre la experiencia de colaboración con diferentes agentes. Elaboramos un guion semiestructurado que contenía los temas: la experiencia de colaboración, la gestión emocional, los aprendizajes (procedimental, personal y conceptual). Puedes consultarlo en el [anexo 4](#). María propuso también la realización de collages como método proyectivo para la provocación del diálogo.

### **B3. Grupo de discusión**

Como tercera sesión formativa del Proyecto Shere Rom, el grupo de discusión se constituye en una interlocución en la que priorizamos la exploración del sentido personal entre las participantes.

Tuvo una duración total aproximada de 2 horas y veinte minutos. Lo gravamos en vídeo e hice una transcripción de contenido para su futuro análisis. Participaron siete estudiantes, cuatro de las cuales fueron participantes de la presente investigación (María, Perico, Sira y Mariona) y otras tres habían asistido a otras actividades en el proyecto y eran compañeras de trabajo académico de las participantes. Se inició con la elaboración del collage, al que algunas estudiantes hicieron referencia durante la discusión, y finalizó con la explicación de esta propuesta de María.

#### **B4. Segundo análisis de diarios de campo y grupo de discusión**

Mi objetivo en este segundo análisis era el acercamiento a la experiencia personal de cada una de las estudiantes, así como encontrar temas de su interés para poder construir la entrevista. De la misma forma que el anterior, este análisis fue realizado en Word, la lectura de los documentos fue longitudinal, leyendo cada estudiante de forma separada y finalmente el grupo de discusión. Como fondo permanecieron las dimensiones del aprendizaje real y el cambio identitario, pero pretendí centrarme en una visión más personal, marcando fragmentos de texto guiándome por las preguntas “¿quién es importante para ella? ¿Qué le sorprende? ¿En qué centra su práctica? ¿Cómo se ve a sí misma?” y elaborando comentarios al respecto.

#### **B5. Diseño de las entrevistas individuales**

Con la experiencia compartida del grupo de discusión focal y una mutua familiarización con los diarios, María y yo diseñamos las entrevistas semiestructuradas alrededor de los temas de “expectativas” “experiencia emocional” “aprendizajes (separados por las dimensiones de aprendizaje auténtico)” y “encaje de la experiencia en su trayectoria” (*anexo 5*). Como apoyo a estas, elaboramos una lista de temas y eventos que habíamos considerado importantes para cada participante, para poner en común nuestra perspectiva y que me sirviera de guía.

De nuevo, partiendo del interés de María en la dimensión de afectividad, diseñamos un método proyectivo para la entrevista: *mi viaje emocional* (Krinitsyna, 2018). Consistió en que cada estudiante trazase la línea de como se había sentido a lo largo de la experiencia, así como los temas de “gestión emocional” y de “principales retos y principales satisfacciones”. Propusimos también que realizaran las líneas de sus compañeras y que describiesen quienes habían sido personas importantes y por qué. También en referencia a las entrevistas a desarrollar con las educadoras de la actividad, Luz y Carles, decidimos utilizar este formato para que pudieran hablar de su experiencia con las estudiantes.

##### **B5.1 Entrevistas individuales**

Las entrevistas suponen la primera herramienta de investigación externa al propio Shere Rom, y responden al interés de explorar la percepción de la vivencia de las estudiantes, dándoles una amplia iniciativa, pero permitiéndonos a María y a mí

acceder a aquello que nos interesaba. Debes tener en cuenta que en estas entrevistas yo ocupaba potencialmente un doble rol para las estudiantes, de profesor y de investigador.

Las llevé a cabo de forma individual, ocupando yo el rol de entrevistador, con una duración que varió entre 1 hora y 1 hora y 30 minutos. Las grabé en audio para su posterior transcripción de contenido. Ofrecí a las estudiantes la transcripción remunerada de cada una de sus entrevistas, que Sira e Irene aceptaron. Yo realicé la transcripción de las otras tres.

### **B5.2 Entrevista con educadoras**

Paralelamente, llevé a cabo una entrevista con Carles y Luz para incluir su voz para poder, ponerla en diálogo con las estudiantes y ver su posible apropiación por ellas. La enfocamos principalmente a tres ejes: a) su visión de las estudiantes y su experiencia; b) sus concepciones sobre las prácticas y objetivos de Trobadors y cómo sentían los roles en ella y ;c) su propia vivencia de la experiencia compartida con las estudiantes (*anexo 5*). La entrevista duró una hora y media, la grabé en audio y realicé una transcripción de contenido.

### **B5.3 Entrevistas con las niñas**

De la misma forma, me planteé como relevante conocer la perspectiva de las niñas. Siendo consciente de que yo no sería un interlocutor significativo para ellas, pedí a Carles que elaborase entrevistas según su criterio sobre la experiencia con las estudiantes. Carles tuvo la oportunidad de realizar cortas grabaciones de entre un minuto y tres minutos a cada grupo de niñas. Realicé una transcripción de contenido y la incorporé al análisis.

## **B6 Recogida de documentos académicos**

Incluí también los documentos académicos elaborados por las estudiantes. Cómo la forma de interlocución académica de la experiencia, relevantes para entender el proceso de materialización de lo vivido en artefactos psicológicos considerados por las mismas participantes como válidos para su formación. Recogí dos trabajos finales: uno de psicología cultural y de la comunicación en el que participaron Perico y Mariona junto con dos compañeras, y otro de Infancia y familias en contextos de dificultad en el que participaron Irene y Sira. También incluí la memoria de prácticas de María, que, en ausencia sus diarios, me sirvió también para reconstruir su historia.

## **C) Tercera fase: del análisis sistemático a las segundas entrevistas**

### **C1 Análisis sistemático deductivo**

En el primer acercamiento sistemático lo dediqué a la generación de resultados preliminares respecto a la construcción del aprendizaje auténtico y cambio identitario. Utilizando el software Atlas.ti 7.0, elaboré una unidad hermenéutica en la

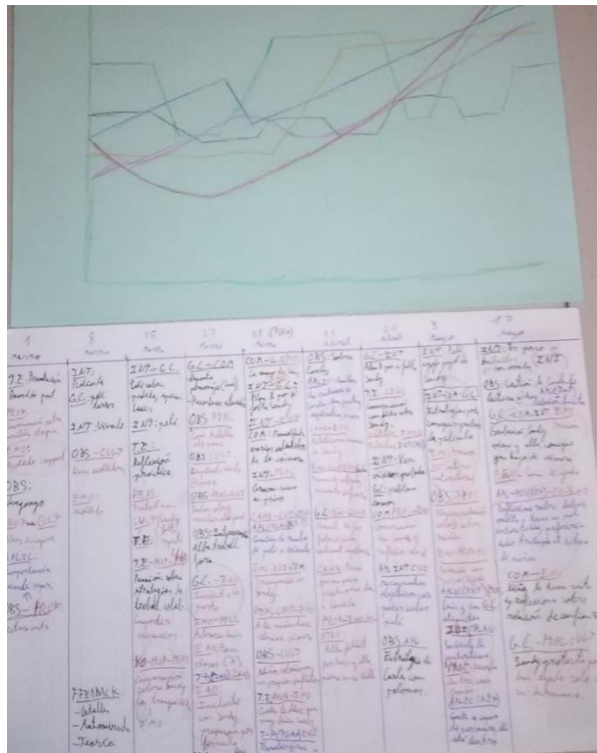
que incorporé los documentos correspondientes a: a) los diarios de campo (incluyendo los feedbacks), b) los documentos académicos, c) blog y (d) entrevistas de las participantes. Utilizando el sistema de códigos producido en procesos de investigación anteriores, como describen Arias-Sánchez y colaboradoras (2018), realicé un análisis de contenido de los documentos en busca de evidencias de aprendizaje auténtico. Puedes consultar el sistema de códigos en el [anexo 7](#), que considera las tres dimensiones del aprendizaje real: aprendizaje conceptual, aprendizaje procedimental y cambio identitario. Desde este momento, documenté numerosas “memos” sobre mis reflexiones a la unidad hermenéutica, para volver a su consulta como parte de la reflexividad y autocrítica.

Comparé este análisis sistemático con los previos que focalizaban en los elementos y episodios que las estudiantes señalaban como más relevantes. A partir de esta triangulación pude identificar las prácticas más comunes e importantes para cada una de ellas, así como la relación entre estas y su experiencia afectiva y personal. De esta forma, pude realizar para cada estudiante una relación entre trayectoria de participación en la Comunidad de Prácticas y su relato identitario (Wenger, 2001; 2010), que me sirvió para poner en diálogo con ellas. Si bien este tipo de análisis implica una objetivación de la subjetividad de las estudiantes, está abocada al mismo objetivo de ser llevada al diálogo con ellas.

**Materialización de instrumentos para entrevista**

El tercer análisis culminó en la materialización de un instrumento para poner en común y discutir con las estudiantes, abriendo así para ellas el espacio de análisis. La segunda tanda de entrevistas se organizó alrededor de esta presentación de resultados preliminares. Para cada una de las estudiantes elaboré un instrumento con tres elementos.

En la imagen adjunto un ejemplo de las herramientas reales, deliberadamente ilegible por no estar anonimizada. Puedes consultar las transcripciones en el [anexo 8](#).



- Plasmé mi análisis en una hoja, marcando diferentes referencias en base a las dimensiones del aprendizaje auténtico en diferentes colores y relacionándolos con los eventos de cada sesión. En esta hoja queda recogido, por lo tanto, la mi codificación de la práctica y narración identitaria.
- Acompañando a esta, en la parte superior, anexé las líneas temporales sobre su proceso afectivo, superpuestas la suya (especialmente marcada) con aquella que sus compañeras habían pensado para ella. A través de la superposición de las referencias y códigos que yo había marcado y estas líneas pudimos hablar sobre la relación entre la práctica, la construcción identitaria y su proceso afectivo.
- El tercer elemento (no incluido en la presentación visual), fue una lista de frases sacadas de las primeras entrevistas que identifiqué como características de cada participante, y que utilicé como provocaciones, tanto para tratar el tema en sí como sobre cuál era el sentido que le daban en la voz de su emisora.

### **Entrevistas de análisis**

Llevé a cabo la segunda tanda de entrevistas de forma individual en noviembre de 2017. Las grabé en audio y, posteriormente, hice una transcripción de contenido para su análisis. La duración aproximada fue de 1 hora y 30 minutos.

Como guion utilicé los instrumentos creados como resultados preliminares, junto con una nota explicativa para las participantes sobre las dimensiones del aprendizaje auténtico. En primer lugar, les presenté la hoja que combinaba el resultado de la codificación y su distribución cronológica junto con la línea de *mi viaje emocional* y compartí con ellas mi interpretación a la vez que mis dudas. Hice explícito mi interés en que me detuviesen en cualquier momento y comentasen o corrigiesen lo que considerasen necesario. En segundo lugar, utilicé las frases seleccionadas como provocaciones, preguntándoles tanto quién creían que las había dicho como qué opinaban de ella. Varié las frases entre las diferentes entrevistas según su adecuación al momento de la conversación. Por último, elaboramos siempre un cierre en el que focalizamos en aquello que la estudiante quería aportar o quería que yo estudiase en mayor profundidad.

## D) Cuarta fase: procesos de escritura

*Una autora monológica, o bien describe una persona sin tomarse en serio lo que dice y piensa; o toma las ideas en serio sin prestar atención a quien las dice y por qué [...] La investigación, como cualquier otro encuentro humano, debería conectar personas completas con sus diferentes visiones del mundo (Sidorkin, 1999, pg 23 [mi traducción])*

En esta fase, que inicio después de la transcripción de las entrevistas, pretendo reconstruir mi interpretación desde una perspectiva fundamentada, más allá de las preguntas iniciales. Considero que estas me han llevado a una productiva interlocución con las participantes, pero, al focalizar en la objetivación de su narrativa, no me permiten entrar en un encuentro en igualdad de derechos con ellas, al situarme en una posición de dominancia.

Elaboro entonces un proceso de análisis doble que permita una interlocución más auténtica, a través de la elaboración de tipos de productos: por una parte, 1) representaciones gráficas de la convivencia (González-Rey, 2014; Bajtín, 2000 y Hermans, 2018) de las estudiantes y, por otra, 2) cinco relatos, una de cada una de ellas, que serán el primer borrador de la cuarta parte de este análisis. Estos productos me ayudan a configurarlos mutuamente, al poder ver la realidad de cerca y de lejos alternativamente: mientras que las imágenes me permiten tener una perspectiva global, las historias me sirven para dar sentido más allá de los elementos separados. Los dos productos los llevo también a interlocución con las estudiantes, esta vez mediante un envío de los mismos y la demanda de feedback sobre ellos.

### D1.1 Análisis sistemático fundamentado

Este análisis lo enfoco a mantener un nivel mínimo de sistematización en la investigación, que me permita visualizar la voz de las estudiantes sin perder de vista totalmente mis intereses de investigación: la convivencia a través del sentido y la agencia.

Por ello, habiendo incorporado la segunda tanda de entrevistas la unidad hermenéutica del Atlas.ti, me dispuse a elaborar un análisis fundamentado de todos los documentos que me permitiera divisar la experiencia de **convivencia** de las estudiantes, que sería mi unidad de análisis. Como fundamento teórico para este análisis recurrí a la noción de **vivencia** de González-Rey (2015), que hace énfasis en la naturaleza afectivo-simbólica de la consciencia. A esta noción añado un matiz procedente del trabajo de Bajtín (2000), que subraya que la vivencia nunca es solo para con una misma, sino que es necesariamente un **acto dialógico** e implica en ella a la otra. Respecto a esto, tomé en consideración las aportaciones de Hermans (2012, 2018), sobre el **self dialógico**, formado en la relación entre diferentes posiciones, tanto internas e identitarias como externas y atribuidas a las otras.

De esta forma, construyo y mantengo el foco de mi análisis de las narrativas de las estudiantes como resultado del proceso de creación de sentido y significado (Gergen, 1998). Identifico en ellas las diferentes **posiciones** que las estudiantes toman tanto en referencia a las **prácticas culturales** como a las **relaciones** con las otras, y la **significación** y **afectividad** que las mismas implican. Esta unidad de análisis es valiosa, por lo tanto, en tanto que pivota entre las prácticas y las relaciones a través de la afectividad.

Este análisis, por lo tanto, tiene una función de atomización de la información para luego reconstruirla en el relato, es una compañía que consideré necesaria para el análisis dilógico más “artesanal” [craft] (Matusov, Marjanovic-Shane y Gradovski, 2019) realizado paralelamente. Siguiendo los consejos de Saldaña (2009), sobre construir desde el código al tema, procedí inicialmente a una microcodificación, para luego construir una codificación axial (Straus y Corbin, 2002 en Miño Puicercós, 2017) o una puesta en común de los códigos para la elaboración de temas de modo inductivo. A través de esta codificación axial elaboré diferentes representaciones gráficas como objetivación de la experiencia de las participantes para que sirviera de provocación dialógica y acompañamiento a los relatos.

### **D1.2 Elaboración de representaciones gráficas del espacio de convivencia**

Las representaciones gráficas elaboradas no se corresponden con la caracterización de un solo tipo de códigos provenientes de la codificación axial, sino que ponen varios de estos en relación. Elaboré cuatro tipos de representaciones: a) una relación entre las **posiciones identitarias** (Hermans, 2014; Raggatt, 2012) de las estudiantes y las prácticas y objetivos con los que se vincularon; b) una imagen que engloba la diversidad de la **afectividad** experimentada y los eventos más significativos; c) una visión temporal construida sobre su *viaje emocional* (Krinitsyna, 2018) que vincula los acontecimientos y prácticas más relevantes con la afectividad y d) una construcción sobre qué y cómo construyen sentido mediante el **diario de campo**.

Llamo tu atención de nuevo sobre que estas imágenes se corresponden con una finalización y abstracción de la subjetividad de las estudiantes, que es para mí instrumental: permite divisar las historias de una forma diferente y funcionan como provocación al diálogo, tanto con las estudiantes en la puesta en común como contigo en el momento en el que las lees incorporadas a los relatos. En ese sentido, no encontrarás en los siguientes capítulos una relación sistemática de todas, sino que incluiré tan solo aquellas que cada estudiante ha considerado como relevantes.

### **D2.1 Análisis narrativo a partir de fragmentos salientes:**

Plantearme elaborar las historias de cada una de las participantes me llevó a visualizar la necesidad de una nueva lectura, focalizando en elaborar un análisis que me permitiese elaborar una historia que contuviese tanto la voz de las estudiantes

como la mía en interpretación. De esta forma, este análisis se corresponde con el proceso desde la lectura a la narración. Lo fui elaborando de una forma paralela al análisis fundamentado, construyendo la primera versión de cada capítulo después de la microcodificación y antes de la codificación axial (elaborada al final de la primera versión cada relato).

A través de los diferentes capítulos de diario, y con la ayuda del análisis sistemático fundamentado y los productos de este, pude identificar elemento que aparecían como relevantes para cada estudiante. De estos busqué referencias en los otros documentos, tanto de la propia persona, como los que hacían referencia a esa misma persona acompañadas de memos con mis interpretaciones y dudas. Así, relacioné diferentes voces alrededor de las diferentes personas i temas, lo cual fue la base de la articulación de la nueva narración.

### **D2.2 Redacción de historias individuales:**

A través de los dos análisis paralelos pude articular la redacción de la historia de cada una de las participantes, que sigue la línea temporal de los diarios de campo, pero incluye citas de otros documentos, orquestando un encuentro de voces, como forma de plasmar mi análisis dialógico a través de toda la investigación. Las voces principales en cada capítulo de diario son las citas extraídas del original (que aparecen en cursiva) y la mía en interlocución e interpretación, que construye el hilo. Las citas que traen voces provenientes de otros documentos las presento también en cursiva, pero marcando su procedencia siguiendo el siguiente formato (*Tipo de documento-Persona-Fecha*) *\*(La fecha la incluyo solo cuando las otras dos no aclaran el documento)*.

## **E) Quinta fase: procesos de reescritura**

Superar mi posición de dominancia requiere más que de un documento en que la articulación y diálogo entre voces es orquestada por mí. Se hace necesario interpelar a las participantes reales al respecto y abrir los relatos a su agencia creativa y la posibilidad de divergir. En esta fase destino mi esfuerzo de investigación a esta interlocución para extender el proceso de creación de significado más allá de mi control.

### **E1 Envío de historias a las participantes:**

Como relato en el capítulo 8, e 23 de abril de 2018 envié por email a cada una de las estudiantes el relato e imágenes sobre su experiencia, pidiendo que me comentasen aquello que consideraban importante en respuesta al texto y prestándome a cualquier otro encuentro para hablar. El email enviado se recoge en el [anexo 9](#).

### **E2 Devoluciones de participantes y su incorporación:**

Las estudiantes, en función de su preferencia, comentaron los relatos y las imágenes en diversas formas: con comentarios en los documentos emitidos,



respuestas en email y en conversaciones personales cara a cara, que grabé para su conservación y posterior reproducción e incorporación al análisis. Por falta de tiempo decidí no transcribir la conversación entera y tan solo citas que consideré relevantes.

Estas respuestas sirvieron para modificar y completar el análisis, así como para provocar mayor profundidad en algunas reflexiones. Incorporé los comentarios en texto tanto como me fue posible sin redundar (bajo el código *R* de *Respuesta*) y, con respecto a las conversaciones, incorporé las citas escogidas en relación a los hechos o fenómenos comentados. Por otra parte, estos comentarios, especialmente las conversaciones, hicieron surgir algunos temas nuevos que guiaron mi redacción de los capítulos posteriores a los relatos, que se incluyen en la quinta y sexta parte de este volumen.

### **E3 Puesta en común con el equipo Dehisi.**

El 3 de julio de 2018 puse en común los avances de mi investigación hasta el momento con el equipo Dehisi, para encajar mi proceso dentro de las reflexiones como grupo. El encuentro duró tres horas, que grabé en audio para su posterior consulta y consideración para el análisis. La puesta en común consistió en una conversación no-estructurada en la que expuse los temas de mi interés y hallazgos hasta el momento. Ésta pronto nos llevó a una discusión en base a tres ejes: a) las tensiones entre los eventos dialógicos y la práctica teleológica; b) la construcción de sentido en la actividad dirigida a metas y en la relación; c) y las implicaciones prácticas de la investigación.

Los dos primeros ejes influyeron en la elaboración final de los relatos de las participantes (aquella en la que incluí sus respuestas), incluyendo también la perspectiva de otras investigadoras y docentes del grupo. El tercer eje reforzó la orientación hacia la práctica de esta investigación y me hizo decidirme a incluir una sección explícita de implicaciones prácticas en la sexta parte de este volumen.

### **E4 Redacción sobre los espacios**

Este proceso de escritura gira en torno a las preguntas que surgen en la interlocución con otras participantes y su puesta en común con la teoría nuevamente. De igual forma que en los relatos, incluyo las voces textuales de las participantes en interlocución con la mía, si bien es cierto que en este caso la mía es la que lleva la iniciativa.

En el interés por el espacio de convivencia, construyo una visión que focaliza en los elementos más relevantes de cada microsistema del mesosistema Shere Rom (Bronfenbrenner, 1996). Siguiendo el mismo método que para los relatos, elaboro un capítulo por cada, sistema, en relación con la toma de agencia y creación de sentido y significado en cada uno de ellos, a través de las relaciones y prácticas. Este examen me sirve para formular las fortalezas y riesgos de Shere Rom como espacio de

convivencia, visualizando las relaciones de **dominancia** y **mutualidad** (Bajtín, 2000), que me llevan a mis consideraciones finales y a las propuestas para la práctica

### **E5 Segundo envío a participantes**

Tal como relato en el capítulo 8, el 20 de Julio de 2018 realicé un nuevo envío a las estudiantes, esta vez con el borrador completo de la tesis, para que pudieran pronunciarse en cualquier aspecto antes de su versión final para publicación. Les informé de que el 15 de agosto sería el último día posible para incluir sus comentarios.

**Tabla cronológica de procedimientos:**

Generación de información			Análisis		Diseño	Fecha	Fase	
Diarios de campo	Feedback	Notas de investigador				1 marzo-17 mayo 2017	1	
	Blog		Familiarización con diarios			17 -24 mayo		
Grupo de discusión					Diseño de grupo de discusión	25 mayo	2	
			Análisis inicial diarios y grupo discusión			26 mayo		
Entrevista educadora	Recogida documentos académicos				Diseño de entrevistas	12 junio		2
Entrevistas estudiantes						13 junio		
Entrevistas niñas						19-26 junio		
			Análisis sistemático deductivo			21 junio	3	
Entrevistas análisis						Julio-septiembre		
					Elaboración instrumentos entrevista	Septiembre-octubre	4	
Producción de gráficas	Producción relatos	Análisis sistemático fundamentado		Análisis narrativo		Noviembre		
Respuestas participantes						Febrero-abril 2018	5	
						Marzo-abril		
			Incorporación respuestas			Mayo-julio	5	
Puesta común con equipo Investigación-Acción (3 Julio)			Discusión y conclusiones			Junio		
Envío final a participantes (20 Julio)						Julio-Agosto		

## CUARTA PARTE: HISTORIAS EN EL ESPACIO DE CONVIVENCIA

Lo que estás por descubrir en las siguientes líneas es la historia personal de cada una de las estudiantes que han participado juntas en esta experiencia. Los capítulos se corresponden con sus notas de sus diarios para conservar la cronología de su experiencia. Todas y cada una de estas cinco historias son únicas, emergen de narración de cada participante sobre su vivencia concreta en interlocución conmigo. He intentado dejar relatos vivos y con independencia entre sí, de manera que puedas elegir aquellos que leer según tu interés. Al otro lado de estas vivencias, encontrarás reflexiones sobre temas comunes que remitirán a las historias, pero ninguna historia contiene todos los temas, y ningún tema está en todas las historias. De esta forma, todas ellas son singulares: ninguna es irrelevante y ninguna es imprescindible. Que sea tu curiosidad la que guíe la lectura.

A estas narraciones polifónicas, anexo algunas de las imágenes elaboradas a través del análisis fundamentado, en función de las que las propias estudiantes han encontrado interesantes. Estas “fotos” te pueden ayudar a tener una visión más plástica de elementos de la convivencia en su participación y así “ver el cuadro desde lejos”. Los superíndices en el texto te llevarán a las notas en las que se explican, al final de esta sección.

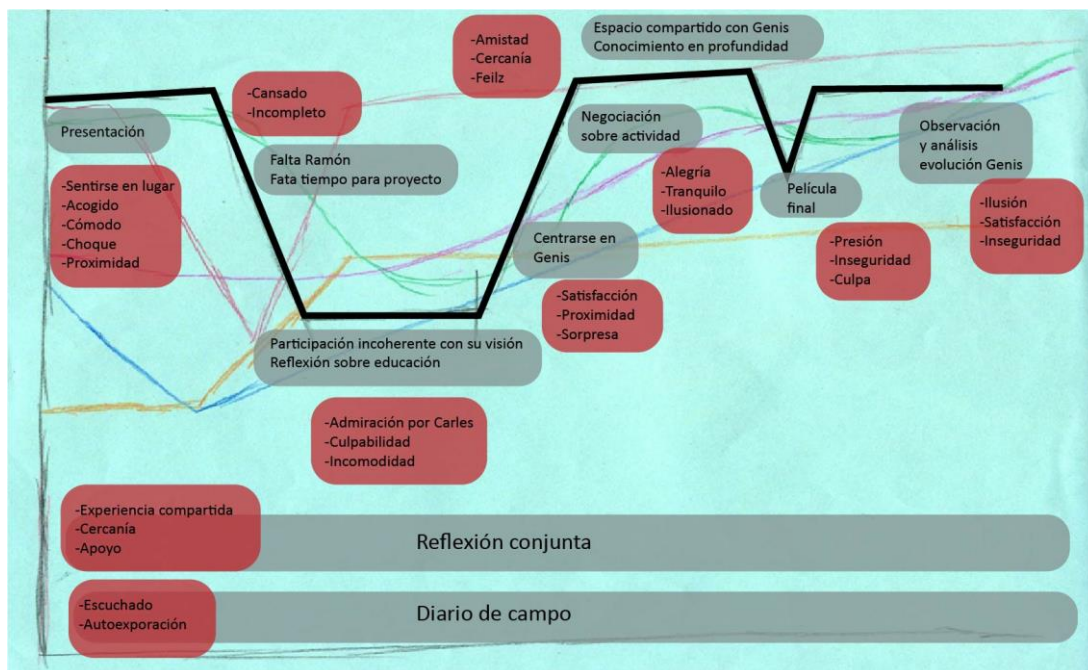
### PERICO

*\*[Las citas textuales del primer diario y la entrevista de Perico son siempre mis traducciones, puesto que los originales están en catalán]*

Perico es un joven de 25 años que cursa 4º del grado de psicología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Se vincula a las prácticas del proyecto Shere Rom desde la asignatura *Psicología Cultural y de la Comunicación*. Está familiarizado con la práctica de escribir diarios de campo, que realizó en una asignatura del semestre anterior, *Aprendizaje y Diferencias Individuales*, en la que elaboraba una etnografía sobre su trabajo como entrenador de fútbol infantil, función que lleva 7 años desempeñando. Juega al fútbol de forma profesional en el mismo equipo y señala que la realidad que allí conoce es *muy diferente a la de estas prácticas (GF-Perico)*, en las que su intención es *ver las realidades que puede tener un niño en función de las situaciones que vive (E-Perico)*. En la entrevista, cuenta que *estábamos en cuarto a punto de acabar la carrera, y lo único que había hecho era leer libros, hacer búsqueda en la biblioteca, internet... y poco más (E-Perico)*. Esto le lleva a la determinación, no solo de *hacer unas prácticas diferentes a las que hacíamos en el aula*, sino también a ponerse a prueba. Pretende comprobar si encaja

## Perico

en estas prácticas *si me gustaba, si me sentía bien*, y explorar sus intereses “¿quiero hacer clínica? ¿educativa? ¿deportiva?” (E-Perico). Pero su orientación principal es instrumental, como de un entrenamiento en aquello que considera importante para la práctica profesional de una psicóloga, como *si tenía este feeling que hace falta para trabajar con ellos [los niños] si era capaz de entenderlos, de ponerme en su posición* (E-Perico), desenvolverse en una situación en la que se espera cierta conflictividad: *piensas que vas a un contexto de estos y que habrá problemas*(E-Perico). Perico se acerca al Shere Rom porque es una práctica que puede prepararlo, se siente atraído por la interobjetividad del proyecto, tanto por las metas que son explicitadas por las profesoras a cargo como por las competencias e instrumentos de los que pueda apropiarse. Ahora que iniciamos su historia, es un buen momento para asomarnos a una imagen que nos puede mostrar una visión general de qué es aquello que vive a lo largo de su experiencia. Quizá te resulte interesante consultar la trayectoria vivencial <sup>1</sup> de perico en el transcurso de tu lectura.



Perico llega a la actividad muy motivado y con ganas de enfrentarse a un reto. Desde el primer día, como él sugiere se siente muy acogido y muy próximo con las alumnas. Las bajadas en su línea se relacionan con un descontento con su propia acción. En primer lugar, por sentir que no está aportando algo realmente valioso a sus compañeros, lo que le hizo sentir cierta incoherencia entre lo que dice que quiere hacer en la educación y su propia perspectiva. La subida que dibuja tiene que ver con haber encontrado un nuevo lugar, que le permite compartir con Los Genis y aportarles valor. La segunda bajada tiene que ver con la urgencia de las últimas sesiones y la consciencia de sus errores en ellos y de que no acababa de alcanzar la participación sensible respecto a los niños a la que aspira.

## Perico

### 1 de marzo: Acogida y sorpresas pedagógicas.

Perico llega a la actividad como extranjero, desde una posición muy periférica en la Comunidad de Prácticas. En su primer diario hace referencia a que se siente *en segundo plano* y se propone objetivos propios de una sesión de acercamiento, de mirar desde el borde. Por una parte, no pretende llegar mucho más allá de *presentarme a los niños de la actividad*. Pero aprovecha su situación de observador para intentar identificar los *ritos de comunicación* de la clase y las *relaciones existentes entre niños y niñas y tutor*, así como *empezar a conocer los rasgos de personalidad* de las alumnas. Esta mención a los rasgos puede relacionarse con la voluntad de percibir a las niñas como algo estable, de tener pista para entablar una relación y trabajar con ellas. Sin embargo, para ello echa mano de categorías que pueden etiquetarlas y limitarlas, verlas como objetos. Puede que sea el diario de campo en sí mismo, que le exige tener objetivos de la observación y, por lo tanto, resultados que presentar como logros.

Continúa su narración haciendo mención a que *justo al salir del coche, recibo un insulto de parte de unos niños que están en el patio*. Este hecho concuerda con sus expectativas, ya que *como era este ambiente ya me esperaba que hubiese conflictividad (E-Perico)*. Su impresión al respecto cambia radicalmente cuando conoce a la clase, y ve en el primer contacto *un respeto muy claro por parte de los niños, tanto entre ellas como con respecto a los estudiantes*, esto le sorprende y le choca, pues *yo iba buscando este tipo de situaciones, y fue llegar allí y vi que... que problemas o situaciones problemáticas no me he encontrado muchas (E-Perico)*. Es muy relevante esta primera situación, que se convierte en un evento de apertura al experimentar Perico un choque o desencaje. Las personas que ve no cuadran con su imaginario, con su objetivación previa, este desbordamiento tan claro le muestra que va a necesitar de esas mismas personas para definir las, no puede hacerlo sólo desde su posición. Perico escribe sobre los *rostros de ilusión* de las niñas cuando miran a las estudiantes, y cómo se interesan por ellas, participan y les preguntan. Esto le hace sentirse valorado, *cómo desde el primer momento [...]sentí que estaba en mi lugar (E-Perico)*. También entre las niñas ve que hay un respeto mutuo y una ayuda, *se escuchan mutuamente, tanto cuando alguien tiene el turno de palabra como cuando un niño lee la carta [de @Mac]*. Esta escucha mutua, esta interadresividad, le sumerge en un ambiente de confianza, que le permite abrazar esta salida de sus concepciones previas. Este afecto le anima a salir de una mirada tan fronteriza. Tiene ganas de formar parte de ello, de estar con ellas.

Asocia lo que para él es un buen comportamiento de las niñas con la *estimulación que Luz, Carles y sus compañeras del semestre anterior han hecho*. A pesar de que las niñas *tienen muchas palabras de calle y palabrotas*, puede ver la

## Perico

*influencia de adultos que las potencian.* Perico sitúa así los motivos y la agencia de esta conducta en las manos de las adultas. Quizá siguiendo un modelo más bien pasivo del aprendizaje, o bien porque considera que lo normal sería otra cosa, otro tipo de comportamiento. Perico parece considerar a las niñas incapaces por sí mismas de desarrollar el comportamiento que ve, y atribuye este a la acción de las educadoras. Especialmente de Carles, cuya gestión le resulta novedosa, le sorprende y le atrae, un profesor *diferente a profesores a los que estoy acostumbrado (E-Perico)*, al ver cómo *los niños pueden moverse y comunicarse en libertad por el aula sin necesidad de reprimendas, si no algún comentario por parte del profesor.* Un momento muy clave para Perico sucede cuando uno de los niños quiere leer una carta, y Carles le pide que diga *tres cosas buenas de sí mismo.* Relata cómo *el niño es incapaz de decir nada, y dos de sus compañeros, Jesús y Jose, dicen aspectos positivos para ayudarlo.* Aquí encuentra un vínculo entre el apoyo mutuo entre las niñas y la acción del tutor. Este hecho es el segundo elemento que más marca a Perico en esta primera sesión, el ver un tutor que en su opinión respeta las necesidades de las niñas, como la de *aquellos chicos que no pueden estarse quietos.*

La comodidad que siente en este ambiente positivo aumenta la curiosidad de Perico, que aprovecha la presentación de las niñas mediante photobooks<sup>1</sup> no solo para conocerlas a través de lo que cuentan de ellas: *su familia, sus gustos, a ellas de pequeñas, sus canciones...* Sino también para observar sus reacciones, ya que todas ellas muestran *inquietud y esconden su cara entre sus manos en el momento de mostrar el vídeo.* Encuentra la respuesta a este enigma en la charla posterior a la sesión, cuando las compañeras de la universidad se quedan con Carles y Luz para compartir su experiencia de la clase. A Perico le resulta interesante la explicación de Carles: *nos ha dicho que, la mayoría, cuando se encuentran en el centro de atención es por hacer alguna cosa que no es correcta, que está mal. Uno de los motivos de sus reacciones tímidas puede ser este motivo, esconderse de sus actos equivocados.* Este espacio de la sesión posterior le sirve para dar sentido a lo que acaba de acontecer, para escuchar lo que otras tienen que decir sobre aquellas cosas que le han sorprendido y tocado.

Perico degusta y digiere estas buenas primeras impresiones, se queda en él un sentimiento de acogida y de curiosidad. En esta práctica educativa que ha experimentado de forma periférica se siente *más suelto, más sin miedo, más sin dudas...* desde la presentación, que lo recuerdo, desde el primer día (E-Perico). Con este ánimo encontrado se plantea objetivos para la siguiente sesión *seguir conocimiento a los niños, teniendo en cuenta que ya formarán un grupo,* pretende fijarse en la *adquisición de roles* e incluso *ver patrones de género.* Su deseo de conocer a las niñas aumenta, quizá pasa de la necesidad de análisis a un interés más personal, pero sigue estando mediado por sus categorías sociales y cierta objetivación más que en una mirada a personas únicas.

## Perico

### 8 de marzo: Análisis de la actividad en la toma de contacto

En la segunda sesión Perico se mantiene aún en una posición de observador, aunque empieza a transitar en su participación, ya que su grupo, con el que entra en contacto, lo demanda. En su relato habla de algo que le impacta tanto como le intriga. Las integrantes de la clase entran en el aula y él percibe *cierto nerviosismo, al instante, Carles, con un tono de cierto enfado, dijo “hoy venimos un poco nerviosos” y pide a los alumnos que definan su nivel del nerviosismo del 1 al 10. A esta pregunta, se pudieron observar respuestas donde ellos mismos valoraban un alto grado de nerviosismo y otros, que estaban muy apagados, valoraron bajo su nivel de nerviosismo.* Luego Carles hace referencia a Messi, un alumno que se ha desviado del grupo y no está en clase, y sale a buscarlo. Perico no reflexiona en este diario sobre el acontecimiento, pero sí que utiliza este en la entrevista para ejemplificar la relación que Carles tiene con las niñas, cómo se sitúa en una posición en la que se incluye en el grupo *“hoy venimos nerviosos, todos” (E-Perico)* y cómo fomenta que sean ellas mismas las que *sean conscientes de cómo se sienten (E-Perico)*. El estudiante relaciona esto con fomentar un buen ambiente en clase y la responsabilidad de las niñas. Señala una cierta correlación entre este ambiente seguro y el fomento de la responsabilidad. Por una parte, el maestro las anima a ser ellas quienes sean conscientes de sí mismas y quienes decidan sobre sus acciones y juzguen su estado emocional, al tiempo que las acepta. Perico se ve sorprendido por la acción pedagógica de Carles, *como les habla... o sea, con el amor que les habla a sus alumnos, yo no había visto eso nunca (E-Perico)*. Esta cierta admiración que se relaciona con una experiencia de otredad *con respecto a los maestros que he conocido (E-Perico)*, le llevará también a problematizar la función de la maestra, saliendo de una crítica sencilla basada también en la objetivación de las personas que desempeñan esta función, para plantearse las tensiones en la educación.

Con Carles fuera del aula *se hace el sorteo de los grupos para decidir qué estudiante acompañará a cada uno. Una vez hecho el reparto, cada grupo se separó.* A Perico le toca con el *Equip dels Genis, con Bruno, Ángel y Ramón, que no ha venido.* En un inicio se dispone a entablar diálogo con el grupo sobre su película, que describe como de *suspense y cuya trama gira alrededor del asesinato del presidente.* Entre los tres revisan las escenas en los ordenadores. Perico se fija también en la reacción de cada uno de sus compañeros con la escritura a *@Mac: mientras que Bruno contesta motivado y escribe sin ayuda al mago, Ángel se niega totalmente a escribir* y Perico le insiste en un primer momento, pero respeta su decisión. En este primer intercambio, Perico respeta la iniciativa de sus compañeros, se interesa por lo que han hecho previamente y no insiste sobre lo que han de hacer. Este dejar hacer a los niños contrasta con la perspectiva mostrada en el diario anterior en la que hablaba de la importancia de las adultas en el comportamiento de las niñas. La participación de Perico no es aún aquella que él mismo ve como deseable, está transitando.



## Perico

Al final de la clase, con la vuelta de Carles, se juntan él, *Luz y las compañeras de la universidad* para hablar de *temas que nos inquietaban*. Carles nos explicó el motivo por el cual habían llegado con cierto nerviosismo, una pelea entre dos niños de comunidades culturales diferentes. Pese a que no vuelve a referirse más a estas charlas en sus diarios, cuando se le pregunta qué le ha ayudado en la experiencia, sitúa estas reuniones como el apoyo más importante que ha tenido. *La mejor, la mejor para mí, la que mejor me ha ido, ha sido la de las sesiones de después que teníamos con Luz y con Carles y las compañeras*(E-Perico). Tanto desde un punto de vista instrumental, ya que *me ayudaban a cuando yo tenía un problema, o una situación que me costaba de darle una solución o de darle otro enfoque escuchaba a Carles, escuchaba a las compañeras o escuchaba los consejos que le daban a algunas compañeras y eso me servía a mí para reflexionar*(E-Perico); como ontológico, como espacio compartido, ya que *exponían ellas sus situaciones y dices “lo estamos viviendo todos”* (E-Perico).

Perico no reflexiona en profundidad sobre los acontecimientos narrados, su posición actual sigue siendo de observador y en la parte reflexiva utiliza la teoría *para situarse* (E-Perico). Se mantiene entonces en esta sesión en una participación periférica tanto en el grupo de los Genis como el de las educadoras. Desde esta observa y se interesa tímidamente. Este situarse tiene que ver con una gran dedicación a la observación y al análisis, para saber dónde se encuentra antes de actuar, *al principio espero y escucho mucho para no meter la pata* (E-Perico). Este comentario nos recuerda la perspectiva instrumental que Perico tiene de este espacio: este es un lugar de entrenamiento, un lugar en el que aprender a hacer las cosas bien. Su primera intención era *observar roles de género*, pero al ver que todo su grupo está formado por chicos, cambia este por el de un análisis del sistema de actividad basándose en la *teoría de la actividad*.

Parte de la premisa de que el *objetivo del proyecto es desarrollar las potencialidades de los niños*, y sitúa a estos como *sujetos de la actividad, en este caso a Bruno, Ángel y Ramón*. Considera también que él *podría formar parte de este grupo desde una perspectiva externa*, pero que al ser observador no es el caso. Aquí Perico se sitúa en un sujeto diferente, le interesa *¿Qué quieren hacer los sujetos? [ ...] crear una película*. Este es el objetivo en el que se implican los niños, lo que les motiva y por lo tanto aquello en lo que se ha de centrar él como compañero. Pero su objetivo no es el mismo, sino el de *desarrollar sus potencialidades*, se sitúa entonces en una práctica diferente, no desde una posición de mutualidad. Analiza entonces la actividad de los niños desde fuera, y se fija también en los artefactos, separándolos en primarios (*los que se corresponden con el concepto artefacto*) y que identifica con lo físico (*sillas, mesas, ordenadores, lápices...*), los secundarios (*la representación de la utilización de un artefacto principal [ ...] los materiales que los niños utilizan para la grabación de las películas*) y los terciarios (*aquellos que pueden llegar a*

## Perico

*construir un mundo autónomo*). Es sobre uno de estos últimos que Perico centra su atención: @Mac. Se interesa por cómo este personaje puede servirles para evadirse de la *conflictividad cotidiana*, con la que se encuentran los niños y encontrar *alguien o algo con quien pueden expresar sus deseos y voluntades*, que *les expresa valores que en su realidad nunca hubieran llegado a conocer* y que *les estimula con la escritura*. En este caso, pese a que Perico se acercaba a esta experiencia para conocer un mundo diferente, parece tener una extensa visión objetivada de lo que este mundo, y la vida de los niños, es. Su imaginario va pasos por delante de su participación. Por otra parte, esta reflexión y esta seguridad respecto a que los niños quieren hacer la película podría estar fundamentada en su diálogo y experiencia con ellos o, por otro lado, responder simplemente aquello que da por hecho, a la interobjetividad del proyecto. Esto me crea dudas con respecto a lo que para Perico significa *potenciar a los niños*. El potenciarles puede referirse tanto a moldear como lo haría un alfarero o bien a promover su agencia y aprendizaje activo hacia motivos propios. En este sentido, es peligroso dar por hecho tanto los motivos como la naturaleza de los niños, algo que por otra parte puede venir dado desde las profesoras del proyecto, sin ir más lejos, de la propia presentación del contexto y objetivos que realicé en la primera sesión formativa. Quizá una excesiva caracterización fomenta expectativas basadas en la objetivación.

Perico se propone seguir utilizando la teoría de una forma exploratoria, y pretende ampliar su análisis a *los elementos del sistema de actividad incorporados por Engeström: la comunidad, la división del trabajo y las reglas*. Esto es bienvenido por María, que señala que *quiero agradecer por el análisis de la actividad a través de la teoría de Leontiev. No es fácil, ¡eh! Normalmente esta teoría provoca muchas dudas y dificultades de entenderla. ¡Has hecho un buen intento! tengo muchas ganas de leer tu próximo diario con la referencia a la teoría de Engeström.* (F-María)

María le felicita por *el diario muy interesante en el sentido de que buscas el vínculo desde la teoría y la práctica, analizas con las “gafas” de un investigador. También defines los objetivos muy claros y hay conexión entre ellos y la observación en tu diario.* (F-María) y al mismo tiempo, alegando que *siempre hay espacio para la mejora* le anima a *reflexionar sobre TU posición, acciones, actitudes, sentimientos. Identificarlos y reflexionar sobre ellos* (F-María) y pregunta *¿Qué aprendes cada sesión? ¿Qué dudas tienes? Por ejemplo, cuando usas la teoría de la actividad, ¿qué aprendes?* (F-María). Veamos si en próximos diarios Perico acoge sus propuestas.

### **15 de marzo: Descubriendo a Bruno y la comunidad escolar.**

Perico inicia este diario mencionando que en esta sesión las estudiantes han de *trabajar dentro de los equipos como integrantes de los mismos*. Así define también

## Perico

su objetivo de actividad. Empieza por lo tanto haciendo referencia a la dimensión de interobjetividad de la sesión, lo institucionalizado, lo que toca hacer. La siguiente referencia *la actitud tranquila y con disposición a colaborar y trabajar* de las niñas, pero también a *la falta tan notoria de miembros de la clase*, entre ellos Ángel y Ramón. El hecho de que dos de sus compañeros hayan faltado le produce una cierta decepción y le impide también cumplir su objetivo de observación *como a mí me hubiera gustado*.

Se inicia la sesión leyendo la carta de @Mac que les *recordaba que el tema de las películas que se estaban realizando no se ajustaba a las demandas iniciales, y les invitaba a modificar algún aspecto. En este punto, se abrió un pequeño debate entre los diferentes alumnos, donde explicaban de que iba cada película y se daban ideas sobre alguna modificación que se podría realizar*. Al reunirse con Bruno, Perico encara el cambio de tema de la película desde una perspectiva personal, sosteniendo que *no se siente real mente cómodo con una de las escenas por su violencia*. Aquí me parece existen tres opciones diferentes para las razones de Perico. Por una parte, puede estar siendo sincero y querer cambiar la película porque le preocupa la reacción de la audiencia o a él mismo no le gusta, esto indicaría una apropiación del proceso de la película, en el cual se siente legitimado ya no solo para ayudar, sino para decidir al respecto y se considera coautor junto con Bruno. Puede también que esté acatando la demanda de @Mac, en cuyo caso su compromiso está con la autoridad educativa y enmascara esto a través de la alusión a sus preferencias personales. Una tercera opción sería que personalmente estuviese preocupado por las consecuencias que pudiese tener el no seguir las indicaciones de @Mac, lo cual lo situaría en una posición de compromiso con Bruno, queriendo ayudarlo, pero no en una situación de mutualidad, ya que la razón que le da es diferente y enmascara la real. Sea como fuere, Bruno *accede a cambiar la escena y hablan sobre modificaciones que podríamos hacer y sobre qué escenas grabar al día siguiente*. Es muy interesante en lo que sigue cómo Perico se alinea como miembro del grupo y colabora con Bruno desde su legitimidad como compañero. Están los dos solos, y Perico dedica toda su atención al niño, desde escribir junto la carta a @Mac donde el Bruno presenta a Perico y le informa de los cambios hasta trabajar creando manualidades. Eligen entonces hacer la placa de policía que necesitará Ramón. Perico se fija en las *cualidades para el dibujo* de Bruno y queda sorprendido por ellas. Ésta es una nueva sorpresa, una nueva apertura. Bruno va dejando de ser sencillamente “un niño” para tener características únicas. Perico empieza a ver un sujeto, una persona con capacidad de sorprenderle.

De nuevo, en su reflexión, Perico no se centra en la realidad concreta vivida con Bruno, pues sigue concentrando su esfuerzo en explorar el sistema de la escuela mediante la teoría de la actividad. Posiblemente esta decisión se deba al hecho de que

## Perico

no puede estudiar la comunidad del aula desde dentro, tal como María intuye en su feedback al preguntar *¿cómo ha afectado la ausencia de Ángel y Ramón en tu objetivo de analizar la comunidad?* (F-María). Se centra entonces en examinar la estructura abstracta de la escuela, en la que no se incluye. Seguimos ante la tensión que presenta el considerarse dentro del grupo como actor, pero fuera como observador, entre *integrarnos por completo en los grupos* y analizar la estructura de la escuela de vista de pájaro, posicionando su análisis en una situación de dominancia.

Perico identifica primero dos comunidades, la *comunidad interna* de la escuela, *formada por profesionales que en ella trabajan, y los niños*, y la *comunidad externa*, formada por las niñas y sus familias. En base a estas dos comunidades encaja la división del trabajo: mientras a la escuela le corresponden *los cuidados y proporcionar estimulación pedagógica*, a las familias les corresponde *interaccionar constantemente con la comunidad interna, niños y niñas y otros adultos profesionales*. Este es un tema que le preocupa y sobre el que reflexiona, considera que dicha interacción se mide *en las actividades creadas*, y que señala que la escuela tiene una *excesiva preocupación por la estimulación educativa*, pero duda que se dé la necesaria cooperación con la comunidad exterior. El modelo ideal para Perico está centrado en la escuela (*Comunidad interior + comunidad exterior = comunidad Bernat Boil*), lo que es lógico dado su rol y también la tradición escolar. Habla de las reglas, que define en dos tipos: *generales (centradas en los horarios en la burocracia)* y *de convivencia*. En estas incluye *las normas de comunicación entre los profesores y los padres, los turnos de palabra entre las diferentes personas que conforman una clase, las fechas de entrega de las tareas a realizar, etc...* La convivencia está supeditada a las reglas construidas desde la escuela, quien tiene legitimidad en el proceso educativo institucional, más que en un diálogo entre diferentes contextos en los que algunas personas participan al mismo tiempo.

Esto es lo que Perico parece concebir que ocurre en las relaciones entre escuela y familia, si bien no sabemos el nivel de acuerdo, crítica o indiferencia con respecto a ellas, parece dar por hecho que la escuela ocupa una situación de dominancia frente a las comunidades exteriores, llevando prioritariamente la agencia de los procesos educativos. Al final de su diario Perico apunta hacia *el análisis de los factores más comunicativos*, para poder ver las interacciones *entre el dentro y el fuera*. María le interpela en este sentido y cuestiona esta posición *¿Por qué estas comunidades? Seguro que hay una razón detrás. ¿Por qué no has analizado directamente tu grupo dónde puedes influir y cambiar cosas? Tu grupo es también una comunidad con sus reglas y distribución del trabajo.* (F-María) Y continúa pidiendo una perspectiva más personal *¿Y para qué sirve este análisis a Perico? ¿qué aprendes cuando te encuentras con los niños?* (F-María)

### 22 de marzo: Punto de inflexión hacia la relación.

Perico pospone la observación de la dimensión comunicativa entre comunidades. Algo ocurre entre la sesión anterior y esta, o varias cosas. Por una parte, María lleva varios diarios interpellando a Perico sobre sus propias sensaciones, preguntándole: *¿Qué aprendes cada sesión? ¿Qué dudas tienes? ¿Por ejemplo, cuando usas la teoría de la actividad qué aprendes?* (FD-María-08.03.2017). Perico atribuye importancia a este diálogo con María en los diarios, que le hace cambiar de perspectiva, pero sobre todo a una conversación en persona, a *una conversación con María. Me dio un feedback y después hablé con ella. Y me dijo “podría ser interesante que metieras o intentaras sacar tus emociones y tus sentimientos dentro”* (E-Perico).

Por otra parte, Perico señala una bajada emocional entre estas dos sesiones, una sensación de insatisfacción y cansancio que le impulsa a buscarse a sí mismo. *Me dije “Perico, encuentra una estrategia para poder ganarte al grupo, para tener ese sentimiento de cuando estás en actividad, aunque estés cansado, aunque estés tomando decisiones que sean importantes y eso te esté llevando a un proceso de nervios un poco más alto de lo normal. Utiliza ese momento para abstraerte de esa otra realidad y vivir lo que tu querías vivir aquí”* (E-Perico). En este diario lo dice muy claramente: *Llegaba a casa y me preguntaba que estaba haciendo por Ángel y Bruno. La sensación de insatisfacción le lleva a inspeccionar su propia participación en el proyecto: En las primeras tres sesiones, estaba tan pendiente de cumplir los objetivos y los pasos a seguir, que me olvidaba de lo realmente importante en este proyecto. Y llegué a la conclusión de que estaba en la misma línea de nuestro sistema educativo, mis acciones se dirigen hacia un producto cuantitativo (la película y escribir a @Mac) y no hacia la esencia de esta interacción que realizo con ellos (que los niños se descubran a sí mismos y sean capaces de darle un sentido a los productos que se realizan en las prácticas académicas).* Estas sensaciones y reflexiones le llevan a buscar nuevas salidas, implica un momento de apertura y encuentra en María una interlocutora que le permite explorar, pues a ella le interesa genuinamente lo que Perico tenga que decir sobre su proceso, existe una mutualidad en la interlocución. Es en este diálogo que explora la autoría de sus acciones e ideas con respecto a su participación con sus compañeras, y toma la determinación de pasar a las niñas al centro de su esfuerzo pedagógico, focalizar en ellas para conocerlas y ayudarles a potenciar sus características individuales, así como disfrutar de la relación en sí misma: *“voy a intentar tener ese afecto con el niño que me haga estar cómodo en esta situación” lo enfoqué de esta manera. Ganar la afectividad otra vez, el sentirme cercano, el... De igual a igual como si estuviera con una relación de estar con un amigo que estoy muy cómodo* (E-Perico). Este momento implica una heterodiscursia en la acción de Perico. Por una parte, quiere sentirse cercano, quiere disfrutar de la relación y esto es un fin en sí mismo. Mas al mismo tiempo esto no puede ser del

## Perico

todo así porque esa relación es instrumental, que podemos ver en *como si estuviera* con un amigo. La relación es también un medio que se permite ocupar una posición de educador que ayuda y potencia. En esta apertura, Perico encuentra diferentes motivos con tensiones ocultas entre ellos: el ser juntos, el ayudar a aprender, y el aprender a ayudar.

En este diario, luego de una breve introducción, Perico pasa directamente a hablar de sus dos compañeros individualmente. Para preocupación de Perico, *Ramón también ha faltado hoy*, lo que implica que *aún no he tenido oportunidad de interactuar con él*, hecho que le causa cierta frustración. Nada más comenzar a planear la película, Bruno muestra una iniciativa que es muy bien recibida por parte de Perico. Mientras el niño prepara ropa y materiales para la película, Perico aprovecha 15 minutos para pedir a Ángel que le ayude a escribir una carta a @Mac. Este accede, y el momento les sirve para entablar conversación. Perico observa a sus compañeros y destaca *la iniciativa y predisposición que tienen para todo* y queda de nuevo impresionado por *las capacidades artísticas de Bruno*. También señala positivamente la autonomía que tienen al final de la sesión, cuando recogen todo mientras hablan con sus compañeras.

Está muy claro que Perico disfruta de esta sesión, a la que se refiere como *una experiencia altruista y desinteresada desde mi persona*. Este descubrimiento de sus compañeros va parejo de una reflexión sobre el sistema educativo y del aprendizaje en general. A través de la singularidad de sus compañeros, de un Ángel al que al principio *le cuesta saber qué le gusta, cuáles son sus puntos fuertes* y de Bruno y sus *capacidades artísticas*, define el aprendizaje como algo que *forma parte de cada persona*, que no se puede entender como un *producto que hay que incorporar en nuestro desarrollo, si no como un concepto que permitirá que cada persona se vaya encontrando a sí mismo*. Éste es un momento en el que Perico se hace cargo de su agencia autoral. En una situación abierta que surge de una sensación de incoherencia e insatisfacción, problematiza sus ideas, posiciones y acciones. Se implica entonces en una crítica al sistema educativo, del cual señala el sinsentido de un sistema que *no nos permite desarrollarnos en base a nuestras capacidades, sino que nos desarrollamos en base a un modelo de persona que tenemos que seguir. En este punto encontramos una tensión en la mayoría de escuelas*.

Sumergido en estas inquietudes, en una posición contraria a un sistema educativo que no permite la originalidad y la singularidad, sino que corta por un patrón, Perico encuentra que Shere Rom puede ser un aliado con el que alinearse, y se apropia de los objetivos de este llevándolos a su propio lenguaje: *En este proyecto en el que participo intento que cada niño pueda desarrollarse en base a sus capacidades. Que la concepción del aprendizaje cambie en cada niño, que esta concepción en la que se sienten evaluados cambie, al menos en la hora y quince*

## Perico

*minutos en la que estamos con ellos. Y, de vuelta, transforma esta filosofía en concreción, adaptándola a sus dos compañeros, para los cuáles se plantea ya objetivos como que Ángel se vaya descubriendo en dosis cada vez más grandes y que Bruno siga desarrollando sus cualidades artísticas. Que descubra el mundo a través de sus manos, a través de sus representaciones gráficas. Que descubra el teatro y la gran cultura que tenemos en España a través de las obras que pueda ver, y por qué no, representar. Y por supuesto seguir descubriendo las diferencias individuales de los dos. Cabría aquí plantearse que, en relación con sus deseos respecto a Bruno, Perico está romantizándolo como artista e incluso objetivándolo, pues parte de una situación bastante concreta y la extrapola a un marco normativo del arte, creando sus expectativas y objetivos de aprendizaje para con Bruno sin discutirlos con él. Perico sigue de esta forma ejerciendo cierta agencia sobre los objetivos de aprendizaje de Bruno, más que sobre los de Ángel, a quien desea que sea él mismo quien se descubra. Perico fomenta la agencia teleológica de Bruno, animándole y reconociéndole en su práctica artística, pero al dar por hecho que eso es lo que quiere hacer, establece una posición de dominancia de su voz respecto a la del niño en lo que se refiere a qué es valioso aprender y por qué, bloqueando potencialmente su agencia.*

Este diario supone sin duda un cambio con respecto a los anteriores, puesto que reflexiona sobre aquello que realmente le interpela como aprendiz y como educador. En gran medida, Perico es capaz de enfocarse a una educación más abierta con respecto a sus compañeros porque él mismo se la ha permitido, ha dejado de *intentar forzar la teoría que no sabía traer de vuelta (E-Perico)*, proceso en el cual señala la importancia de María, al *permitirme liberarme de la teoría y acercarme a mis emociones, me ayudó bastante... no para el diario de campo sino para el momento en que lo estaba viviendo (E-Perico)*. El diálogo con María le ayuda a explorar una nueva forma de participación que le permite explorar al tiempo conexiones con otras agentes de la Comunidad de Prácticas y explorar la apropiación de los significados de la misma comunidad, al involucrarse en ella desde una apertura activa, desde un nivel personal que le da vida a su acción. Abandona lo metódico, lo mecánico y justificado por la interobjetividad, para tomar agencia sobre su propia decisión y darle vida. *Lo realmente importante en el proyecto* es enunciado por Perico en el diálogo con otras agentes, en coautoría con estas. Esta nueva perspectiva le ha permitido disfrutar de esta sesión, y de las siguientes, por lo menos desde la perspectiva de María, que sostiene que *la palabra de Perico es disfruta, si... disfrutaba (E-Maria-12.06.2017)*. Y desde este disfrute, construir sus propios objetivos y abrir los ojos a sus compañeros, comprometiéndose personalmente con ellos *Que el producto al que se quiere llegar en nuestro sistema educativo no sea una barrera para el desarrollo de Ángel y Bruno*. Este punto de inflexión es también resaltado por Carles, *vi que comenzaba a meterse, a conocer a los niños [...] creo que es de los estudiantes que más se han vinculado con los niños (E-Carles)<sup>2</sup>*.

### 29 de marzo: Brecha digital y objetivos sociales.

En esta sesión, Perico centra más su diario en sus compañeros, en observarlos y conocerlos. Se fija en la reacción de los tres a tener que repetir algunas escenas de la película, que él identifica como *pereza*. Excepto en el caso de Bruno, que *se puso manos a la obra para cambiarse*. La actitud *autónoma y responsable* de este, le da tiempo para hablar con los otros dos chicos, especialmente con Ramón, con quien es la primera vez que interacciona, un tiempo que valora de forma afectivamente positiva. Observa a los diferentes chicos, contrastando la *dedicación* de Bruno con la *distracción* en la que Ángel y Ramón caen fácilmente, tanto durante la grabación como durante el momento de recoger. *Estas distracciones hacen más lento el proceso*, cosa que Perico lamenta, pues tienen *menos tiempo para pasar las grabaciones al ordenador*. De nuevo, la acción de Perico es heterodiscursiva, por una parte, no puede abandonar la actividad instrumental, no puede relajarse del todo, pero entiende también esta distracción. En una posterior entrevista explica, hablando de Ángel, cómo nota cuando está nervioso y lo respeta dándole espacio *darle el derecho a sentirse nervioso, y seguir... o sea, trabajar, respecto al plan que teníamos, con el simple hecho de que él estaba nervioso y que a lo mejor no podríamos grabar dos escenas sino una [...]Es que a veces no nos dan ese derecho y es importante (E-Perico)*. También en este diario relata los problemas de Ángel para hablar en catalán, que había sido el primer motivo para cambiar las películas. Perico no está demasiado comprometido con el habla en catalán entre ellos, él mismo habla en castellano con los niños *porque consideraba que era más importante que me viesen cercano (E-Perico)* pero *el idioma oficial de la película es el catalán*. En este asunto el compromiso de Perico está con sus compañeros, tanto al dirigirse a ellos en castellano, como al ponerse en su lugar en la forma de lidiar con la autoridad de la norma que se ha de cumplir. En cuanto a este contratiempo, y aunque *Ángel tuvo un poco de dificultades en la pronunciación de su dialogo en catalán [...] la predisposición y la actitud en la grabación le hizo solucionar muy rápido esta dificultad*.

Esta narración le va entregando una visión constante de los niños, Perico se compromete con ella porque el diario le aporta consciencia. *Es al ponerlo en el diario es cuando lo ves, cuando te paras a pensar en cosas que no lo harías si no hicieras el diario (E-Perico)*, lo cual subraya el carácter dialógico del diario, tanto en un diálogo interno como con María.

En este caso, hay algo que atrae su atención y posiblemente viene del debate en la asignatura de *Psicología Cultural y de la Educación*. El objetivo de Perico en este diario es *el tratamiento que se hace en la escuela frente a la brecha digital*. En el inicio de su reflexión, plantea de forma muy clara su preocupación, el problema sobre el que se dispone a hablar: *nos encontramos en un contexto social cada vez más*



## Perico

*segmentado. Y esta segmentación social viene generada desde los estamentos gubernamentales en los que se actúan con los inicios de la sociedad, las niñas y niños. Problematisa dos elementos: por una parte, esta segmentación social es intencional: La segmentación interesa [...] se crea desde bien pequeñitos. Se puede observar esta clasificación y división en el simple proceso evaluativo que se lleva a cabo en los colegios; y, por otra parte, se ve incrementada por las TIC Esta fractura social sigue creciendo a pasos agigantados. Nuestras prácticas sociales son cada vez más dependientes de las TIC, y todo gira respecto a estos aparatos de comunicación y crecimiento. Perico está preocupado por el hecho de que las TIC vayan a dictaminar las relaciones y prácticas sociales, pues implica necesariamente una desigualdad mayor entre las personas ya desde el nivel 1 de brecha digital el que está relacionado con los estatus económicos y sociales, con la ubicación demográfica, etc. El estudiante cree que, con este proyecto, esta brecha está siendo intervenida en la escuela, pues puedo observar que interactúan con el ordenador como interactuábamos mis compañeros y yo en la escuela cuando yo tenía la misma edad.*

Desde su perspectiva, si siguen su camino, al menos llegarán a un cierto manejo, pero no cree que esto sea suficiente: *con una hora y quince minutos que dura la sesión que hacemos con ellos, no da tiempo a ofrecer una interacción positiva con los ordenadores, [Pero] pienso que no será suficiente para que los alumnos estén preparados para el futuro que les espera*, en el que considera que las TIC dictaran todo tipo de relación social, académica, formativa, personal, etc. Perico se debate aquí entre el creer que están logrando algo y el hecho de que no puede imaginar grandes avances con este nivel de intervención. Lo curioso es que sostiene que habla de cómo se trata la brecha digital desde la escuela, pero lo cierto es que su visión fundamentada de la escuela se queda en la clase del Proyecto Shere Rom. No está informado de otros proyectos y, a este respecto, trabaja con su imaginación, con la visión objetivada de lo que es la escuela y ese contexto. Lo mismo ocurre por su preocupación por otras escuelas en la misma situación, en la que se pregunta que si no existen proyecto como Shere Rom *¿cómo lo harán para interactuar con las TICs?* Quizá en este sentido Perico está explorando una responsabilidad social, desde su posición de educador concienciado, que parece llevarle a situar su perspectiva en una relación de dominancia, de objetivar la realidad escolar.

Otra cuestión destacable es que Perico ha sostenido previamente que es importante que el aprendizaje surja de las alumnas, pero ahora habla de la necesidad de que controlen un cierto tipo de herramientas, permitiendo la dominación de cierta voz institucional (la necesidad de ciertas habilidades) sobre la suya como educador y sobre la de las niñas. Encuentra también importancia en otras capacidades y habilidades que cree que el proyecto sí que fomenta más y que se relacionan con las TIC: *observo en Bruno unas habilidades artísticas que deberían ser potenciadas, de igual modo que debería ser potenciada la interacción con las TICs para que se*

## Perico

*produzca una adaptación al futuro.* Bruno le otorga una cierta inspiración y esperanza, de un niño que se desarrolla si se le deja. En la mezcla de sus inquietudes por la igualdad y la esperanza que estas habilidades artísticas de Bruno le suscitan, Perico reflexiona sobre lo que es socialmente importante desde su perspectiva, que va más allá de una visión instrumental o de “preparación para el futuro” *Pese a que las TICs vayan a dictaminar las relaciones y prácticas sociales, las personas deberán seguir aportando sus capacidades y habilidades a la sociedad para poder vivir en ella desde la plenitud i la felicidad personal* y toma una posición como educador. *Estamos en un momento complicado de división y, nosotros, los educadores, debemos estimular a los niños y niñas a convivir en la realidad en la que se irán encontrando, utilizando siempre sus capacidades y habilidades para generar un mundo donde el respeto y la igualdad predomine por delante de cualquier interés.* En las dos declaraciones, Perico parece estar elaborando un diálogo interno en busca de su autoría ideológica. Se sitúa en conflicto entre dos voces dominantes del ámbito de la socialización: la educación como entrenamiento y adaptación (*las TICs dictaminarán el futuro*) y la educación para compartir valores (*la igualdad predomine por delante de cualquier interés*). En medio de ellas, la educación como un derecho personal de las niñas, el aprendizaje como *un desarrollo personal* (D-Perico-22.03.2017). En este diario no parece resolver este conflicto, pero sí sitúa diferentes posiciones legítimas, lo cual abre paso a su toma de responsabilidad en momentos concretos.

### 19 de abril: Repensando el constructivismo.

El estilo de Perico ha ido cambiando poco a poco, y ahora ya no se sitúa en una posición periférica, de observador, sino que parece tener objetivos más claros, más propios también y compartidos o bien con el grupo de los niños o con el grupo de educadoras, con quien habla sobre las *diferentes sensaciones que estábamos viviendo en este proyecto*. Asalta la redacción de esta nota del diario desde dos focos: por una parte, hablar sobre volver a grabar la película, y por otra reflexionar sobre *las ventajas y desventajas que tiene el modelo de aprendizaje constructivo descrito por Piaget*.

En el inicio del diario hace referencia a que Luz les dice que ese hoy han de terminar antes por motivo de los cumpleaños de Camila y Carles y deberían *empezar a recoger a las 16:00h para estar listos a las 16:15h para comer las galletas todos juntos y beber los zumos*. Perico describe la llegada de los niños y niñas, a quienes ve *alegres y cercanos entre ellos*, y cómo cantan el cumpleaños feliz a Camila. También a que Anna, la conserje, trae unas magdalenas y una carta de @Mac.

Rápidamente pasa al momento en que se ponen *manos a la obra* con la película, poniéndose él mismo *manos a la obra* con la narración. Perico parece haberse enganchado también al proyecto, con estas ganas de empezar que refleja con

## Perico

esta expresión y también con un relato que va “al grano”. Al comprobar cómo han quedado las escenas se dan cuenta de que han tenido un fallo técnico, y que han de volver a grabar algunas, algo que el mismo recibe con hastío, ya que *esta era la segunda vez que teníamos que regrabar las escenas*. Se sorprende de la *actitud “profesional”* y el entusiasmo con el que los niños se comportan, pues *prepararon todo de manera rápida, ya que teníamos poco tiempo. En 10 minutos fuimos capaces de tener las escenas grabadas y pudimos recoger*. En este momento de recoger, Perico vuelve a marcar la diferencia entre Ángel y Ramón, que *se despistaron un poco más*, frente a Bruno, que *se llevó todo el peso*. Él les deja *unos momentos finales de distensión previa a la celebración del cumpleaños*. Me pregunto aquí como lector cómo es que, desde una posición de compañero, Perico tiene la potestad de dejarles o no momentos para la dispersión. Esto enlaza con la constante referencia a la responsabilidad. Esta parece consistir en que ellos hacen lo que él espera de ellos. Si bien la actividad es llevada de forma activa por los niños, Perico parece tomar las decisiones de qué hacer en cada momento, haciendo que su voz domine en la interacción y ensombreciendo la agencia de los compañeros. En cierto sentido sigue atento a si hacen lo que corresponde hacer respecto a la actividad.

Perico no entra a narrar la celebración, pues tiene algo más importante que discutir consigo mismo. Decididamente utiliza el diario para reflexionar sobre las ventajas y desventajas de *modelo constructivista*, que considera *el modelo de aprendizaje en la que se basan las actividades académicas [...] en la mayoría de los centros educativos*. Contrapone el *currículum del departamento de educación con la dedicación y preocupación admirable respecto a las situaciones individuales de sus alumnos* que tiene Carles. Formula que las educadoras han de saber *apartar el currículo que se les demanda para poder adaptarse a las necesidades de sus alumnos y que estos adquieran aprendizajes que no salen en los libros, fichas de tareas, pruebas evaluativas, competencias básicas, etc...* Está, por lo tanto, muy preocupado por el hecho de ayudar a alumnas desde su individualidad, siguiendo el testigo de un diario anterior, en el que reflexionaba sobre que el aprendizaje depende de cada una, no de un lugar al que debamos llegar, lo que recuerda a aquello que Luz llama *trabajar desde lo que hay (E-Luz)*.

Es en relación con esta convicción en la que surge su preocupación, ya que no cree que Carles tenga las herramientas para hacer esto posible, pues *un profesor para un aula de 25 niños, con 25 necesidades diferentes y con 25 capacidades distintas. Aunque lo pueda parecer, no es un superhéroe*. En esto concluye que *el autor que sustenta la práctica de Carles es Piaget* que, para él, basa su teoría en la adaptación del niño a los *desequilibrios del contexto*, algo que contrapone a la guía por parte de las adultas. Se mira también a sí mismo, y se encuentra también actuando desde una perspectiva piagetiana, pues *una vez llego a casa, después de la sesión no percibo ni siento ningún tipo de ayuda/guía por mi parte hacia los tres alumnos con los que*

## Perico

*comparto proyecto. Perico se sigue haciendo la pregunta que pretendía responderse al entrar en este proyecto: ¿soy capaz de aportarles algo [a los niños]? (E-Perico), que remite a una doble concepción del aprendizaje: como algo personal, pero como algo que ha de ser externamente fomentado. Considera que el aprendizaje escolar debe ser promovido, puesto que el nivel de complejidad de los conceptos que se tratan en este ambiente requiere de algo más que la simple interacción niño-entorno. Perico concibe el aprendizaje como un proceso interactivo entre personas, donde existe una guía o ayuda, más allá de un proceso individual, de ahí nace su interés como educador, en ser ese guía que ayude a la otra persona a desarrollarse. Su inquietud, no se queda en una cuestión instructiva, sino de desarrollo de las dotes personales de cada niño, que le lleva una vez más al caso de Bruno. Esta cuestión es la que me tiene más preocupado hasta el momento, un niño estigmatizado por el entorno adulto más cercano no sé si podrá orientarse por un camino diferente al destino que tiene marcado, ¿llegará a reconocer su propio talento para el dibujo? Ve entonces un claro hándicap en el modelo constructivista de Piaget y se dispone a cambiar su propia interacción con sus compañeros Genis, marcándose como objetivo actuar en base a la teoría socio-constructivista de Vigotsky. Al tiempo, parece seguir proyectando en Bruno lo que él cree que debería hacer, o al menos no hay evidencias de que se lo haya preguntado.*

### 26 de abril: Negociación y responsabilidad.

Precisamente, establecer un dialogo en mayor profundidad es lo que Perico pretende de ahora en adelante. En esta sesión traza un cierto cambio en los objetivos del diario, este ya no está tan enfocado a sí mismo o al proyecto, sino que gira alrededor del conocimiento de sus compañeros: pretende encontrar un *momento de individualidad para interaccionar con ellos* en la escritura a @Mac y hablar con Bruno, porque *quería conversar con él sobre sus capacidades artísticas y descubrir si él es consciente de ellas, y que afecto tiene hacia las diferentes actividades que estamos realizando en la interpretación y en el dibujo que realiza.* También su objetivo es centrarse en la observación y *descubrir las acciones y situaciones individuales en la que cada uno de los alumnos sienten cierta afectividad y de este modo son capaces de sentirse útiles en su realización,* este último especialmente con respecto a Ramón y Ángel. A diferencia de en diarios anteriores, los mismos hechos reflejados son sobre los que reflexiona.

Para ello se pone de nuevo *manos a la obra* y va al grano. Motivado por la reflexión anterior, después de la cual se sintió *incompleto a nivel emocional, ya que no sentía que estaba ajustándome a la esencia del proyecto que estamos llevando a cabo los estudiantes de la UAB,* decide cambiar su rol hacia uno *más guiador respecto a la interacción con los alumnos en la sesión.* Empieza entonces la sesión hablando de que Ángel le comenta que *se ha olvidado la ropa, pero se la están trayendo,* algo que

## Perico

Perico identifica como *compromiso de este con el proyecto*. Pone en marcha, como tenía pensado, una negociación en la que les ofrece a los chicos *2 opciones a escoger*. *La primera era, antes de hacer las grabaciones, escribir todos juntos al @Mac y la segunda, era que después de la grabación escribieran individualmente al @Mac*. Ellos, *de forma clara y unánime escogieron la segunda opción, mostrando unas ganas enormes en iniciar la grabación*. El mismo Perico opina que este cambio *no es suficiente*, pero la *predisposición positiva de los alumnos respecto a la negociación* le hace reflexionar sobre el hecho de que con ella está promoviendo su responsabilidad, al ser ellos quienes toman la decisión. Perico parece estar buscando su lugar en este contexto, está buscando la participación en la que se siente cómodo. Es ya la segunda vez que se cuestiona de un modo personal profundo, quizá está intentando tomar responsabilidad en la situación, apartarse de las cosas como son y descubrir lo que quiere hacer. Por otra parte, la interobjetividad del proyecto modelo sigue presente, pero este nuevo modelo no viene dado desde arriba, sino que Perico lo toma como un apoyo, como una comunidad que le respalda en su toma de agencia. Quizá su propio proceso le hace ver el valor de esta agencia dialógica y quiere compartirla con sus compañeros.

Narra un ejemplo de esto cuando acaban de grabar la película y suben a la clase, momento en el que *sin tener que decirles nada, cada uno se puso en un ordenador y se pusieron a buscar las respuestas que @Mac les había enviado y, de este modo, poder contestarles ellos*. Esta experiencia forja en él la determinación de comprometerse con esta práctica, decide que *de aquí hasta el último día en que realice sesiones con ellos, me marco el objetivo de iniciar la sesión con una negociación para tratar el tema de la responsabilidad que adquieren en sus decisiones*. *De este modo, podré guiarles más activamente sobre el aprendizaje de este valor tan importante, la responsabilidad*. Descubre aquí un valor importante para él, empieza a pensar en la responsabilidad como algo fundamental, y que requiere del compromiso consciente de las niñas.

Pese a que en esta estrategia de negociación le da cierta satisfacción, Perico se encuentra también *frustrado* por no haber tenido suficiente experiencia para interaccionar y observar a sus compañeros debido a que, Ramón y, *en especial, Ángel tuvieron un día bastante revoltoso y tuve que dirigir toda mi atención hacia ellos*. El comportamiento disruptivo de sus compañeros le lleva aquí a requerir a las demandas implícitas de controlarlos, lo cual lo aleja tanto de la interacción con Bruno como de poder observar lo que a ellos les crea una afectividad positiva, como se proponía. Esto le produce un *sentimiento de impotencia es bastante fuerte al finalizar la sesión*. Pero le lleva a reflexionar sobre las limitaciones del proyecto en sí mismo, donde esta profundidad afectiva es *algo difícil de descubrir en la situación en la que actuamos, con unos pasos tan marcados y un breve periodo de tiempo*. Señala así que se siente coartado por la dinámica atareada del proyecto, donde existe cierta flexibilidad para

## Perico

explorar su responsabilidad/agencia y la de sus compañeros, pero no suficiente como para comprometerse con una forma de hacer totalmente abierta y explorar sus necesidades en profundidad.

Como medio tanto para conseguir ese momento de interacción como fomentar la negociación, decide *crear una breve dinámica en el período de tiempo en la que negociamos sobre el desarrollo de la sesión. En esta dinámica tengo que intentar que cada niño sea capaz de expresar, o como mínimo hacerle reflexionar, sobre cuál es la capacidad más destacada en ellos*. Esta es una actividad que además pretende que le “libere”, puesto que al tener cómo acceder a esta información, dispone también de algo sobre lo que reflexionar y así *centrarme en la siguiente reflexión en la teoría de aprendizaje socio-constructivista de Vigostky*. Aquí podemos ver el uso del diario en Perico, tal como lo describe en la entrevista, pues es un contexto que le sirve *para conocerme a mí más que conocer a Ángel a Bruno o a Ramón, esa parte la tengo un poco más interiorizada por la parte de... el hecho de haber estado seis años con niños, (E-Perico)*. El diario de campo constituye para él un contexto de autoexamen, mientras que las herramientas de reconocer a los niños quedan fuera, implícitas en su práctica cotidiana y en otras formas de reflexión. Perico está señalando aquí que el diario de esta sesión es excepcional, que su uso es inusual, lo que por otra parte nos señala también que este contexto de reflexión lo utiliza para aquello que le resulta complejo o un reto.

### 3 de mayo: Responsabilidad y expresividad

Sin embargo, Perico no cumple su intención de examinarse a sí mismo. Como de costumbre, algo importante retiene su atención y le interpela lo suficiente como para cuestionarse ideas y acciones. Después de lo ocurrido en la última sesión, su atención se centra en la interacción, tanto entre los niños como los niños con él. Quiere principalmente *identificar comportamientos responsables en los alumnos después de utilizar la estrategia de negociación, desde una perspectiva horizontal, en la que ellos forman parte activa de la toma de decisión de los pasos a seguir en la sesión*. Su intención, por tanto, se centra en la participación activa de los niños, para lo que considera fundamental dar responsabilidad. Y la negociación es una estrategia para ello. Sin embargo, parece seguir implicado en un modelo evaluativo, aunque en este caso de su propia acción. Intenta comprobar el resultado de una variable que ha de funcionar o no. Esta estrategia pedagógica parece permanecer en el paradigma de medida y corre el riesgo de objetivarlos en cuanto a medirlos, lo relevante no es su comportamiento o consciencia única, lo que pueda surgir en su interacción, sino si desarrollan o no conductas responsables. Aunque esto es solo una posibilidad, quizá por otra parte Perico tan solo esté buscando su propia forma de actuar como educador, aunque no deja de ser llamativo que este paso por resultados medibles.

## Perico

Como de costumbre, hace referencia a la entrada en el aula y al saludo afectuoso que le dedica Rafa, así como a lo que Ramón le comunica que *se ha olvidado las esposas*. Este olvido no parece importarle demasiado, pues lo que sí le importa es que Ramón está allí. Desde el inicio de los diarios, Perico hace referencia a cuando Carles pasa lista, Perico *se siente muy contento y orgulloso de la fidelización conseguida con el [...] Las dos primeras semanas de proyecto, después del repartimiento de grupos, no vino a la clase*. Atribuye este cambio a que Ramón se siente escuchado, dado que *existe un espacio de negociación y de interacción en el que expresarse. El ser escuchado y el ser reconocido ha sido clave en su desarrollo en esta tarea. Llego a estas conclusiones cuando percibo su desgana inicial por escribirle al @Mac y ver que no le ha escrito nunca, y pasar a mostrar entusiasmo en este espacio de tiempo. Quizás, en un primer momento, esto lo realizaba de manera inconsciente. A día de hoy, busco espacios de tiempo donde ellos pueda comunicarse entre ellos y conmigo, tomar decisiones y responsabilizarse de estas. Y uno de estos espacios de tiempo, es la negociación inicial*. Precisamente, esta fidelización de Ramón hace que Perico sienta también escuchado y reconocido.

En este diario, Perico describe en mayor detalle los procesos de negociación e interacción. Vuelve a darles a escoger inicialmente (*en esta ocasión, además, yo ya me senté cerca de los alumnos del grupo para poder hacer la introducción sin perder mucho tiempo en la ubicación.*), pero además Bruno hace una propuesta, que es discutida y aceptada. Como dice Perico, *Bruno mostró una buena predisposición a la negociación desde el principio* e incluso toma iniciativa creativa en esta. Desarrolla su autoría en coautoría con Perico.

Pone también especial atención en que, cuando toca recoger, *Ángel mostró como siempre esa rebeldía en forma de juego, pero rápidamente se dio cuenta que había dado su palabra para escribir al @Mac y quedaba poco tiempo*. Este incidente muestra el cambio que ha experimentado Ángel y le hace sentirse *muy emocionado por su cambio conductual* desde los primeros días, en los que *su desgana generalizada, la poca responsabilidad mostrada en sus conductas y su poco compromiso con la tarea, me hicieron adaptarme a la situación y buscar estrategias para lograr engancharle a la película*. Explica que *uno de los motivos de introducir el espacio de negociación en la parte inicial de la sesión, fue por Ángel. Para estimular su responsabilidad. Y el cambio fue de inmediato. En las dos últimas sesiones, él fue de los primeros en decidir sobre la posible organización de la actividad que teníamos que realizar. Y, correspondiendo a su palabra, mostró esa responsabilidad de cumplir los pasos a seguir a lo largo de la sesión*. Muestra este compromiso en la sala de motricidad, donde *con la infinidad de estímulos presentes en el aula, al comentarle los problemas de tiempo que tendríamos para cumplir nuestro objetivo, rápidamente se reorientaba a la tarea*. Sobre todo, referencia el aumento de participación en la comunicación con @Mac *después de las primeras*

## Perico

*sesiones donde mostraba una falta de compromiso con las cartas escritas al @Mac, veo una autonomía en él en este espacio de la actividad. Además de sentirse motivado por mejorar sus faltas de ortografía. Justo en este momento, me siento útil y me siento feliz, muy feliz.*

Viendo estos cambios en sus compañeros, Perico busca también momentos para la interacción personal, donde *preguntarles por sus gustos, aficiones... conocerlos más*. Esta es la intención que tiene en la cabeza en el final de la sesión mientras ellos *sin tener que decirles nada se pusieron a leer los mensajes privados que le había escrito el @Mac, para posteriormente contestarle*. Ramón está tan concentrado en la escritura que ni escucha su pregunta y Ángel le cuenta que dedica todo su tiempo a jugar con el ordenador. Bruno le explica que *acude a clases de inglés, y que antes hacía dibujo*. Con respecto a él, considera que la estrategia de negociación y de dar responsabilidad es beneficiosa porque le permite *expresar sus ideas, que con tal ilusión y convencimientos que sus compañeros le siguieron sin mucha demora y sin mucha reflexión personal*. Este espacio es un contexto en el que Bruno puede tener una participación legítima necesaria para su propia autoría.

Satisfecho con lo vivido, reúne a sus compañeros al final de la sesión para felicitarlos y concluye su reflexión con fuerte carácter afectivo *siento mucha alegría por los beneficios (inconscientes) que ha generado esta estrategia. Por un lado, se ha cumplido el objetivo que tenía focalizado con Ramón y, especialmente, con Ángel, de estimular la responsabilidad de sus actuaciones. Y por otro lado, dado a la flexibilidad de esta estrategia he podido ver como se ha generado un mini-espacio de comunicación donde entre ellos, han podido crear una construcción narrativa tan significativa como es la elaboración de la última de su película*. Perico une de manera clara la libertad de los niños con la responsabilidad y al mismo tiempo ambas con la capacidad de aprender, pues implica adueñarse de la tarea o actividad. *Vi que la libertad, [...]aquella autonomía les hacía tener responsabilidad. Y que aquella responsabilidad les hacía hacer cosas con cuidado, con sentido (E-Perico)*.

El interés de Perico en esta forma de participar en el aprendizaje de sus compañeros es curioso, pues parece estar igualmente basada en los resultados, pero estos se corresponden con la toma de iniciativa y responsabilidad de los niños a la tarea. Esta vinculación por la tarea y la agencia teleológica está igualmente vinculada a una agencia dialógica, una toma de responsabilidad en la decisión dialogada y negociada. El resultado esperado para lo que elabora su estrategia es precisamente que ellos elijan el resultado. Su adhesión a esta metodología más colaborativa no se queda limitada al espacio de actividad, sino que más allá de esta se construye un episodio de comparación entre lo que vive en Shere Rom y lo que vive en su trabajo, así como una prueba de si puede combinar ambas cosas: *era miércoles cuando hacía esta reflexión, el jueves era el último día de entreno, nos marcamos las normas entre*



## Perico

*todos, y el viernes nos íbamos de torneo. Y cogí esta parte más... este aprendizaje más positivo de decir “ei, ellos han puesto las normas, se sienten partícipes, la libertad confianza absoluta” [...]y no sé si será el año que mejor se han portado [...]el que más disfrutamos todos. (E-Perico).*

### 17 de mayo: Tensión en el final del proyecto.

Perico señala este día como marcado por *emociones contradictorias*, pues este es el último día de trabajo y, por lo tanto, existe cierta exigencia, toca dedicarse a la edición del vídeo después de acabar la última escena. El estudiante quiere observar *las responsabilidades de los alumnos en un contexto de alta distraibilidad, como es trabajar en un ordenador.*

Llega a clase y va directo a preparar el ordenador para la edición, considera que *es una sesión difícil, de nervios, porque hoy tenemos que acabar la película.* Concibe la carta de @Mac también como instrucciones, como pasos a seguir. Mientras en otras ocasiones relata la interacción de los niños durante la lectura de esta, esta vez tan solo hace referencia a que les informa de lo que tienen que hacer: *hoy tendríamos que empezar a editar ya que es la penúltima sesión, la última antes del visionado.* Está preocupado porque *sentía que hoy iba a ser un día difícil. La edición de video es una tarea que conlleva una dificultad en la gestión del grupo, ya que es muy apetitoso para ellos adentrarse en las entrañas del ordenador y sus rincones escondidos* y se pone como objetivo el ser capaz de gestionar al grupo, *Esta preocupación me llevó, previamente, a tener muy en cuenta cómo quería organizar la sesión. Tenía muy claro, que no podíamos estar los 4 miembros del grupo delante de un ordenador, uno editando y los otros mirando* y mantenerlos motivados por la tarea de la película. En este caso vemos como la exigencia del tiempo y de @Mac llega llena de imposiciones, y Perico toma un rol diferente al que había desarrollado o al menos ilustrado en su diario en sesiones anteriores, el de capataz, de asegurar que se cumple el trabajo. Este concuerda con la visión que su compañera Mariona tiene de él respecto a que *creo que el hacía un poco el mismo rol que yo, de planificar, de coordinador (E-Mariona-21.06.2017).* La interobjetividad del proyecto pesa en este momento y, aunque que pequeñas decisiones son posibles, esta sombra de dominación pesa sobre las acciones de los niños, y sobre todo de Perico.

Se dirige entonces a su grupo, y de nuevo les da la posibilidad de escoger, *pongo encima de la mesa las labores que tendríamos que realizar y les pregunto cómo se quieren gestionar.* En esta ocasión vemos que la negociación va más allá de decidir entre dos opciones, pues incluye todas las posibilidades de lo que necesitan hacer para acabar la peli. Aquí Ramón y Bruno deciden que ellos quieren buscar las películas, y lo hacen, a ojos de Perico, *sin preocuparse por la opinión de Ángel* y este último accede. Con ello se separan dos grupos. Perico y Ángel por un lado y Bruno

## Perico

y Ramón por el otro. Salvo algunos momentos de dispersión, Perico considera que sus compañeros se han mantenido en general motivados por la película *la mayoría del grupo ha estado motivado y comprometido con la tarea a realizar. Es decir, todos tenían una labor en la tarea de hoy*. Sin embargo, se da cuenta de que esto ha sido gracias a la distribución del grupo, puesto que Ángel se ha mostrado disperso y una distribución en la que el fuese con Ramón podría haberlo arrastrado también. *Ha salido bien en este sentido, pero no lo había tenido en cuenta antes de la sesión, y eso me hace sentir un poco enfadado*.

Su comportamiento con Ángel es lo que encuentra menos satisfactorio de esta sesión, pues no ha sido capaz de motivarle, quizá porque estaba demasiado centrado en el control: *Entiendo que no solo es responsabilidad mía, pero no he gestionado la situación para que él se sintiera motivado [...] en qué podía hacer para hacer sentir a Ángel comprometido y útil en la tarea de hoy*. Esto le acarrea una sensación de arrepentimiento junto con la ya experimentada presión del último día. Por otra parte, Perico vuelve a situar su voz en dominación a la de Ángel, atribuyéndose la labor de motivarlo, esto es, de conseguir que Ángel apropie sus objetivos de una forma impuesta, no en un respeto al niño como creativo. Esto es precisamente lo que bloquea su responsabilidad, pues esta se basa en su capacidad de decisión sobre su propia motivación. Perico, al asumir que la acción de Ángel es responsabilidad suya, la bloquea para el niño. Más adelante esto le hará reflexionar, al experimentar un nuevo bajón emocional, debido a que *la última sesión era muy exigente y me ofusque un poco (E-Perico)*.

Es curioso este momento en el que Perico no se permite tener errores, ello señala una orientación al trabajo bien hecho, a cumplir aquello que previamente se ha planificado. La negociación en este caso es instrumental para aprender, como lo es su acción. Él debe cumplir como una máquina, si no hay espacio para errores, tampoco lo hay para su autoría. Es posible que dicha exigencia tenga que ver con lo focalizado en los objetivos que está el diario de campo, dado que se sienten exigidas a tener objetivos constantemente y ejercer una autovigilancia y autoexigencia.

En este último diario, Perico plasma su impresión de la experiencia, repasa la evolución de los niños. Busca en qué *les he ayudado*, y se siente *muy contento de la evolución que hemos tenido desde el primer día. Era un grupo, obediente pero no motivado por las tareas a realizar*. Encuentra a Bruno, que ha desarrollado una iniciativa propia *las últimas sesiones he podido ver un Bruno motivado, comprometido y con iniciativa constante*. Lo cual lo hace *sentir feliz*, lo interpreta como una recompensa, un resultado final en forma de aprendizaje de su compañero. Siente que ha podido darle su apoyo *y eso me hizo mucha ilusión, y le dije “no dejes de dibujar nunca [...] tira hacia aquí que es lo que a ti te gusta” y eso me hizo sentir bien (E-Perico)* que identifica que es la labor que ha de desarrollar en el proyecto: *es*

## Perico

*la mejor recompensa que un rol, como el que nos toca tener a los estudiantes, puede tener.* También ve la progresión en Ángel que después de la desgana inicial ha hecho suyas tanto la película como las aportaciones escritas a @Mac, lo cual nota en la importancia que el propio niño le da a su escritura empezó a centrarse en sus faltas de ortografía, y yo sin decirle nada de faltas el “¿esto se escribe así?” y él acabó de escribir y me decía “mira, no he hecho ninguna falta, mira, ninguna línea roja” y eso a mí me hizo mucha ilusión. Mucha. bien (E-Perico). Respecto a Ramón tiene sentimientos encontrados y algunas inseguridades no resueltas sobre su labor, puesto que pienso que con el Ramón me mataron también las etiquetas y el no sentirme preparado. Porque Carles me dijo “tiene un tipo de retraso” y yo me dije “no sé si tengo las herramientas para estimularlo” y eso me alejó un poco (E-Perico). Pero que finalmente se compromete con el grupo y aunque pasó las dos primeras sesiones sin asistir, ha acabado ilusionado con cada sesión que hemos realizado. De nuevo Perico se centra en resultados de la actividad desarrollada, esta revisión general que desarrolla. La mención a *la mejor recompensa que un rol puede tener* implica una cierta objetivación de sí mismo, pues no es Perico, yo, sino un rol. Perico busca los premios, las medallas, aquello que señalar y enarbolar o aquello objetivo que mostrar como prueba de su competencia.

La medida en la que esto pueda impedirles escuchar y abrirse a sus compañeros es algo que no podemos saber pues no tenemos acceso a los eventos ocurridos que hayan podido ser invisibilizados por el foco en los resultados. Lo que sí podemos ver es su satisfacción e implicación lograda a través de la exploración propia y de sus compañeros en una actividad dedicada a potenciar su agencia/responsabilidad. La narración de Perico acaba así, de un modo quizá un tanto abrupto, que le da sentido a lo que en su entrevista hace referencia *la última sesión [formativa] fue como un cierre, algo que vino bien para pensar como había sido todo* (E-Perico). Este será su último episodio.

### **26 de mayo: Declaración de intenciones en el diálogo.**

En el encuentro del grupo de discusión, Perico construye su cierre en la experiencia en Shere Rom en constante interacción con su experiencia como educador en el equipo de fútbol, desde la relación intercultural hasta la reflexión sobre su rol como educador.

Cuando sus compañeras nombran el impacto intercultural que la experiencia supuso para ellas, en la relación y la forma de comunicarse, él se remite a su antigua escuela y a su equipo de fútbol para explicar que no lo que le sorprende es la poca conflictividad. *Diferentes personas de niveles sociales diferentes... de niveles culturales diferentes, se generan conflictos y en este [caso] sorprende que haya poca conflictividad* (E-Perico). Con respecto a *la utilización de las palabrotas... no lo*

## Perico

*veo... he aprendido a relativizarlo. [...] no lo utilizan como para faltarte al respecto o para... sino lo utilizan por, por... pienso, porque es una forma más de expresarse, pero no como para faltar tanto al respeto como nosotros nos imaginamos. Habla aquí de un aprendizaje intercultural, una relativización desde una posición que entiende de “nosotros” como grupo cultural de los estudiantes, una comprensión que ayuda a construir una legitimidad mutua tanto en su equipo de futbol como en Shere Rom.*

Junto con esta comprensión, Perico se ve en una posición de horizontalidad, algo que considera que es uno de los aprendizajes más importantes en el proyecto *no desde el primer día, sino... tardé unas dos semanas en entender eso, porque el rol que paso con otros niños en el equipo de futbol que es mas de.. autoritario, llámale, entendido como se ha entendido siempre...* Este paso de la autoridad a la horizontalidad lo construye desde una perspectiva *en la que me permitía por un lado entender... sentirme como ellos, teníamos el mismo objetivo* y al mismo tiempo ejercer un cierto *rol de líder*, dado que *la diferencia de edad me permitía, pues proponer ciertas cosas y ciertas ideas que al final entre todos decidíamos*, pero cuyas decisiones estaban basadas en *la libertad entre nosotros que si uno se quería levantar porque se tenía que levantar yo no era quien para decirle “no te levantes”*.

Partiendo de esta filosofía y en contraste con el equipo, contrapone de forma clara *la obediencia del niño, que al final es lo que... lo que hemos vivido siempre, que como alumnos tenemos que ser obedientes, o cómo estimular la motivación*. Este contraste le sirve para ver que, aunque *tenía un discurso de motivación, lo que hacía era estimular la obediencia (E-Perico)*. Esta consciencia, a la vez que la práctica en el proyecto le ayuda abandonar una posición y práctica en la que *era antes muy... era muy autoritario [...] dejaba muy poco a la libertad del niño.... Sobre todo, hablo a nivel profesional, eh. Cuando nos vamos de torneo fuera si tienes que gestionar trece niños de edad de dieciocho años y solo estás tú con dos compañeros o tres... tenía muy obsesionado el control, el control, el control*. En su lugar, construye prácticas para promocionar la responsabilidad *“vale, vamos a darles responsabilidades, van a decidir ellos las normas, van a crearlo todo ellos, yo me centraré en lo que me tenga que centrar...”*. Perico se compromete claramente con otorgar la agencia a los niños y niñas, una agencia fundamentada en la agencia teleológica del compromiso con la tarea, pero también en la libertad de buscar su agencia autoral, o más bien no quitársela, sobre su motivación y sus propios procesos de aprendizaje. Quizá estés pensando que aquello que Perico defiende ahora, y aquello que declara que hace, no entra en coherencia completa con lo que hemos visto, sobre todo en la última sesión. En mi opinión, el estudiante sigue tomando consciencia sobre su trayectoria y posicionándose más claramente, es posible que esto implique una reinterpretación de sus acciones, la cual puede aportar tanto algo positivo (la posibilidad de reconocerse como competente en esta forma de hacer) como algo negativo (el hecho de que crea que lo que dice y lo que hace tienen coherencia).

## Perico

En las reflexiones teórica que Perico ha elaborado *todo se iba más a lo educativo [...] En otras me ha ido bien porque ha podido vivenciar cosas de la motivación con la tarea y cosas más relacionadas con las características individuales de cada niño... en ese sentido*. Por ello sostiene que no ha explorado tanto los contenidos de Psicología Cultural y de la Comunicación, pero fácilmente nos damos cuenta de cómo vincula lo educativo con lo social.

Precisamente en su collage, sostiene que *el sistema educativo actual es el peor atentado contra los niños*, tanto por no respetar las motivaciones de los niños como por la segregación escolar-social. Pone como ejemplo *cómo las autoridades que nos hacen que se esté viviendo el mundo a través de un contenido que... hemos dado en la asignatura, la brecha digital, que forma parte de otra estrategia más para dividir... lo que... para dividir la sociedad, para que los que tengan dinero puedan permitirse estar con las nuevas tecnologías*. Ante este bloqueo educativo, se preocupa de la reticencia popular al cambio, preocupación que *nace de una conversación que tuve la semana pasada con un compañero de trabajo que decía que se nos estaba yendo de la olla esto de la educación* frente a la que se posiciona claramente, diciendo que *“no ens aturarán” de que tenemos que seguir igual, que... que sí, que es posible el cambio, que es posible que los niños cambien el mundo*. Vinculado a estas inquietudes, a este compromiso con la educación, expone a sus compañeras su meta, que precisamente nace de la confluencia de su experiencia en Shere Rom y ser entrenador. Propone que una mezcla de ambas cosas sería muy bueno para el sistema educativo *porque ves que ayuda a los niños a relacionarse, a quitar la diferencias... económicas, culturales... y a que el niño que tiene más problemas puede ser el que coge un rol más protagonista porque eso se le da mejor que a otro que tiene más dinero o tiene más facilidades para otras cosas, y creo que ... es un poco un sueño, [...]quiero que el deporte forme parte de la educación convencional como todos entendemos este término*.

## Perico

Perico explica que la experiencia *me ha movido a todo. Esto me ha movido todo. [...] Me ha ayudado*(E-Perico). En mi opinión, se refiere a la posibilidad de explorar su singularidad y autoría que encontró en el proyecto. Frente a una motivación tan instrumental en un inicio, Perico encontró momentos de confusión que le mostraron incoherencias internas, estos, junto con espacios en los cuales establecer una relación dialógica (tanto para consigo mismo como para con otras) le permitió tomar responsabilidad en la exploración de sus acciones y el establecimiento de compromisos con nuevos objetivos. El estudiante acaba la explicación de su collage refiriéndose a la

*posibilidad de que los niños tienen las herramientas para cambiar el mundo y no les escuchamos.*

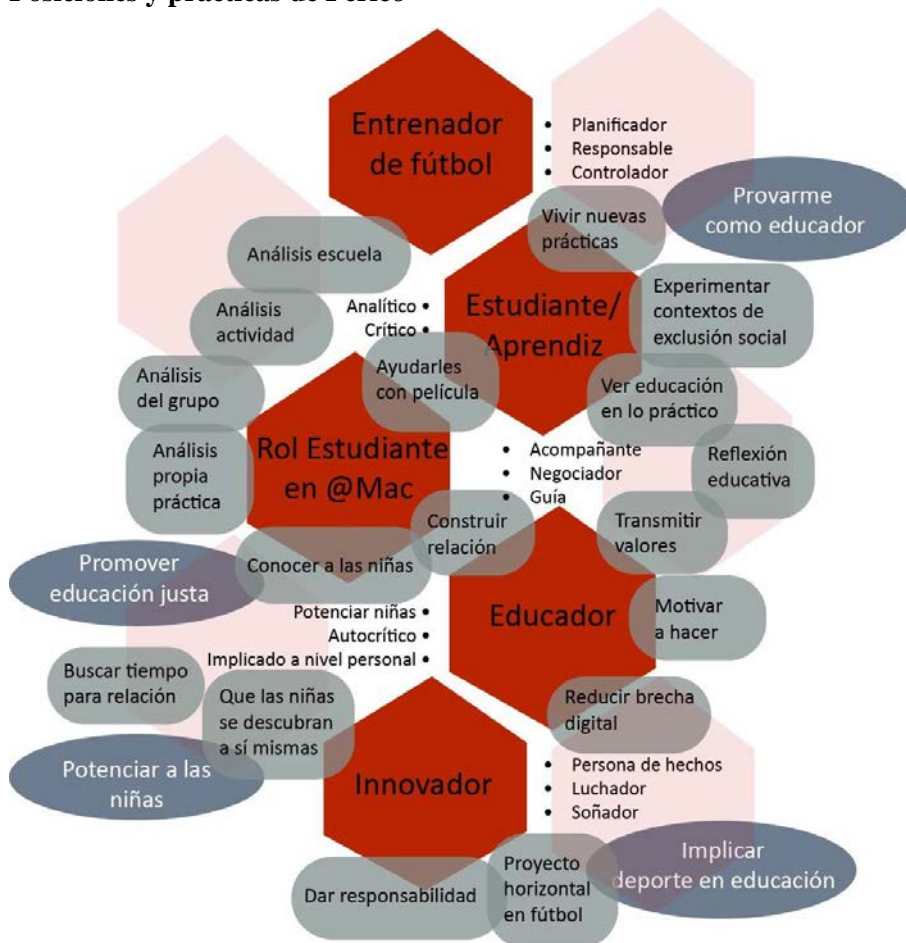
Este “nosotros” le incluye, puede que porque hace poco que lo ha aprendido o porque considera que aún tiene que aprender, pero de nuevo nos remite a su compromiso con potenciar a las niñas, con escuchar para que ellas mismas puedan desarrollar sus

motivaciones, en contraposición a motivarlas nosotras desde la dominación de nuestra voz.

En su experiencia, Perico ha establecido diferentes compromisos y vinculaciones, principalmente en relación con objetivos sociales del aprendizaje y en relación al aprendizaje como un mismo derecho de las niñas. Por otra parte, sus propias posiciones han variado a lo largo de estas relaciones y compromisos. Creo que te puede resultar interesante ahora tener una imagen global de lo que has visto, por lo que termino con dos fotos relacionadas con Perico: la primera sobre las posiciones que ha tomado en esta actividad en relación con las prácticas en las que se ha implicado para llegar a sus metas; la segunda hace referencia a las relaciones y compromisos.



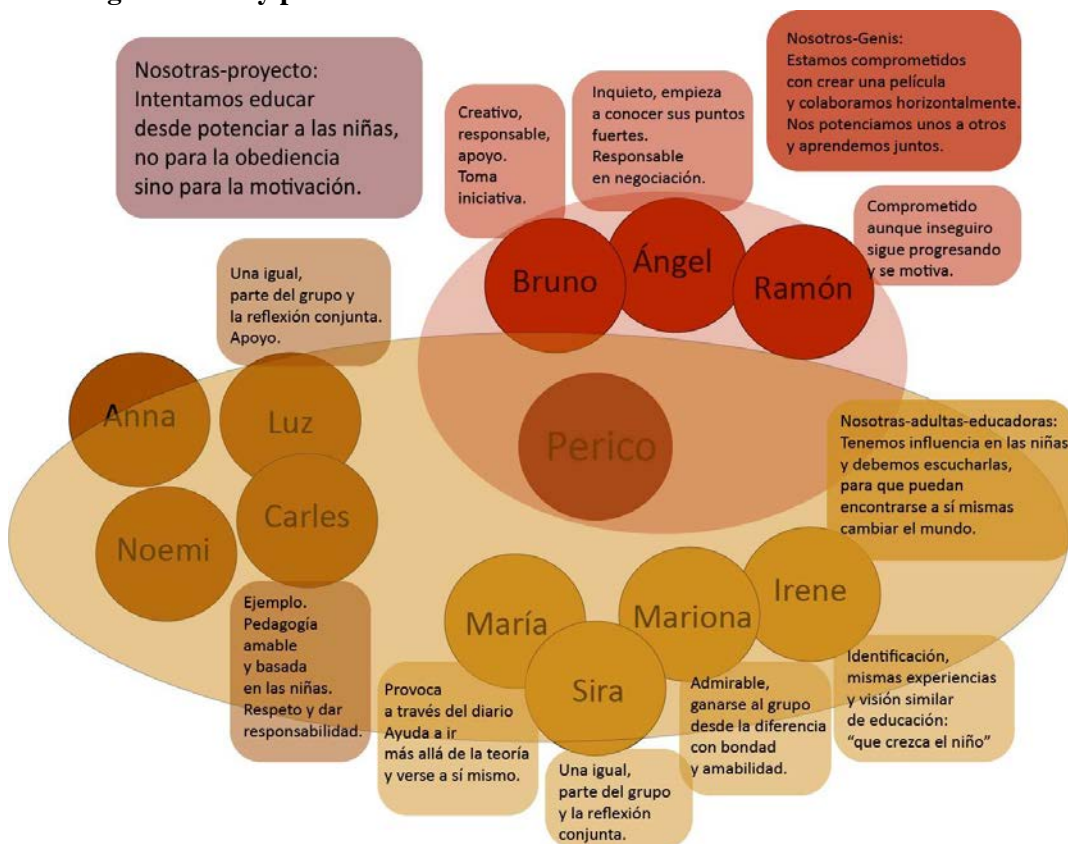
Posiciones y prácticas de Perico II



En el caso de Perico encontramos cinco posiciones centrales, alrededor de las cuales se organizan las diferentes prácticas y objetivos. La de Educador podría ser considerada incluso una meta-posición con la cual se relacionan todas las otras, sería incluso la más central, además los tres objetivos principales se corresponden con esta. Esta meta-posición tiene mucho que ver con prácticas en las que Perico entra en tanto que miembro de la comunidad ya sea de Shere Rom (apoyarles con película, motivar a hacer) como como la universitaria (analizar escuela y actividad). Parece entrar en cierto conflicto la posición de fútbol, que implica un control y dominación que suponen cierta incoherencia con las prácticas en las que Perico participa, implicando una hibridación y una transición dentro de la Comunidad de Prácticas.

# Perico

## Otras significativas y posiciones externas de Perico III



El compromiso de Perico gira en torno a tres grupos: los Genis, las adultas educadoras y las personas del proyecto. En el primer caso se siente implicado con un proyecto común, que le permite descubrir mirar a sus compañeros, escucharlos y potenciarlos. Este potenciarlos es lo que considera que es posible hacer desde el proyecto y que es la empresa común de este, al tiempo que debería ser parte de la empresa común de las educadoras, para impulsar a las niñas a construir un futuro a su voluntad



## Mariona

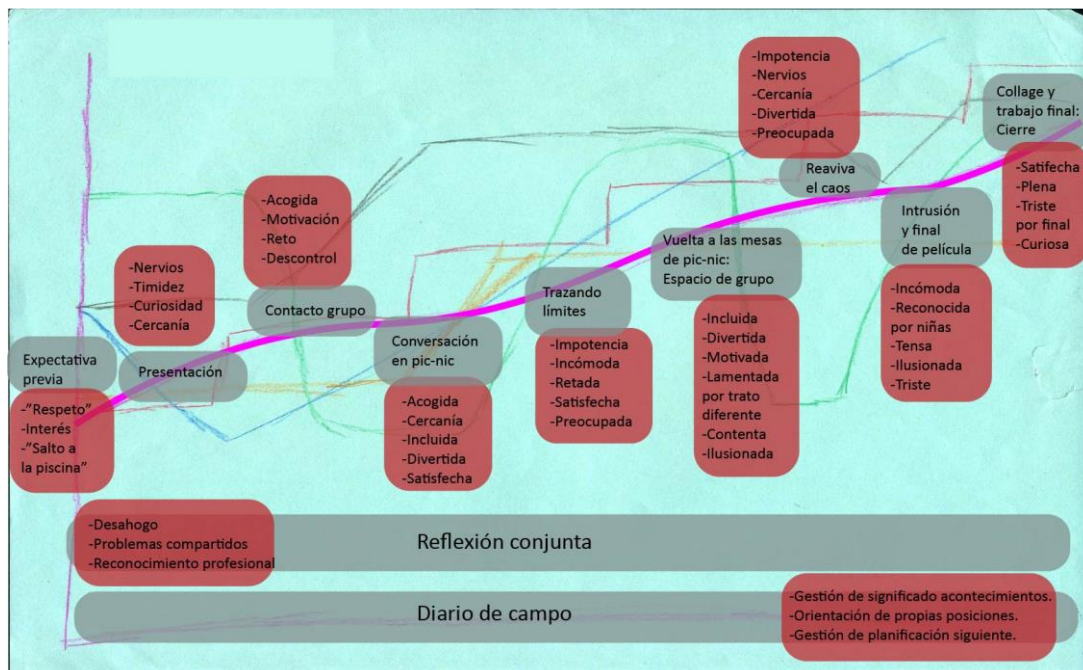
### MARIONA:

*\*[todas las citas textuales de Mariona son mi traducción del catalán]*

La protagonista de la siguiente historia es una joven de 22 años, alumna de cuarto de psicología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Vive en Tona, un pueblo de Girona, lo que implica que su estudio en la UAB supone un desplazamiento estable de su entorno habitual. Tiene experiencia en educación *como monitoria de volei y al casal*<sup>3</sup> *durante tres años (E-Mariona-21.06.2017)*. Además, no es la primera vez que participa en Shere Rom. Hace dos años, durante su segundo curso, participó en una actividad extraescolar en el mismo barrio. En la primera ocasión, se acercó al proyecto con ánimo *de probar [...] estaba en una época que no hacía extraescolares, solo volei, y quería hacer algo aquí en Barcelona. Lo que pasa es que claro, lo que me interesó fue el laberint y trobadors y terminé haciendo algo totalmente diferente [...] pero me gustó igual (E-Mariona-21.06.2017)*. Lo que le resultó interesante en un primer momento fueron las metodologías pedagógicas concretas de Shere Rom, que consideraba novedosas, pero descubrió también un lugar nuevo y valioso por eso mismo. Fue también su primer contacto con una comunidad gitana *que son personas con las que casi no me había relacionado (E-Mariona-21.06.2017)* Esta experiencia supuso para ella un interesante reto en tanto que otredad cultural. Se encontró con un grupo de jóvenes que *debían tener 16 años pero parecía que tuviesen más, me parecían gigantes [...] me sentía muy pequeña, ellas se maquillaban y yo no... (E-Mariona-21.06.2017)*. Y recuerdo que pensé *“donde me he metido”, pero al final muy bien, al final muy majos (E-Mariona-21.06.2017)*.

Dos años después, en el segundo semestre de cuarto *una de las razones para coger la asignatura [Psicología Cultural y de la Comunicación] fue Shere Rom [...] porque a mí me había gustado, pero quería hacer trobadors o laberint. (E-Mariona-21.06.2017)*. Sus expectativas son volver a intentar conocer la metodología que le atrae, pero tiene también el recuerdo de una vivencia que, aunque satisfactoria, fue imponente en un inicio. Vuelve entonces al Shere Rom con *un poco de respeto [...], porque la primera vez había sido un poco complicado, no porque fuesen gitanos, pero no era un contexto fácil (E-Mariona-21.06.2017)*. De igual manera que con Perico, te ofrezco en un inicio la imagen la trayectoria vivencial<sup>1</sup> de Mariona, que ella misma señala como relevante, para que puedas recurrir a ella durante tu lectura. Advierte también no perder de vista los otros elementos, ya que *tengo una línea que va subiendo, y parece que con las emociones que relacionas hubiese de hacer algún bajón. Quizá si añadimos que fui evolucionando en relación a la posición que tenía y que me sentía cómoda se entiende mejor (R-Mariona)*. Carles también señala este hecho, y que Mariona *fue subiendo y al final muy bien [...]subiendo escalones (E-Carles)*<sup>2</sup> y encontrando así su lugar.

# Mariona



Mariona va subiendo en la comodidad en la que se encuentra en la actividad en relación con las señales que va obteniendo de las niñas y las educadoras que la legitiman. Las diferentes ralentizaciones de la subida con las que se encuentra tienen que ver con los problemas que se va encontrando, a través de los cuales va definiendo su posición en la Comunidad de Prácticas. Ella los recibe como el reto que venía a buscar y tiene siempre el apoyo de Miguel y del grupo de educadoras que la mantienen. Poco a poco va encontrando más apoyo y un lugar en el que las niñas la aceptan totalmente.

## 1 de marzo: Expectativa, presentación y acogida.

Este primer miércoles de actividad, Mariona llega con los sentimientos a flor de piel. Espera *tener un buen primer contacto con los niños y niñas* y conocerlo todo: *el tutor y el espacio donde haremos las actividades y ver cómo nos reciben y el idioma que utilizan*. En sus notas, relata el momento previo al inicio, junto con sus compañeras, cuando se presentan y *mientras esperábamos fuera, estaba un poco nerviosa, pensando en mi última experiencia en Shere Rom*. Dicha experiencia previa fue impactante para Mariona, en la que se descubrió en su propia cultura, pues *eran ellas las que me llamaban paya (E-Mariona-21.06.2017)* y en la que todo se le hizo *un poco complicado (E-Mariona-21.06.2017)*. Este recuerdo y expectativa le hace sentirse inquieta y pensar *a ver con qué me encontraré (E-Mariona-21.06.2017)*. Mariona se identifica como una persona a quien le *afectan mucho los insultos (E-Mariona-21.06.2017)* y el que su compañero Perico comente le han insultado desde

## Mariona

la escuela al bajar del coche, la coloca más en alerta y pensar “*que empezábamos bien*”.

Con esta sensación de alerta, Mariona entra con sus compañeras en clase y se encuentra con Luz, que era *la misma referente* que la experiencia anterior, que les da instrucciones respecto a la dinámica de la clase. En el transcurso de esta conversación *llegaron los niños y niñas y Carles y nos situamos [...] alrededor de unas mesas, de forma que nos podíamos ver todos y todas. Aquí ya nos empezamos a observar, ellos a nosotros y nosotros a ellos. Se empieza a romper la expectativa de caos e inseguridad que traía consigo, pues es una situación en la que en general, todos sonreíamos, y se encuentra a unos niños que igual que nosotros a algunos se les veía vergonzosos. Mariona se da cuenta entonces de que el ambiente era muy diferente al que se esperaba. Cuando los vi entrar en clase, personalmente me relajé. Los vi muy majos, simpáticos y, sobre todo, los vi con ganas de conocernos. Más adelante, dice incluso de una forma categórica que los encontré a todos unos angelitos (E-Mariona-21.06.2017). Este momento es importante para Mariona, ya que denota y promueve un interés mutuo y la motiva: tengo ganas de que nos repartamos en diferentes grupos y ver con que niños y niñas me toca hacer la película.*

Continúa su diario elaborando una descripción en la que se va ya centrando en detalles, con una observación cuidada, coherente con su declaración de que *me considero una persona observadora (E-Mariona-21.06.2017)*. En la lectura de la Carta de @Mac en común en la clase, Mariona destaca que *se ve que les motivados y les gusta*. Se empieza a fijar en cuestiones de género, como el hecho de que siempre que la carta se refiere a “las estudiantes”, *un niño corrige al lector y dice “y un estudiante”, incluyéndolo.*

Extiende este análisis a las presentaciones de photobooks<sup>1</sup> que las niñas han preparado, donde encuentra *muchas diferencias entre niños y niñas*. Otro hecho que le impacta es *la vergüenza que sentían cuando el suyo [photobook] salía en pantalla*. Esta es una de las cuestiones compartidas por todas las estudiantes, y comentada en la charla posterior a la actividad donde las educadoras *comentamos nuestras primeras impresiones*. Carles atribuye esta vergüenza a que *son niños bastante inseguros y con poca autoestima y que están acostumbrados a que se les diga que todo lo que hacen está mal*. Por otra parte, Mariona se da cuenta también de que se están abriendo a ellas, puesto que, *eran fotos muy personales las que enseñaban algunos*. Siente que las niñas están interesadas en mostrarse a las estudiantes.

Después del photobooks de las niñas, @Mac envía el suyo, algo en lo que se fija Mariona, puesto que esto ilusiona a las niñas, *porque pensaban que saldría su cara y que por fin lo conocerían, pero @Mac había hecho un poco de trampa y salían fotos donde salía mucha más gente y donde no se veía bien su cara*. Mariona mira

## Mariona

aquí a @Mac desde la misma perspectiva que las niñas, entendiendo su curiosidad y entrando en el juego.

Pero lo que más destaca es el interés de las niñas y niños en las estudiantes, que *estaban nerviosos por saber quiénes éramos también, por saber cómo hablábamos, me hizo gracia porque yo también lo había pensado de ellos. Los niños insistieron en que querían conocernos [...]. Durante las presentaciones y al final de estas diferentes niñas nos hicieron preguntas y aportaciones.* Deja constancia de una concreta, donde una niña señalaba que la mitad de su nombre se decía igual que la mitad del suyo: *Mariona y Marina.*

*El primer día fue un éxito y Mariona se siente muy bien recibida desde el primer momento (E-Mariona-21.06.2017).* Se da cuenta de que las niñas están deseando pasar tiempo con ellas, y esto fomenta en ella un interés mutuo que aumenta su motivación por participar. Incluso se va con una guinda, puesto que un niño se acerca a ella para preguntarle su nombre y le da un abrazo. En una entrevista recuerda que *el primer día ya recibí un abrazo sincero [...] de Miguel (E-Mariona-21.06.2017)* y con el paso del tiempo *aún me acuerdo de ese abrazo, ¡que recibimiento me hicieron! (R-Mariona).* Mariona se encuentra con una motivación renovada, mejor dicho, encontrada, que cambia de una inicial curiosidad y deseo de reto *yo soy de retos, si, y lo veía un reto (E-Mariona-22.11.2017)* por un interés en las niñas como compañeras *con ganas de conocerlos y trabajar con ellos (E-Mariona-21.06.2017).* Termina su escrito mirando con ganas a la siguiente sesión, dado que *aún no hemos conocido bien a los que estaremos más en contacto. El próximo día sí que entraremos más en el rol que nos toca.* Este último comentario nos introduce dos cuestiones: el interés de Mariona por sus compañeras y su interés alrededor del rol que le corresponde como estudiante. La mención a lo último me hace preguntarme sobre si realmente hay un *rol que nos toca como estudiantes* establecido en la actividad, uno que promovamos más a nivel implícito o explícito. Mariona me responde que *me parece que sería implícito, porque sí que se nos dice que trabajo tenemos, que hemos de hacer una película, pero no se nos dice que hemos de dirigir, ni como lo hemos de hacer, ni si nos podemos poner a su nivel, etc. Yo creo que íbamos descubriendo mutuamente tanto los niños como yo misma, cuál era mi rol en aquel grupo (R-Mariona).* Este comentario quizá te sirva para tomar cierta perspectiva de lectura en lo que queda por venir, en tanto que Mariona señala esta forma dialogada con las niñas se construir su lugar en la Comunidad de Práctica.

### 8 de marzo: Conociendo a su grupo.

En esta segunda nota de campo Mariona mira en dos direcciones. Por una parte, quiere *saber en qué grupo me toca y establecer el primer contacto*, y sobre todo saber si *¿soy bien recibida?* Por otra, se dedica ya al análisis del grupo con el

## Mariona

que colaborará, planteándose *ver cómo parece que funciona el grupo, quién tira más del carro, quién no, a quién le motiva la actividad y a quién no*. Pese a ser una doble dirección, considera que todo forma parte de *conocernos un poco*. Desde el primer contacto, Mariona mira a sus compañeras con ojos analíticos, pero al mismo tiempo es consciente de sí misma, de los *nervios* y la ilusión que le acompañan, ya que está *muy emocionada por ver como iría el primer día [...] tenía ganas de empezar el primer contacto y de saber que niños nos tocaban (R-Mariona-29.05.2017)*. Pese a que en la sesión anterior los nervios respecto a la relación con las niñas habían casi desaparecido, estos se reaniman ante los comentarios de Luz y Carles del día anterior *que nos habían avisado de que podíamos oír algún comentario del tipo “yo no quiero ir con ella”, pero en ningún momento hemos oído ninguno, ni hacia mí ni hacia mis compañeros*. Considera así *que desde el primer momento hemos entrado bien a clase*. Se siente en un espacio de aceptación, que se abre a ellas.

Mariona es muy detallista en la redacción de su nota de campo, y vuelca mucha información en éste sobre todos los momentos de la sesión. Su narración empieza haciendo referencia al nerviosismo con el que las niñas llegan a clase, que se debe a que ha habido un conflicto previo, se fija en la forma de gestionar la clase de Carles, que considera *ingeniosa y además me pareció que funcionaba*, de hacer a los niños puntuar *su propio nivel de nerviosismo*. A esto le sigue la carta de @Mac, que pide a las niñas *investigar sobre qué día era el 8 de marzo*. Después de la carta, se reparten las estudiantes entre los grupos de niñas, que se habían creado ya el primer semestre. Aquí es donde Mariona llega a lo que realmente le interesa vivir y analizar.

Por sorteo, le toca el grupo de *Les Piruletes*, y en el se encuentra con *Miguel, que fue el único que la sesión anterior me preguntó cómo me llamaba después de acabarse la clase*. En general considera que su grupo es *muy majo*. Desde el primer momento Mariona se compromete tanto con una práctica de organización como con una de análisis del grupo y de cada uno de sus miembros. Con respecto a la primera, decide *sentarse cerca de los ordenadores porque después los utilizaríamos*, algo que desde pronto nota que implica que *Rafa demanda constantemente estar justo al lado de ellos o incluso poder usarlos*. Les pregunta a las niñas *quién quería ser el encargado de ir a buscar la carpeta, y se ofrecieron Marina y Miguel*.

Su mirada es muy atenta mientras las chicas le enseñan la película *que empezaron el semestre pasado (R-Mariona)* y es aquí donde empieza a notar diferencias. Por una parte, señala las diferentes prácticas en las que se involucran niños y niñas en función del género: *las dos niñas se pusieron a borrar lo que habían hecho y los niños me enseñaron lo que habían grabado. [...] Las niñas funcionan por un lado y los niños por otro. A las niñas se les ve muy motivadas con la actividad y se les ve organizadas y trabajadoras, ya que siempre tienen un papel a punto para escribir lo que buscaban o decían y se turnaban para escribir y leer*. Aquí me surge una duda: puede que efectivamente, como Mariona notó en la sesión anterior, haya

## Mariona

una diferencia entre niños y niñas. Pero quizá esta diferencia esté también en su mirada, en la medida en que son estas, y no otras, las categorías relevantes para ella. Lo cierto es que *cuando hubo intención de hacerlo todos juntos [escribir], Miguel no tuvo ningún problema para colaborar con Nour i Marina*. Este detalle, la disposición de uno de los niños, la lleva fijarse en que *Rafa va muy por libre*. Le empieza a preocupar la necesidad que tiene este de estar conectado al ordenador, así como la dificultad que parece tener para escucharla a ella. Es precisamente alrededor de este tema que otra chica de clase, Carla, se acerca a Mariona y *me dice a la oreja que si sabía que Rafa tenía un problema*. En este momento la estudiante no presta demasiada importancia a esto, pero volverá a ello más adelante.

La actividad conjunta con el grupo, que incluye tanto trabajo en el guion como escribir a @Mac, sirve a Mariona para conocer un poco las motivaciones de sus compañeros: *creo que las personas que más les motiva la actividad de trobadors son Nour y Marina. A Rafa lo que más le gusta es escribir a @Mac. Miguel hizo las dos cosas: participar en la actividad de trobadors y escribir a @Mac*. Pero además del trabajo a hacer conjuntamente, Mariona está atenta en los momentos de distensión. Cuando Miguel mira un vídeo de youtube se sorprende al ver *que estaba viendo una serie que también miraba yo (E-Mariona-21.06.2017)*, un vínculo también reconocido por Miguel desde el primer momento *que expresó que “que guai que me gustase a mí también” se le veía contento y se lo comentó a un amigo de otro grupo*. Aprovecha este momento *para incluir a las niñas en la conversación, les pregunté qué serie veían*. En este momento se fija en que *paralelamente Rafa hacía más la suya con el ordenador*, lo que le hace pensar que efectivamente está *descolgado del grupo*.

En conjunto, siente que *la intención de recibirme bien era por parte de todo el grupo* y esto le hace verse legitimada como miembro periférico de este. Este interés mutuo también es notado por las niñas, que aseguran que Mariona *nos ha recibido con las manos abiertas (E-Marina)*, un comentario importante para Mariona en su lectura, y exclama que *¡me alegro de que lo vieses así!!(R-Mariona)*, lo cual muestra la reciprocidad de este interés en explorarse que había en el encuentro y la existencia de interadresividad, de que el valor sea que *me hace reír (E-Miguel)*. El recibimiento es especialmente bueno por parte de Miguel, quien la vuelve a abrazar. Mariona subraya este hecho no solo registrándolo, sino también dejando constancia de la conversación en referencia a esto con Carles, quien le dice que *Miguel es muy reservado [...] eso es que le has gustado*.

Marina ha *podido comprobar que pueden trabajar todos juntos*, pero ha visto también que esto no es siempre así. Se propone conseguir para la siguiente sesión *un trabajo en equipo y no tantas personas haciendo cosas diferentes*. Mariona planifica ya su trabajo y se plantea objetivos referentes a la creación de la película, como

## Mariona

*acabar de escribir las escenas que faltan y hacer una lista del material que necesitamos.* Lo más importante para ella es que lo hagan juntas, para ello propone dos medidas: *alejarse del ordenador y dar un papel a cada uno.* Con la primera espera que *Rafa esté más conectado al resto del grupo*, mientras que con la segunda quiere *conectar a todo el mundo con el resto de compañeros, pues todo el mundo tendrá un papel y así no lo harán todo las niñas.* Esta estrategia de repartir roles, (por ejemplo, *la persona de las buenas ideas, la persona que escribe, la persona encargada de la libreta*) se conecta con la función que Mariona empieza a tomar de *coordinación y mediación del grupo (GF-Mariona-29.05.2017)* que pasa por *dar responsabilidad a los niños que es algo que ya sabía que funcionaba y lo he puesto en práctica (E-Mariona-21.06.2017).* Lo curioso aquí es que Mariona se plantea directamente que es ella quien ha de decidir los objetivos del grupo, así como el papel que han de ocupar las niñas. Parece establecer una relación de dominancia respecto a los motivos y deseos de las niñas, priorizando los objetivos que ella se marca en el diario. De esta manera, conocerse dialogando queda aplazado o en segundo plano en esta planificación para el siguiente día.

En la Comunidad de Prácticas Shere Rom, ella es la que empieza ejerciendo desde el inicio una participación más plena, al compartir ya algunos de los implícitos desde su experiencia anterior. Precisamente, Mariona concibe en gran medida la actividad como un entrenamiento en el que probar diferentes formas pedagógicas, *un poder probar con alguien que te puede ayudar (E-Mariona-21.06.2017)*, dice refiriéndose a Carles y Luz. De esta forma, da por hecho los objetivos pedagógicos, que sitúa a un nivel de interobjetividad, y utiliza el diario como instrumental para llegar a estos y su aprendizaje. *Lo que me va muy bien en los diarios es pensar que haré la siguiente sesión en relación con lo que hemos hecho y lo que creo que ha pasado y la reflexión que he hecho sobre lo que ha pasado que son ideas mías (E-Mariona-21.06.2017).* Cabe preguntarse aquí hasta qué punto esta reflexión está abierta a aquello que emerge en relación con las niñas o puramente orientada al desarrollo de la actividad cuyos objetivos están previamente definidos. Esta perspectiva se relacionaría con la posición de dominancia que parece empezar a ejercer en su coordinación. María le felicita por su capacidad analítica y de registro, pero además le interpela sobre su situación personal *¿tú que has hecho? ¿cómo ha sido tu participación? ¿qué has aprendido? (FD-María).* La insta a mirarse a sí misma, que implicaría un cambio en su estilo.

### **15 de marzo: Los asuntos a gestionar.**

Es el tercer día en el proyecto, todo está ya en su lugar y Mariona deja atrás una exploración superficial para elaborar un uso más incisivo de sus notas de campo. Como se planteaba en la nota anterior, sus objetivos relacionan tanto con la elaboración de la película (*acabar de escribir las escenas y hacer una lista de lo que*

## Mariona

*necesitamos en cada escena*) como con conseguir *juntar al grupo*, para lo cual se propone dos medidas: *situarme lejos de los ordenadores para que Rafa esté más conectado al grupo*; y *dar un papel a cada uno, para que todo el mundo participe*. Este segundo objetivo es más importante, pues es el que se propone monitorizar preguntándose si *¿funciona lo que he propuesto en los objetivos para juntar el grupo?* Pretende poner atención a *pensar que es lo que ha ayudado a que funcione o no*. De nuevo, Mariona focaliza en la eficiencia de su ejecución de sus metas más que en el descubrimiento de sus compañeras y su propio aprendizaje. Como lector, en este punto me planteo si mi propia presentación del proyecto en la primera sesión formativa no tiene que ver con esto. Quizá el énfasis en los problemas y objetivos que dan lugar al Proyecto Shere Rom monopolice hasta cierto punto los objetivos, orientación que se va amplificando por el énfasis en estos en los diarios de campo, reduciendo la posibilidad de la apertura en la acción. Este foco instrumental puede bloquear hasta cierto punto la situación de mutualidad con las niñas, el ser capaces de escucharlas genuinamente y poder vivir el espacio como un fin en sí mismo.

Mariona vuelve a su redacción detallista, y describe cronológicamente la actividad, desde cuándo se encuentra con Nour en el banco antes de entrar en la escuela hasta la charla posterior de la actividad. Su reflexión se construye en torno a cada una de las participantes de su grupo, convirtiendo a las cuatro por separado en el centro de su atención. El diario se convierte aquí en una herramienta para conocerlas a ellas y conocer la interacción entre ellas, sus acciones y las consecuencias que esto tenga en los niños.

En este tercer día, el primero de normalidad, *los niños y niñas se han sentado con nosotros*. En el caso de Mariona, es Miguel quien se sienta con ella y le cuenta que al día siguiente será su cumpleaños y *que la semana que viene intentará traerme alguna cosa. [...] yo no he sabido cómo reaccionar y le he dicho “que mono eres” y le he preguntado que cuantos años tenía*. Mariona se encuentra cómoda con él, *con Miguel fue muy fácil crear vínculo (E-Mariona-21.06.2017)*. Lo encuentra un niño alegre y *que también ha tenido una buena relación con la estudiante anterior, Silvia*, que Mariona también conoce. *Siempre está sonriendo y cuando se va dice “hasta la semana que viene, Mariona” y me da un abrazo*. Considera que a veces se desengancha porque ve que *Rafa hace más lo que quiere que él* o cuando ve que la acción está en otra parte, como *cuando se ha cansado de dibujar [...] ha sido porque estaba lejos del resto del grupo [...] y cuando me he acercado ha continuado*.

En cuanto empiezan el trabajo en grupo, Mariona les pide que *se pongan en una mesa lejos de los ordenadores (sin especificarlo)* y Rafa pregunta entonces “*¿por qué no vamos a los ordenadores?*”, lo cual gestiona diciéndole que irán después. Mariona dice que tienen bastantes cosas que hacer, y mientras hablan de la película, *tanto Miguel como Rafa proponen muchas cosas*, aunque el segundo se retracta con



## Mariona

facilidad. Entonces Miguel propone *tener el poder del fuego* de lo que sale la idea de dibujarlo para poder incluirlo en la película.

Durante todo el momento de colaboración, Mariona siente que ha de conseguir que Rafa esté *atento con nosotros porque estaba todo el rato mirando a personas que estaban en los ordenadores y diciendo “yo también quiero”*. Para incluirlo le pregunta *si quería hacer una tarea muy importante, que yo confiaba en que no hiciese ninguna cosa que no me gustase como entrar en youtube*. Rafa accede, así que Mariona le pide que busque imágenes de fuego en el ordenador, cosa que hace *sin buscar nada más, así que perfecto*. Mariona encuentra muy complicado el hacer que Rafa colabore en el grupo, *sólo he podido tenerlo enganchado y trabajando con nosotros entre 10 y 20 minutos. Después ya ha hecho lo que ha querido en el ordenador*. Me parece destacable esta construcción lingüística, que contrapone “hacer lo que quiere” con participar colaborativamente con sus compañeras. Esto implica que lo referente a la actividad es cierta imposición para Rafa. Para Mariona parece ser más importante que Rafa se amolde a la actividad que lo que él mismo quiera hacer. El compromiso de la estudiante se sitúa para con la interobjetividad de la actividad, apropiarse de sus prácticas y ocupar su rol. Eso implica una orientación a las metas preestablecidas, y que las niñas participen dentro de lo esperado.

La divergencia de Rafa preocupa a Mariona, pero considera que igualmente sus estrategias de *comenzar lejos de los ordenadores para leer las escenas y de haberle dado una tarea* han funcionado muy bien. Por ello se propone *de cara al miércoles que viene, traer unos objetivos grupales con diferentes encargos y aplicar el hecho de trabajar en las mesas de pícnic del patio a ver si funciona*. Reconoce claramente a sí misma y a María en el diario que *no sé exactamente qué piensa, pero veo que cuando le digo que haga una cosa, diciendo que es importante, lo ha hecho correctamente y sin problema*. Mariona toma la gestión de la atención de Rafa como algo propio, dado que, en esta misma sesión *Rafa se puso a pedir si podía mirar youtube [...] y le envié al Carles para que dijese el que no, y me lo mandó de vuelta (E-Mariona-21.06.2017)*. De este episodio *hablamos después y me especificó que era para ayudarme a poner yo los límites (R-Mariona-29.05.2017)*. Se ve así legitimada en su acción y reconocida como educadora: *ya que yo estaba acostumbrada a que los profesores me dijese que hacer, y aquí no era así, nosotros ya sabíamos (E-Mariona-21.06.2017)*.

El hecho de que Rafa le pida a menudo ver en youtube vídeos de Perico jugando implica que ha de entrar en una negociación con él, y el niño se va configurando en su principal reto en esta experiencia. Un reto que Mariona venía buscando, *(yo soy de retos, y lo vi un reto E-Mariona-21.06.2017)* y que es coherente con una narrativa de aprendiz, que ha de conseguir superarse y llegar a ser lo que aún

## Mariona

no es. Para Mariona, superar retos puede tan importante para sentirse competente dentro de la comunidad como el reconocimiento que Carles y Luz le están mostrando.

Según continua la actividad, la atención de Mariona va transitando hacia otras compañeras, concretamente a la relación entre Nour y Marina. En esta sesión disponen de tiempo para interactuar las tres juntas. Las niñas, *se ocupan de escribir las escenas y también las letras del Stop*. Puede ver en estas interacciones como *Marina se comporta de forma diferente, el otro día hacían juntas [con Nour], mientras que hoy parecía no dejarle hacer nada* incluso cuando la propia Mariona intenta promover la acción de Nour, Marina intenta bloquearla. Ve que a *Marina le gusta mucho escribir las escenas de la película, y también escribir a @Mac*, y considera que está comprometida por la tarea. Pero al tiempo *no le deja espacio a Nour*. Además, en el momento de ir a escribir a @Mac, cuando Mariona lleva a Nour a un ordenador y le señala uno libre, *Marina nos ha dicho que era de la Carla, y se ha puesto a llamarla diciendo que le estaban cogiendo el sitio [...] en ese momento se ha visto claramente que la Marina y la Carla se han aliado contra la Nour*. También por la parte de Nour, Mariona nota *un cambio respecto al miércoles pasado. Le he visto con cara triste prácticamente todo el rato y era como que pedía la “aprobación” de la Marina con la mirada*. Este es un problema para el que Mariona pide ayuda en la charla después de la actividad. *Carles me dijo que la Marina y la Carla le hacían bulling a la Nour (E-Mariona-22.11.2017)*, y le recomiendan que *cada vez que la Marina haga algún comentario contra la Nour [...] le dijera alguna cosa tipo “ostras Marina no me gusta que hables así de tu amiga”*. Mariona piensa entonces *que he de crear una mejor relación con ella para que realmente le importe que a mí no me guste como le habla a Nour, así que el momento de buscar las escenas será importante para conocernos un poco, tanto a ella como a Rafa*. Por este incidente y la sugerencia de Carles con respecto a que utilice un tono relacional, Mariona interpreta la importancia de su buena relación con las niñas como algo instrumental para que se respeten entre ellas.

Mariona ve de forma clara la necesidad de intervenir, y lo hace planteándose alejarse del aula, hacia las mesas de picnic, lo cual le ayuda tanto a distanciar a Rafa del ordenador como a distanciar el grupo de Carla, tanto porque *me sabía mal por Marina (E-Mariona-21.06.2017)*, sobre quien considera que tiene un papel dominante, como por la violencia que ejercen sobre Nou. Por otra parte, Carla la cuestiona a ella, recriminándole que hable catalán constantemente y pidiéndole que hable castellano. Aquí Mariona actúa *de forma muy paya (E-Mariona-21.06.2017) ignorándola*, pues *si no contesto, si no hay respuesta a la conducta, en principio habría de extinguirse*. Este es un momento de clara objetivación de Carla. No considera su agencia, por una parte, no considera sus razones para comportarse así, y por otra pretende modificar su conducta como una respuesta reactiva a su acción, sin plantearse que la acción de la niña pueda ser original.

## Mariona

La mirada de Mariona tiene mucho de subjetivación de sus compañeras en tanto que desea conocerlas en profundidad, pero también hasta cierto punto las objetiva como receptoras de su acción pedagógica, pues focaliza en gran medida en la eficiencia de su esta de cara a la actividad. Mariona traza dos narrativas superpuestas: la de su gestión de la actividad y la de su conocimiento de las niñas. Se sitúa en una posición diferente al resto del grupo, de gestora o coordinadora. En la Comunidad de Prácticas, participa de forma directa con el grupo de Piruletes, se compromete con los objetivos del grupo de educadoras: enseñar a través de la película, guiar, mejorar su relación.... Obviando aquellos que puedan surgir de la agencia de las niñas en el propio microsistema. Hacia el final de la sesión es ella quien *decido que materiales necesitamos*, y se plantea también toda la serie de manualidades necesarias para acabar el fuego la semana siguiente, también donde hay que hacerlo *todo esto lo haremos en el patio si va bien. Después subiremos a la clase y cada uno de manera individual le escribiré a @Mac*. Concreta los diferentes encargos a dar a cada una de las niñas del grupo, que necesita para realmente incluirlas en un trabajo juntas. En un borrador anterior, me planteaba el riesgo de esta decisión tan central de cara a la participación activa de las niñas, pues no es explícito en el diario hasta qué punto esta participación es negociada o decidida unilateralmente por Mariona. A esto ella aclara que *es lo que acostumbro a hacer siempre, que puedo tener ideas pero que después las propongo y acabamos ajustándolas con las aportaciones de los otros, en este caso los miembros de los Piruletes. [...]. No tengo el recuerdo de saber que se potenciaba esta participación, seguramente hubiese planteado diferente las intervenciones (R-Mariona-29.05.2018)*. Esta respuesta tiene cierta complejidad. Por una parte, aclara que Mariona sí espera una respuesta a sus acciones, que legitima a las niñas a aceptar o no su forma de hacer. Por otra, reconoce que habría hecho la intervención de otra forma de saber que se potenciaba una participación activa, lo que puede significar que Mariona está priorizando las metas pedagógicas del proyecto a las suyas propias, la voz despersonalizada de la interobjetividad ejerce en este sentido dominación sobre la suya.

Ella considera *que no soy ni una autoridad enorme [...] ni tampoco una alumna (E-Mariona-21.06.2017)*. Sitúa así las decisiones de la actividad educativa desde una perspectiva arriba-abajo, puesto que ella cede ciertas decisiones o bien a Carles y Luz o bien a lo previamente establecido en el proyecto (hacer la película, unir el grupo, promover el aprendizaje) y las concreta en acciones pedagógicas que lleva a las niñas. La acción concreta es donde ella toma responsabilidad, pero los objetivos del proyecto y la forma general de este son para ella una caja negra, una forma acabada. Esto, por su parte, limita la participación y la negociación de significado entre las niñas y Mariona, y mecaniza su acción.

## Mariona

Con relación a esto hace María su feedback, pues después de la detallada descripción de la actividad de Mariona, tan solo nos quedamos con la duda: *Mariona, ¿y tu que tal? ¿Cómo te has sentido en el grupo?* (FD-María) insiste, interesada por lo que ella está experimentando en todo el transcurso.

### 22 de marzo: Un “truco” educativo y mesas de picnic.

En el cuarto día de Trobadors, Mariona sigue adelante con su plan de intervención personal en la actividad, y continúa integrando el diario de campo como un engranaje de esta, que le permite darse tiempo para ampliar su mirada. *En el momento ya utilizo observación, en el momento presente. Entonces cuando escribo me doy cuenta de otras cosas,* (E-Mariona-21.06.2017). Su planificación descansa sobre los mismos ejes de intervención que en la sesión anterior: *dar un encargo a cada uno para que todos y todas participen en la tarea a hacer y cambiar de espacio.* Con ello, pretende por una parte *establecer una mejor relación con Rafa y Marina* y también *hacer el fuego grande y escribir la primera escena (diálogo)*. Mantiene entonces su intención de comprobar si *la relación entre Marina y Nour es como mínimo cordial cuando están lejos de Carla* y sobre todo *observar si el hecho de cambiar el espacio de trabajo mejora la concentración [...]del equipo.*

Pero pese al carácter analítico del diario, tal como señala María en su feedback, Mariona *poco a poco te vas relajando* (F-María). Hay más espacio para ella misma, para sus sentimientos y visiones de una forma más despreocupada, menos concentrada en extraer información útil y con algo más de disfrute de la sesión. Puede que, en cierta medida también disfrute del propio diario, pese a que ella en retrospectiva señala que los diarios tienen un efecto negativo sobre la motivación, y que *pensar que tienes que hacer todo el diario da mucha pereza* (E-Mariona-21.06.2017). En este estilo narrativo, encontramos antes de nada una alusión al hecho de que *cuando entramos en la escuela, Miguel me vino a abrazar cuando me vio [...] Rafa cuando le ha visto ha ido a saludar a Perico, pero justo después a mí.* Este breve episodio de saludo lleva a Mariona a dos reflexiones: por una parte, *a Miguel le gustan los abrazos para decir hola y adiós,* algo que le gusta y le da ánimo porque muestra interés en ella. Por otro lado, se queda pensando en por qué esa íntima relación de Rafa con Perico, y se plantea *que le tiene en un pedestal porque es un chico y encima, juega al fútbol.* Esto, como señala en el diario anterior, *no me supone envidia ni rabia* (D-Mariona-15.03.2017), pero sí que le lleva a hacerse preguntas y examinar la cultura de clase. Además de concluir que *el fútbol está muy bien valorado en esta clase,* empieza a analizar las diferencias entre cómo se saludan los chicos entre ellos y con las chicas, algo que María aprovecha para incitarla a hacer su propia cultura de grupo, señalándole también algún ejemplo en link sobre profesoras que crean sus propios rituales de saludo con las alumnas.

## Mariona

Al llegar al aula se fija en que *Marina estaba sentada al lado de Carla, y Nour estaba bastante lejos de las dos*, lo que le indica que la relación *sigue más o menos igual*. Además, oye cómo *Carla hacía algún comentario sobre mi nombre, que lo estaba pronunciando suficientemente alto como para que oyese que lo hacía*. Esto llega a afectar a Mariona, sobre todo porque percibe que *Marina se ve medio obligada a reírle la gracia*. Esta hipótesis se ve reforzada en que la niña *me dio un medio abrazo* cuando se encuentran, lo que hace a Mariona pensar que existe cierto aprecio. Mariona vuelve a reaccionar como paya, *he fingido que no me afectaba nada y he seguido escuchando lo que decían sobre la carta de @Mac*.

Es justo después de esta carta cuando se lleva a cabo un sorteo amañado. A partir de que el grupo de estudiantes junto con Carles y Luz decidieran el día anterior que el grupo de Mariona trabajaría en el patio, Luz lleva a cabo un sorteo amañado para conseguir que Les Piruletes vayan a trabajar a fuera. Mariona analiza la estrategia de la coordinadora, que encuentra muy acertada, puesto que *a las personas que les toca tienen aún más ganas de salir, que es lo que ha pasado en mi grupo y además también es una forma de que si otros grupos también piden bajar, les puedas decir “no nos ha tocado a nosotros” y lo entienden porque han visto como se ha tomado la decisión*. La estudiante alaba esta práctica en tanto que es útil para conseguir que las niñas hagan lo que ella quiere que hagan, no como una forma de compartir la decisión con ellas, pues no es cierto que hayan visto cómo se toma esta, sino que el sorteo era un engaño. Su interés está, de nuevo, en observar y apropiarse de prácticas que sean útiles para alcanzar los objetivos de las educadoras, no en compartir la propiedad de la práctica con las niñas. Esta estrategia o truco, puede tener sin duda sus razones de ser y legitimidad, pero me parece preocupante que para Mariona sea totalmente positiva y no encuentre ningún problema ético en esta manipulación en una relación que ella misma señala como importante. A mi ver, implica una clara dominancia de la voz de las adultas sobre las niñas, cuando ni siquiera se considera relevante que estas conozcan la verdad sobre los motivos de lo que ocurre. Impide, por ejemplo, el poder hacer a Rafa consciente de hasta qué punto su adicción al ordenador es un problema y por qué. También señalar a Carla y Marina cómo las estudiantes ven su comportamiento con Nour e interpelearlas a solucionarlo.

Mientras se disponen a bajar, Rafa se separa del grupo, y es entonces cuando *las niñas me han hablado sobre lo que hace el en clase (sin que yo les haya preguntado) y es algo extraño porque ven que hace cuadernillos pensados para niños más pequeños*. Mariona piensa que entonces las niñas perciben a Rafa como diferente o extraño. Con el tiempo, Mariona interpretará que *Rafa nunca fue totalmente aceptado en el grupo (E-Mariona-21.06.2017)*. Estos comentarios le hacen reaccionar, y una vez Rafa vuelve del baño se produce el momento más importante del día.

## Mariona

Se reparten para poder construir el fuego dividido en dos cartulinas, y Mariona decide entablar conversación con Rafa sobre su vida, a la que se unen el resto y *participan como oyentes*. Según la conversación se va alargando, todas se van incorporando. *Los cinco estábamos cómodos pintando y ha sido un momento para hablar sobre nosotros. [...] y surgen múltiples temas hemos hablado de Silvia (su alumna de la universidad) y de la universidad. Marina me ha preguntado si había ido a una discoteca [...] también ha salido el tema de los apellidos y la Nour me ha venido a escribir el suyo*. Se encuentran entonces en un evento de unión, un momento en el que intercambian intereses mutuos de unas y otras, y donde pueden explorar temas que van desde sus familias hasta la comida que Mariona ha probado en su viaje a Marruecos (lo cual le interesa especialmente a Nour). La estudiante se siente cómoda y completa en este ambiente *para mí, este rato ha sido el mejor desde que empezamos los grupos porque realmente hemos estado muy a gusto mientras pintábamos y hablábamos sobre nosotros. A veces también hemos reído, inventándonos nombres sobre la carne de marruecos y persiguiendo las hojas que volaban en el viento*. La relación deja en este momento de ser una colaboración para lograr una película o para producir un aprendizaje, ni siquiera para que mejore la relación entre las niñas. Se convierte en algo valioso por sí mismo en un momento de interés mutuo. Un evento de convivencia. La misma Mariona hace referencia a esto diciendo que *es importante porque el hecho de reír juntos creo que es una manera de unirnos como equipo*. Hay una cierta heterodiscursia en esta declaración, pues el evento sigue teniendo valor en sí mismo, pero al mismo tiempo se interpreta como instrumental, tiene valor en marcado en la actividad. Pero el momento en sí trasciende la actividad, y permite a las diferentes participantes emitir miradas sinceras las unas sobre las otras, y entablar un diálogo en el que se reconocen plenamente como personas, como sujetos.

Durante esta conversación, cuando Rafa se cansa, Mariona varía ligeramente la tarea que él hace *cambiándole el color o diciéndole que pinte otra zona* y reflexiona luego sobre que *su umbral de aburrimiento es mucho menor* que el de sus compañeras. También ha de negociar con él en cuanto a los ordenadores, pues pide escuchar música. Llegan al trato de que puede escucharla con los cascos y si está escribiendo a @Mac. Rafa parece efectivamente ser muy activo y Mariona hace lo que puede por incluirlo en el grupo, pero parece desechar automáticamente la posibilidad de seguir el camino que el niño le marca, o dejarle ir para ver si después decide volver por su propia voluntad y por qué. No suelta el timón.

Al acabar, todas suben al aula. Mariona previamente decide que deben subir con un objetivo claro, así que les da dos opciones: *quien quisiera podía escribir @Mac y quien quisiera quedarse conmigo pegando el fuego (las dos cartulinas)*. Rafa entonces escoge hablar con @Mac, y Mariona le da los cascos y *le he recordado el pacto que teníamos y le he dicho que estaba muy contenta porque hoy había estado*

## Mariona

*muy bien todo el rato y nos había ayudado mucho. Él me ha hecho una gran sonrisa. Lo que ella pretende hacer como un refuerzo positivo (E-Mariona-21.06.2017), una recompensa a cumplir sus expectativas, pero para Rafa puede ser más, puede significar la aceptación de Mariona, el sentirse legitimado en un momento relacional.*

El resto de Les Piruletes se dedican a pegar el fuego, pero pronto se dispersan. Se queda con Mariona tan solo Nour, que le dice que es muy guapa, y la estudiante contesta lo mismo, lo cual la niña niega. Esto lleva a Mariona a reflexionar sobre *clichés* culturales de belleza y valores, desde un nivel personal. *Cuando Nour se ha desvalorizado lo he lamentado por ella, este es un cliché que tienen de que las personas blancas, rubias y con ojos claros son bonitos y precisamente ella es de características marroquíes, más oscura de piel... Ahora que lo pienso en frío [...] podría haber escogido otros adjetivos como “inteligente” “espabilada”, “simpática” y no quedarnos enganchadas con “yo no soy guapa y tú sí”. Este incidente despierta en Mariona un interés por las categorías sociales e identitarias que extenderá a futuras reflexiones.*

Finalmente, en la despedida, de nuevo Miguel y también Rafa se despiden de ella. Se alegra de que Rafa también haya querido venir *casi en imitación de Miguel*, aunque ella haya tenido que invitarle con un *¿que, tú también quieres?* En mi opinión, no es casualidad que esto ocurra cuando ella acaba de emitir reconocimiento al niño, quizá su mirada haya despertado en Rafa un interés por ella y se esté estableciendo cierta interadresividad.

Mariona concluye el diario pensando en los resultados de su iniciativa y considera que la creación de *otro espacio* (apartados del aula y los ordenadores) *sí que ha ayudado a que todos los miembros del equipo pudiesen estar concentrados.* Mariona señala su valor más allá de lo operativo, *ha propiciado que la Marina y la Nour tengan una relación cordial lejos de la Carla (hasta han reído en algún momento).* En una conversación sobre Mariona, Luz y Carles dan especial importancia a este momento, ya que fue gracias a que *también salió de Mariona decir “hemos de hacer algo porque tenemos a Rafa aquí que no va en nuestro grupo” (E-Luz),* es entonces cuando Carles le sugiere *“¿por qué no probáis salir a fuera?” [...] y en seguida lo aceptó (E-Carles).* Las dos señalan que es la *confianza* de Mariona en el grupo de educadoras lo que lo hace posible, tanto al expresar lo que ha ocurrido como al aceptar el consejo. Mariona se apropia así del espacio de apoyo que es la para ella la sesión posterior a la actividad, en esta construye una interproblematicidad con Carles, Luz y sus compañeras sobre el proceso educativo que comparten con las niñas. Finalmente, nos deja además con una incógnita que refleja su inquietud: al día siguiente *hay que empezar a grabar... a ver cómo va...*

## Mariona

### 29 de marzo: Imponiendo y dialogando límites

Esta sesión de actividad está llena de acontecimientos destacables, y la redacción del diario contiene preocupaciones y decisiones que para Mariona suponen un importante hito en su experiencia en Shere Rom.

Precisamente es en esta nota donde Mariona explicita cómo entiende su propio rol en la actividad: *la posición en la que siento que estoy*. Mirando a su alrededor, al resto de las agentes, ella ve que *soy un intermedio entre lo que son Carles y Luz y lo que son los niños, en el sentido de autoridad (aunque con funciones diferentes, pero me refiero a la autoridad)*. La legitimidad de esta autoridad intermedia, para ella, radica en parte en que *soy un poco mayor* que las niñas, pero también en *que estoy creando este rol como de coordinadora dentro del grupo*. Considera que el rol es algo que ha de construir, no es simplemente algo que la estructura de la actividad le otorga, sino que es un nivel de participación en el que las niñas han de legitimar sus acciones en respuesta. *En esta posición me siento cómoda* por razones tanto de experiencia *porque estoy acostumbrada a trabajar con niños y por tanto coordinar* como de preferencias personales *también porque mi personalidad ya es un poco así...* Cuando pregunto a Mariona a que se refiere con estos puntos suspensivos, me explica que *me refiero a que no solo tengo tendencia a coordinar cuando estoy en ámbito profesional o académico, también me pasa con mi grupo de amigos, familia...* (R-Mariona).

En esta reflexión encontramos una referencia a algo intrínsecamente valioso para Mariona en la práctica de coordinación, que en principio podríamos pensar que siempre es algo que está supeditado a la actividad, instrumentalizado para conseguir los objetivos establecidos, pero quizá simplemente es lo que Mariona quiere hacer de forma ontológica, es donde se siente cómoda en la relación con las demás. Este rol intermedio le permite no tener que preocuparse por todo, ya que también señala que *no tengo que ser autoritaria de todo, que es más complicado, porque otros lo son por mí*. Mariona está cómoda en tanto que no tiene que asumir toda la responsabilidad pero que tiene también hueco para legitimidad para tomar decisiones en el microsistema de Les Piruletes. Esta cesión de la agencia es legítima, pero es perversa porque puede reproducir un tema jerárquico de dominancias. Su voz ocupa por una parte una posición de dominada respecto al macrosistema o a otras educadoras, y al mismo tiempo una posición de dominante en respecto a las niñas. No existe en ninguno de los contextos una mutualidad que fomente la mutua agencia y el diálogo crítico. Esa distribución del trabajo y e poder tiene el riesgo de que la autoridad caiga en cascada. Es alrededor de esta coordinación donde surgen los límites y la conflictividad que se perciben en esta nota de campo.

Según camina hacia la escuela se encuentra con Nour, que *se me acercó sin ningún problema cuando íbamos por la calle* y con quien tiene una conversación



## Mariona

personal, pero que percibe que se aparta cuando ve que se reúnen las estudiantes. *Creo que se apartó un poco para diferenciar el espacio de los niños y los estudiantes. Después sin embargo le dimos “permiso” con la mirada y las palabras.* Este detalle hace referencia también a esa distancia entre estudiantes y niñas, que debe ser rota con el “permiso”. Las niñas han de ser activamente legitimadas en el espacio de estudiantes. Precisamente esa distancia es desafiada por Carla, que llama a Perico por el nombre de Pedro, hecho que Mariona identifica como una *falta de respeto a uno de los estudiantes de la Universidad* y que implica una *prueba de límites* por parte de Carla. La forma de romper la distancia entre estudiantes y niñas que Carla intenta no es legítima para Mariona, porque da por hecho que la intención de la niña no es un acercamiento, sino posicionarse en contra o por encima de Perico. O quizá porque corresponde a las estudiantes romper esa distancia.

Otro ámbito de prueba de límites de esta sesión es el de Rafa, que se va convirtiendo en la principal preocupación de Mariona. Mientras suben las escaleras *Rafa habló con Perico y lo saludó, y también se sentó junto al grupo de Perico.* No es, ni mucho menos, el apego de Rafa por Perico lo que preocupa a Mariona, sino su desapego por el grupo de Les Piruletes. Entre las dos estudiantes negocian con Rafa que vaya con su grupo, *que cuando volviésemos él podría ver cinco minutos vídeos con Perico en youbute, si lo había hecho bien todo. [...] también le dije que hoy grabaríamos y que le necesitábamos.* Esto último comentario convence a Rafa, por lo cual Mariona supone que *era una manera de que se sintiese útil en el grupo de los Piruletas* y cree que *funciona, porque vino con nosotros.* Esta alusión al hecho de que funciona señala lo instrumental de la interacción, y hace que sea ambiguo para quien lee el diario si realmente Mariona cree que necesitan a Rafa o no y, más allá, cuál es la razón de que se una al grupo.

Pero lo cierto es que en este momento Rafa está demandando salir del grupo, y no exploran sus razones, sino le atraen utilizando estrategias y razones que no se corresponden de todo con la verdad, pues más adelante Mariona reconoce que *yo creo que no éramos un equipo [...] porque en organizaciones damos la diferencia entre equipo y grupo, y un grupo es más que la suma de las partes... no funciona igual si no hay alguien [...] y yo creo que sin Rafa si que funcionábamos* (E-Mariona-21.06.2017). Entonces ¿Por qué no puede Rafa cambiar de grupo haciendo algunos cambios en los guiones? Más adelante, Mariona responde que *es algo que me he planteado hace unas líneas, mientras leía tus reflexiones, pero que no me planteé durante Shere Rom. Supongo que suponía que no podían cambiar de grupo. Puede que hubiese sido mejor para él que hubiese ido con quien quería ir que era con Perico. Ahora me suena recordar que alguien había pedido cambiar de grupo a @Mac y que había habido algún cambio respecto al primer semestre y el segundo semestre, es decir que quizá habríamos de haber “escuchado” lo que decía Rafa, que prefería formar parte de otro grupo.* (R-Mariona-29.05.2018). Por supuesto que

## Mariona

puede haber razones para que Rafa permanezca en el grupo, pero lo preocupante que se denota de las aportaciones de Mariona es que estas razones no aparezcan en escena, que no se planteen siquiera. Una vez más, no importa el derecho de Rafa sobre su propia acción, sino lo que otras consideran para él. Este comentario de Mariona llama la atención sobre como las normas, lo que es posible o no, está en este caso regulado desde arriba, desde @Mac. Al aparecer sus consignas como incuestionables, se reduce el espacio de agencia de Perico y Mariona, igual que el espacio para escuchar a Rafa. Aquí tampoco puedo despegarme de mi impresión como docente. Poco antes de la redacción de este diario por Mariona, habíamos realizado una sesión formativa donde habíamos resaltado la importancia de las interacciones, de la creación del grupo para los niños. Quizá enfatizamos tanto la importancia de la creación de un grupo se priorice la instrumentalidad de esto más que el valor ontológico de las relaciones y crear un grupo se convierta en “lo que hay que hacer”.

La conducta de Rafa es sentida con conflictividad por parte de Mariona, que considera que *desde ese momento fue un constante “tira y alfoja”*. Son tres los detalles donde se deja ver esta negociación con Rafa, o la gestión de su participación desde la posición de coordinadora de Mariona. Inicialmente, Rafa lleva la cámara hacia el lugar donde deben grabar y *la estuvo removiendo [mi traducción de remenando] todo el rato, mientras yo intentaba que no lo hiciese porque se podía romper y había que tener cuidado. Él contestaba de manera que lo hace siempre: diciendo “¡aih! pero si no estoy haciendo nada” (mientras sí lo hacía) [...] y cuando la intentaba coger para llevarla yo, me la apartaba*. Mariona se siente intranquila por el peligro que supone para el material, pero además genera un suceso secundario y relevante, que hace que Mariona se haga con la autoridad, pues lleva a que las compañeras de Rafa *en algún momento le gritaron [...] yo lo intentaba suavizar*. Las razones para esta mediación son dobles, por una parte, *no se le ha de decir así (E-Mariona-21.05.2017)* y por otra *no les toca a ellos decírselo*. Mariona en esta mediación está promoviendo el respeto entre compañeras a la vez que se reserva para sí la autoridad dentro del grupo, quizá estos dos procesos estén relacionados, previniendo con la monopolización de la autoridad que haya violencias entre pares.

El segundo elemento parte del *tira y afloja* es la demanda constante de Rafa para ir a beber agua, que Mariona identifica en principio como *una excusa para salirse del grupo* y por lo tanto aplaza diciendo que *luego podrá ir*. La misma redacción del diario refleja la actividad del grupo, que seguía *escribiendo el diálogo del guion*, mientras Rafa continuaba con su demanda. Cuando Mariona finalmente cede, él *insiste en decir que “antes no me dejabas” y se queda pegado en este hecho, como si fuese motivo para no ir*. Esta respuesta, junto con su lenguaje no verbal (*físicamente también se notaba que solamente quería llamar la atención o quejarse o las dos cosas, ya que estaba de pie mientras pedía ir a beber agua, y cuando le dejé, se sentó a mi lado*), hace a Mariona pensar en las necesidades de Rafa, y tener

## Mariona

*la sensación de que busca que le riñan para poderse quejar, como concreta más en la respuesta al primer borrador es un hecho que parece que está acostumbrado, que le riñan y después poderse quejar. ¿Quizá era la manera más habitual que tenía para relacionarse con los maestros y sus compañeros? Que eso no quita que en realidad lo hiciese porque estaba pidiendo atención por algún u otro motivo (R-Mariona).*

El tercer “incidente” sucede cuando Miguel se presta voluntario a ir a buscar el material a clase, y Rafa pide ir con él. Mariona accede *porque pensé que decirle que no sería mucho peor, ya que se hubiese pasado todo el rato recordando que le había dicho que no, y quizá hubiese ido igualmente sin mi permiso, hecho que hubiese sido un paso atrás en nuestra relación.* Pese a que no confía en Rafa, le deja subir como mal menor. Su desconfianza se ve reforzada entonces cuando Miguel baja sin él, y ella tiene que subir a clase buscarlo ya que está *jugando con las luces*, reforzando la desconfianza de Mariona.

Cuando vuelven con el resto del grupo *fue el momento de probar límites* de las niñas, que quisieron cambiar las tazas con las que habían gravado, *porque el color no les gustaba. Yo veía que no podíamos empezar nunca si nos pasábamos el rato arriba y abajo y por eso les dije que no hacía falta [...] sin embargo ellas empezaron a coger distancia, en dirección a buscar las llaves.* En este momento Mariona siente como la situación se tensa, y se fija en cómo *se iban mirando como para ver qué decidían hacer entre las dos [...] Marina es la que tira del grupo, es la que manda y Nour la sigue.* Fue entonces cuando dijo “*va, chicas, ya no hace gracia*” y *ellas reaccionaron hacia el lado de hacerme caso y venir hacia mí.* Desde la perspectiva de María, *en ese momento dijo “no” y los niños dijeron “vale, esta chica manda” y eso le ayudó a relajarse (E-María-12.06.2017)* cosa que efectivamente parece así, ya que Mariona sostiene que *en ese momento me relajé.* Las niñas aceptan de forma clara el rol que Mariona ha construido como coordinadora. Mariona reclama así su posición, pero su acción como coordinadora tiene también cierta coautoría con el resto del grupo de Piruletes. Ella lleva la iniciativa, pero ha de ser legitimada por las otras, que son sujetos con derecho propio.

En el momento de vuelta a clase el grupo se dispersa: *Nour y Miguel van a descargar los vídeos grabados mientras que Marina solo entrar ya había ido con Carla y Rafa a un ordenador a escuchar música y ponerla alta...* Se plantea decirles a las chicas que escriban a @Mac, pero Miguel se puso a ver vídeos en youtube y ella decide dejarle distensión, para premiarle por haberse portado bien. Este final de redacción refleja cierto cansancio de Mariona después de una sesión dura, según María *ella siempre dice que todo bien pero luego en sus diarios veo que no, que hay dificultades (E-Maria-12.06.2017).* Esta ha sido en la que tuvo que esforzarse por reclamar el rol que ha elegido e imponer límites. Sin embargo, la nota final de su redacción le vuelve a subir un el ánimo, ya que, *a la hora de irnos, Marina, Nour y Miguel vinieron a decirme adiós con un abrazo, aunque Rafa se fue sin más.*

## Mariona

Al final de la sesión, la estudiante se plantea que *todos ellos han probado límites y parece que los hemos ido definiendo entre todos, por lo tanto, sí que evoluciona (La relación)*. En este sentido, vemos que, aunque ella se refiere en un inicio a la *imposición de límites*, estos parecen ser negociados, y llevados a una situación satisfactoria para el grupo de les Piruletes, aunque *en el caso de Rafa en realidad no sé hacia qué dirección evoluciona porque el otro día parecía que había ido muy bien y en cambio en este último costó mucho que funcionase*. Quizá Mariona no logra entender a Rafa porque no se plantea que es lo que para él significa “ir bien”. Su rol y acción, como ella explica, es negociado, pero no está abierto del todo, las líneas rojas en relación con lo que ella considera adecuado están siempre presentes. Existe tensión entre la coautoría de su acción con las niñas y su orientación a la eficiencia en la actividad. Se encuentra entonces dudosa sobre su competencia, sobre si *la cosa funciona*, y es precisamente sobre esta confusión que María le pregunta, sobre el significado de los protagonistas de este día: los límites. *¿Qué son los límites? [...] ¿Quién puede tener límites? [...] ¿cuáles son los tuyos? (FD-María)*.

### 19 de abril: Miradas en el reencuentro

La redacción, el estilo, incluso podríamos decir que el género de redacción de Mariona es muy diferente en esta nota con respecto a la anterior. Luego de no haber visto durante unas semanas a Les Piruletes, su principal interés no radica tanto en la gestión o la coordinación del grupo, sino en la relación en sí misma, en *volvemos a encontrar después de dos semanas: es decir, preguntarnos como estamos, como han ido las vacaciones de Semana Santa... y ver si estas dos semanas sin vernos han cambiado nuestra relación y en qué sentido*. Además, esta es una relación que deja de ser bidireccional niñas-Mariona, sino que se incluye en ella dentro del propio grupo en una relación mutidireccional.

Al mismo tiempo, no pierde de vista el objetivo de la película. Sigue marcándose los pasos necesarios de *reparar lo que ya hemos hecho y ver que es lo que queda por hacer, organizar, grabar una escena más y escribir a @Mac*. Pero su forma de narrarlo no está entrelazada de conflictividad y se divide de forma clara en dos partes: un relato cronológico y un repaso de cada uno de los episodios de este relato explicando sus inferencias y cómo se siente. Respecto a este estilo, la propia Mariona señala que considera innecesaria la primera parte, *la observación focalizada sería la que no haría, porque ya la tengo interiorizada (E-Mariona-21.06.2017)*, ya que para ella es superfluo e iría directa a la reflexión. Siguiendo su consejo, en esta reescritura no elaboraré dos apartados, sino que me basaré principalmente en aquello sobre lo que reflexiona.

Está centrada desde el inicio en la relación dentro del grupo de Les Piruletas y con cada uno de sus miembros. Mariona reflexiona sobre ello desde el saludo, el

## Mariona

pistoletazo de salida del reencuentro. *Los he extrañado*, dice, y por eso la ilusiona el hecho de que *Miguel me ha venido a abrazar*. También Nour y Marina la saludan, aunque la segunda más sutilmente. Lo que más sorprende a Mariona es la reacción de Rafa que *me miró con una cara que no supe leer, la verdad es que no sé qué debía estar pensando en ese momento*. Mariona empieza a aceptar que no entiende a Rafa, y se lo toma de forma relajada *a mí me hizo gracia la situación y me reí*. Este reencuentro se extiende durante la lectura de la carta de @Mac, en la que este hace una adivinanza sobre una persona que cumple años. Es Miguel quien lo adivina y *me dijo que si había visto que había sido el quien lo había adivinado* dando así muestra de la importancia que la relación con Mariona tiene para él. Ella le corresponde y *le dije que sí y pensé que era importante para él, ya que ser el primero en adivinarlo y que lo reconozcan es un refuerzo*.

Luego de la carta Mariona tiene una conversación con Rafa, quien le *pregunta si cuando acabásemos podría ir a ver vídeos con Perico*. En esta situación, ella sabe que no habrá tiempo, pues se ha de celebrar el cumpleaños, pero ante la insistencia del niño, accede, pues *veía que insistía mucho y que le importaba, aun sabiendo que no habría tiempo, le contesté que sí, para que estuviese tranquilo y no pensase que no le dejaba*. Aunque avisa a Rafa de que no habrá tiempo, se da cuenta de que es importante para él, y decide no ser quien se interponga entre él y su deseo. Desde aquí, Mariona continúa reflexionando sobre su relación con Rafa. Este vuelve a pedirle ir al lavabo, y en esta ocasión ella accede a que vaya, ante lo cual él rehúsa. Esto vuelve a descolocarla un poco, pero *esta vez no le di importancia* ni da por hecho que lo hace para poder quejarse, sino que se pregunta por sus motivos *¿es su forma de llamar la atención? ¿es escaparse un poco?* Por ahora su respuesta es *no lo sé*. Más adelante, se preguntará si no será que la pone a prueba, pues la cuestión parece reducirse a que *él quería que le dejase. [...] Que confiase en él para ir al lavabo [...] puede que fuese habitual que no confiaran en él (GF-Mariona-26.05.2017)*. Como ella señala, quizá Rafa quiere saber si ella confía en él, o si está allí para controlar o gestionar su comportamiento como otras adultas.

Alrededor de esta aceptación sobre sus diferencias con Rafa, lamenta hasta cierto punto *que traté diferente a Miguel que a Rafa en referencia a la cámara*. En esta ocasión es Miguel quien maneja la cámara, pero Mariona sí confía en él, mientras que *recuerdo el día que la cogió él [Rafa] y no paraba de tocar la cámara, abrirla y cerrarla repetidamente [...] para mí era más probable que la rompiese*. Pero aun así considera injusto el hecho de confiar más en Miguel que en Rafa. Se da cuenta de que algo ha cambiado en él, ya que en *esta “sesión” estuvo de acuerdo en todo y participó como los otros miembros del grupo. A medida que pasaba el rato, me sorprendía más que funcionase bien*. Se pregunta qué es lo que hace que sea así, deseando que se deba a que *ha encontrado su lugar en el grupo*. Sin embargo, de forma modesta, decide aceptar su desconocimiento y *esperar a las siguientes sesiones*

## Mariona

*a ver qué pasa.* Mariona puede estar abandonando la voluntad de predecir y controlar el comportamiento de Rafa y aceptarlo como es y cómo se comporta en el grupo y con ella.

Una vez en la mesa de picnic, organizan el trabajo: ella media, pero no establece los roles ni decide todo lo que hay que hacer, sino que lo expone y *les dije que solo que solo quedaban 5 sesiones*, para hacerles conscientes del límite de tiempo como suyo. Toma dos decisiones claras respecto a la grabación: repetición de la primera escena, para *potenciar que Nour proponga cosas*, y el hecho de que los diálogos se pensarían y ensayarían, pero no se escribirían, *para evitar que no estén siempre las mismas personas* y promover una participación más conjunta. En esta ella aprovecha que Miguel es el cámara para apropiarse de otro rol, el de *directora*, lo cual le permitió añadir humor *al utilizar fases típicas de grabación* y disfrutar ella misma del momento. No puede dejar de fijarse también en el hecho de que *se ha notado que todo el equipo participase porque hemos podido hacer mucho trabajo*, y esto repercute en su tranquilidad, despreocupación y disfrute. Es en este ambiente donde se producen también encuentros interpersonales mutuamente valiosos. Cuando Nour hace bien una escena a la primera, busca la felicitación de Mariona, que a su vez se alegra al felicitarla. Este vuelve a ser un espacio con valor en sí mismo. Han de hacer una película, pero también hay lugar para el simple estar juntas. Las dos facetas hacen valiosa a Mariona para las niñas, tanto ella como persona, como la ayuda que puede prestarles. *A mí la Mariona me ha gustado porque era una chica amable y nos ayudaba mucho (E-Nour). A mí me gustaba porque nos ayudaba a hacer los trabajos del proyecto (E-Rafa).*

*El momento de llegar arriba a clase es el momento en que se dispersan todos y no funcionamos como equipo [...] cada uno se va a un ordenador diferente y únicamente se ha quedado conmigo descargando los vídeos Nour. Marina en el momento que ve a Carla y no tiene objetivo claro se va corriendo. Miguel se ha quedado viendo un vídeo con unos compañeros y Rafa entra y se va flechado a uno de los ordenadores libres a poner música y escuchar youtube también.* Esta dispersión le preocupa, ya que *cuesta mucho que se pongan a escribir a @Mac*, actividad que considera un paso importante de la sesión. Por ello decide que tienen que tener claras las cosas de antes para poder seguir unidos decide que en las siguientes sesiones: *antes de entrar repasaremos que es lo que queremos hacer.* En otro momento, pregunta a Marina si ha escrito a @Mac, ella contesta que sí y Mariona desconfía porque no la ha visto, pero, pese a su suspicacia, decide que *bueno, quiero creerle.* Me llama la atención este querer creerle, pues implica que su primera inclinación no es creer, sino desconfiar, y esto puede estar indicando que el escribir al mago es algo que Marina ha de hacer contra su voluntad, pues, ¿Por qué si no desconfiar? Me pregunto entonces cuál es la base de escribir a @Mac si no lo hacen por motivo propio. Quizá no sea una cuestión operativa, sino afectiva, y se

## Mariona

corresponda con un miedo por parte de Mariona a ser engañada, a que Marina la obvie o no confíe en ella, no la reconozca como la coordinadora que ella desea ser. En todo caso, parece que la práctica de conseguir que las niñas escriban a @Mac, que tiene su legitimidad o bien en el proyecto o en el grupo de educadoras, entra en cierto conflicto con la capacidad de estar juntas, reconocerse mutuamente y confiar. En tanto que Mariona ha de conseguir algo de Marina, la resistencia de esta puede ser un obstáculo para su objetivo. La agencia teleológica de Mariona choca aquí con la confianza y la interadresividad con Marina.

Aun así, en esta dispersión tiene momentos para interactuar con ellas. Rafa le dice contento que @Mac le ha escrito, y al final Miguel acude también a descargar los vídeos con ella y Nour. La narración acaba con una merienda de celebración de cumpleaños, donde Mariona destaca que tanto Nour como Miguel quieren compartirla con ella, lo cual la hace sentir incluida, ya que *significa que les caigo bien y quieren pasar tiempo conmigo*. Este evento de interés mutuo fuera de la colaboración por la película quizá haya supuesto una influencia relevante en la redacción de todo este diario, que hemos visto como se ha constituido tan diferente al anterior. Termina recogiendo el deseo que Nour expresa en la despedida de que *habría que hacer @Mac más días, para lo cual propone también los lunes y los viernes*. En esta nota, por lo tanto, hay algo nuevo, quizá sea tan solo la tranquilidad de Mariona, o quizá un cambio de perspectiva. Puede que las dos cosas se relacionen en tanto a que está cómoda en el lugar que ha encontrado y *fui sintiéndome más cómoda según iba cambiando mi posición (R-Mariona)*. Lo cierto es que el deseo de Nour señala el espacio de Shere Rom como un espacio valioso por sí mismo, y quizá impulse a Mariona a verlo igual.

Antes de abandonar la escritura, Mariona escribe una especie de epílogo, que no relaciona con los sucesos, sino con el ambiente de clase en general. Reflexiona sobre *la metamorfosis entre el sistema de exclusión y el sistema de desigualdades* de la que están hablando en psicología cultural y la utiliza para analizar la situación de Bon Pastor. *Con respecto a la etnia gitana*, identifica la salida del sistema de exclusión con el momento en que *se hizo la ley para que empezasen a compartir escuela los niños y niñas gitanos con los que no lo eran, intentando así incluirlos en el sistema. [...] Se formaron “escuelas gueto” que en principio habrían de tener los mismos recursos que otras escuelas, pero hay muy poco profesorado que se mantenga [...] y este hecho no permite una estabilidad ni a ellos ni a la escuela y cuesta más que funcione bien*. Para ella el sistema de desigualdades es una cuestión principalmente de recursos, tanto económicos como culturales, ya que *a la mayoría de niños y niñas gitanas nadie les ayuda con los deberes, o insisten en que vayan a clase*.

## Mariona

Luego de su interpretación, ella misma señala *que estoy generalizando mucho*. Esta es la principal preocupación de Mariona con respecto a la teoría, el miedo de que le haga imponer asunciones a la realidad, *que la teoría me hará decir esto y quizá es otra cosa [...]coger lo que hacíamos en cultural y pasarlo a los diarios, me era imposible, bueno, lo veía artificial...no me gustaba. Porque generaliza. (E-Mariona-21.06.2017)*. Por ello prefiere una mirada que diríamos más fundamentada en principio, a sus compañeras y construir lo que sabe desde *otras cosas que habíamos trabajado en la carrera más individuales*. Mariona está eligiendo no usar esa teoría, que siente como ajena y no explica su realidad concreta, pero por otra utiliza teorías más populares o individuales de las cuales Mariona no es tan consciente que están orientando su acción, como en el caso de que se sitúa de forma mucho más alineada con la escuela que con la comunidad gitana, o con la práctica de las maestras que con la de las alumnas, lo que puede llevarle a una visión objetivada de las niñas y las gitanas, como podemos quizá ver en su clara desconfianza a Carla. Es muy interesante lo que Mariona sostiene sobre que la teoría generaliza, cuando el objetivo que tenemos al incorporar la teoría es ayudarle a contrarrestar prejuicios implícitos en la pedagogía popular, en las creencias generales. ¿Cómo podríamos burlar ambas generalizaciones?

### 26 de abril: El espacio en los ordenadores.

Después de la tranquila sesión anterior, y ante la perspectiva de lluvia, Mariona se plantea dos objetivos ejecutivos: *mirar los vídeos hechos para escoger los que quieren poner en la película; y mirar si nos había escrito @mac y contestarle*. Esto le da recursos en tiempo y atención para observar *si Rafa sigue portándose bien* y también para atender la pregunta que María le ha hecho sobre *si ¿hemos estado creando una cultura de grupo?*

Camino a la escuela se encuentra con Nour y su madre, por quien Mariona se interesa. *No sé de qué hablan, pero mi imagino que su madre le pregunta quién soy y ella le explica*. Una vez abren la puerta del patio, Marina, Miguel y Rafa se abalanzan sobre ella y la rodean en un abrazo. Entonces Mariona referencia a que en algún diario María le ha preguntado *si estaba creando una cultura de los abrazos*, y señala que en realidad *fue Miguel el que por primera vez empezó con el primer abrazo y poco a poco se han ido añadiendo los otros. Yo no me siento nada incómoda, al contrario. No es que se lo haya pedido nunca, pero si ellos me lo piden lo hago sin problema, ya me gusta*. Este ritual emerge poco a poco en la relación, y supone para Mariona un reconocimiento inicial y final de cada día, le indica que es valorada como persona, le da seguridad y le resulta placentero, *me hace gracia*. Mariona vincula esta microcultura a su motivación y a la motivación de sus compañeras. *Miguel estaba motivadísimo con el proyecto, y Nour era muy feliz también en el Shere Rom (E-Mariona-21.06.2017)*. Mariona valora la felicidad de sus compañeras, y busca



## Mariona

también la propia. El espacio de Trobadors no es tan solo una actividad educativa, sino un lugar en la que las expectativas incluyen esta convivencia. Reflexiona también sobre qué significa el abrazo para Rafa, si es tan solo una cuestión de *presión de grupo*, o para Marina, que *no me dejaba ir [...] ¿querría que estuviese más por ella que por los demás?* Una vez más, Mariona observa incluso desde las acciones más pequeñas.

Ante la lluvia, no pueden salir a la mesa del picnic, así que suben a su clase a *ver que hemos grabado* y para después *escribirle a @Mac*. Se reúnen alrededor del ordenador, y Rafa pide ser el quien maneje este. Mariona valora que, *aunque estaba sentado cogiendo el ratón, me preguntase si podía usarlo él. A mí me pareció bien, ya que a los demás les daba igual*. Durante todo el tiempo que el chico maneja el ordenador para poner los vídeos, Mariona se sorprende de que se porte bien, pese a que por momentos *juegue subiendo y bajando el volumen*. Mariona ve que su actitud *sigue mejorando* y se pregunta por qué: *¿ha entendido la dinámica del grupo? ¿se siente bien? Yo creo que un poco de las dos cosas... el hecho de que sea encargado siempre de alguna tarea creo que le ayuda mucho a sentirse útil en el equipo y que aporta también*. Se plantea que quizá el chico *haya aceptado más el papel que he cogido en el grupo, más de líder, en el sentido que dirijo la actividad y propongo objetivos, y los vídeos de youtube no están en los objetivos*. Para Mariona, esta mejora de Rafa puede tener que ver con que se siente aceptado en el grupo y también con que ambas han aceptado sus lugares. Rafa con respecto a ella y viceversa. Si bien sigue alerta por su conducta dispersa con el ordenador, acepta que es simplemente algo que no entiende, acepta a Rafa como misterio, lo que pueda pensar *son especulaciones mías*. Se queda con que se siente satisfecha con el cambio. Rafa cede cierta agencia a Mariona porque esta también acepta la del niño, porque le legitima como miembro válido del grupo. Encuentran su acción en coautoría gracias a una situación de confianza mutua.

En un momento Miguel le da el mando del proyector en vez de usarlo él, y lo asocia con que *quizá es que solo los profesores manejan el mando*. Esto le hace plantearse por que el chico la sitúa en este rol... que le llame normalmente “*profe*”, y se pregunta si con Miguel *es la persona con la que menos he tenido que trabajar los límites porque ya los traía implícitos, esta atribución que hacía de mí similar al rol de profe*. Miguel la sitúa en un rol que le resulta extraño en principio, pero que se plantea que ha sido útil. Mariona considera que *no he buscado este rol de “profe”*, pero es posible que Miguel y ella encuentren un lugar común algunas asunciones sobre la relación adulta-niña en contextos educativos, en las normas y límites que esta conlleva. Puede que precisamente le haya ido bien con Miguel porque comparte y acepta este marco normativo, aceptando la posición de autoridad que ella reclama. Esto facilita su práctica compartida, mientras que con otras compañeras que no comparten o desafían de inicio algunas normas, ha de negociar.

## Mariona

Al acabar el visionado de escenas, todas bajan a hablar con @Mac, ya que él lo había pedido en la carta de este día. En un primer momento, Mariona está inquieta por si se vuelven a dispersar, pero *hemos bajado con un objetivo claro*, y las chicas hacen *aquello que habían acordado previamente*. Mariona se detiene a explicar la importancia del *hecho de que me enseñasen los dos pasos, la carta que habían recibido y la respuesta que escribían, es una manera de compartir este espacio conmigo y también para controlar que realmente lo hacen y no me engañan*. Considera aquí dos objetivos importantes: compartir y vigilar. Puede parecer curiosa esta dualidad de roles, una heterodiscursia en su acción. Vigila, desde su rol de coordinadora, pero también se interesa por lo que dicen, desde su posición de compañera. Las dos posiciones que toma implican una tensión entre ellas, entre el compartir un momento de interés mutuo con las niñas y su implicación en la actividad de “conseguir y certificar que las niñas escriban a @Mac”. Esta actividad implica una situación de control que puede violar la de confianza pues confiar implica aceptar de inicio la decisión de la otra. Mariona, al tener que establecer este control, focaliza en si la acción de las niñas se ajusta a lo esperado y no en el valor genuino que tienen. Su compromiso está con la interobjetividad.

Esta tensión permanece invisible para Mariona. Afortunadamente, en la heterodiscursia de su acción, las niñas parecen responder en base a la voluntad de compartir, de estar en el mundo juntas, que ya había existido mientras veían las películas, pero que aumenta ahora con la redacción a @Mac. Comparten sus cartas, inquietudes y deseos con ella. Mariona se dirige a Marina cuando ella ha acabado sus respuestas para proponerle que combine la actividad de ver vídeos en youtube con su relación con @Mac *porque no sé si le motiva mucho hablar con él y así lo vinculábamos en explicar una cosa que a ella le gusta, una canción*. De nuevo, Mariona continúa en la actividad “conseguir que Marina escriba”, pero al mismo tiempo incorpora su reconocimiento a esta, dándole valor a sus intereses.

Durante este momento se acerca también a Nour. *Le he querido enseñar una de las canciones que escucho para abrirme más a ella* y así se construye un espacio de compartir. A Nour le gusta la canción, y también a Miguel, que se une a escucharla y *él también me ha enseñado más cosas de su vida, me ha explicado que tiene perros en casa y me ha enseñado de que raza son en Google*. Para Mariona tiene valor este espacio *le gusta saber cosas de sus vidas*. Las compañeras de Mariona fomentan así interés en ellas. Se va creando entonces un vínculo afectivo dentro del grupo en interadresividad, que se muestra en el hecho que meses después Mariona señala que *les hecho mucho de menos (E-Mariona-21.06.2017)*.

En este espacio libre, Mariona puede descubrir también cosas de la clase, sobre relaciones que van más allá del grupo de Les Piruletas. Es el caso de la relación entre Jorge y Rafa. Cuando Rafa se ausenta, ella ve cómo Jorge ocupa su sitio, y

## Mariona

aprovecha para *hablar con él de alguna cosa que no fuesen órdenes o cosas que tenía que hacer como había pasado la última vez que había tenido contacto con él* en la cual Jorge cogió un material que *no necesitaba, solo para mostrar a la persona de autoridad que estaba ahí que hacía lo que quería* (D-Mariona-16.04.2017). Cuando Rafa vuelve, encontrando su ordenador ocupado, *no le ha dicho nada a él, porque pienso que directamente no se vio suficientemente fuerte como para ganar la discusión si se empezaba, sobre quién se merecía aquel ordenador. Y por eso me vino a buscar a mí, que en teoría le daría una solución al “problema”*. Mariona cree que Rafa *se ve flojo* frente a Jorge, *que tiene un carácter más fuerte que Rafa* y quizá alguna vez *se ha reído de él y no se quiere volver a enfrentar*.

Este día, como el anterior, Mariona experimenta una sensación de tranquilidad y confianza, tanto en sí misma como en el grupo, son quizá un hito en un proceso continuo que ella va construyendo en la actividad, de ir ganando cada vez más comodidad e ir perdiendo nervios. Así como ella describe su trayectoria emocional, como un continuo que tiene que ver con *aprender a moverme en este ambiente* (E-Mariona-21.06.2017). Este continuo es percibido tanto por Carles como por Luz, que hablan de que la estudiante *ha ido reafirmandose* (E-Carles). *La situación era esta, de una persona que se ponía roja y todo, que pensabas que le iba a dar un colapso, pero luego te contaba y decías “bueno, pero si has tomado decisiones... las has acertado... ha salido bien”* (E-Carles). Al leer esto, ella ríe y comenta que *eso es algo que no puedo evitar, pero por ello no dejo de hacer cosas... paso de eso y lo hago igualmente* (R-Mariona). Parece entonces que la estudiante está acostumbrada a las dificultades e inseguridades, es parte de su hacer cotidiano, lidiar con tensiones, complicaciones y retos y seguir adelante de forma humilde. Estas dificultades no se contraponen a un espacio de vida. Luz señala cómo esta naturalidad fomenta también una mutualidad en la sesión posterior, ya *que también otros compañeros podían opinar, y este... que a veces contaba cosas y todo el mundo “hombre, pero sí que has hecho mucho trabajo y ha funcionado”*(E-Luz). Efectivamente, Mariona hace referencia también a que las conversaciones de después de la actividad *servían para desahogarte si habías tenido una sesión muy dura, servían para relajar, para que lo sacases y te dijese que era normal... y servía también para ver que a tus compañeros les pasaban cosas similares a las tuyas.* (E-Mariona-21.06.2017). El dibujo emocional de Mariona tiene que ver entonces con un apoyo y una afectividad positiva tanto alrededor del grupo de los Piruletas como de los educadores en el proyecto Shere Rom.

También, llegados a este punto, tenemos situados los diferentes compromisos y relaciones que Mariona ha ido estableciendo en relación con las que han sido las otras significativas para ella. Para verlo, podemos utilizar una imagen<sup>III</sup> que Mariona señala que *hace un resumen de las personas que han ido apareciendo en mis diarios y de qué manera las he visto o qué papel tenían según yo* (R-Mariona).

# Mariona



Ha estado muy cerca de las niñas, especialmente de Nour y Miguel, con quien considera que ha formado un vínculo a través de la práctica compartida de hacer la película. Se identifica con sus compañeras en tanto que están compartiendo experiencias muy similares y que comparten también el deseo de ganar competencia como educadoras. El abstracto de adultas educadoras es también una posición externa importante para Mariona, que como voz despersonalizada le indica qué significa ser una bona educadora. Para ella aparecen también otras personas importantes, aunque no se siente dentro de un mismo sujeto colectivo con ellas, como es el caso de Carles y Luz, a quienes ve como apoyo, o yo, en el lado académico de su experiencia, como alguien que hace propuestas con respecto a la teoría. También existen para Mariona contravoces o contraposiciones [counter-positions en Raggat, 2012], como son la de Carla en tanto que niña resistente, o a Noemi en tanto que educadora que desarrolla prácticas diferentes y, probablemente, tenga metas diferentes.

### 3 de mayo: El retorno de la distracción.

Según se acerca el final de la experiencia, aumenta la presión por acabar la actividad y se resiente la gestión del grupo y la relación. En el inicio de esta nota de diario, Mariona marca como objetivo claro *acabar de grabar todas las escenas* y al tiempo *observar cómo evoluciona el grupo* con preguntas muy concretas que hacen

## Mariona

referencia a si la cosa sigue yendo igual de bien que la clase anterior: *¿Rafa sigue motivado y haciendo el proyecto con todo el equipo? ¿Miguel sigue con buenas ideas y tirando del proyecto? ¿Nour y Marina siguen motivadas con la película?* Las preguntas parecen reflejar más un deseo que un foco de observación.

Comienza su reflexión haciendo referencia a que *aún no ha habido día que Miguel no me haya recibido con un abrazo*. Este acompañamiento, esta aceptación y apoyo constante por parte de Miguel, suponen para Mariona una aportación de afectividad positiva, ya que es muy consciente de que *está muy contento de tenerme*. Encuentra que está motivado con la película, da ideas y participa voluntariosamente. Tal cómo le dice Carles, *Miguel está en un momento muy dulce del curso* y a Mariona le resulta muy fácil dejarse ir con él, se divierte con anécdotas como el hecho de que no haya visto la carta de @Mac al encender las luces y que luego haya sido el quien la haya encontrado. A Mariona también le divierte que, durante la grabación de una escena en una mesa, Miguel señale a un intruso que está de visita, a *David del equipo DEHISI, como si yo no lo hubiese visto*. Es normalmente en referencia a él cuando Mariona hace más alusiones a la *risa* o la *alegría*.

También encuentra que ha construido una buena relación con Nour y con Marina, a quienes sitúa como un sujeto colectivo, al que ve motivado por la película y que *participaron mucho en dar ideas, pensar diálogo y grabar escenas*. En esta relación, considera muy beneficioso que *he cogido un rol intermedio del que se encuentran ellos y en el que se encuentra Luz*. Pone como ejemplo que, cuando tuvo una conversación con Marina para que tirase un chicle *pensé que no era buena idea decirle que lo tirase en aquel momento, porque me pidió confianza para que no lo dijese*. Esta es una muestra de que su posición le permite suficiente cercanía como para tener confianza, mientras que también suficiente autoridad como para sentirse tranquila ella misma, ya que finalmente *le comenté que si comía chicle mientras hacíamos la película se vería y lo tiró al instante*. Cede parte de la agencia, pero también ejerce la que considera oportuno. Esta relación establecida tanto con Nour como con Marina puede haber sido el pivote que le ha permitido mediar en la relación entre ellas, que, como vimos previamente, era problemática. Carles hace mención a que en esta situación conflictiva *Luz y yo estábamos pendientes de “a ver qué puede pasar aquí” Porque realmente la cosa estaba chungu Y ella nos explicaba que se puso, colaboraron, y bien (E-Carles)*.

Pero la atención de Mariona está sobre todo en Rafa, ya que este día *no está tan concentrado como los anteriores* y durante la grabación hay una serie de contratiempos relacionados con tres elementos: Durante la grabación de una escena en la cual están sentados a la mesa, Rafa se *quedó pegado a la charla* que parece que le interesa y alarga demasiado la escena. Además, necesitaban música de youtube, y *pasó lo que pasa siempre que Rafa se pone en el ordenador*, que abre muchas ventanas y sube y baja el volumen. Finalmente, también *se puso a jugar con las*

## Mariona

*persianas*, al pedirle que las bajaran para simular noche, el continuó subiéndolas y bajándolas. Durante estos “incidentes”, las compañeras *le gritaban a Rafa*, especialmente Marina que *se irritaba mucho*. Si bien Mariona entiende la frustración de Marina, ya que *no podíamos avanzar porque Rafa hacía lo que no tocaba* (E-Mariona-21.06.2017) también ve que *a Rafa estos gritos le ponen más nervioso* y recibe una señal de lo que le importan cuando ve que informa a Carles, dándose cuenta de que no es un hecho aislado que ocurra en el proyecto Trobadors, sino que *era algo que ya se había trabajado* (E-Mariona-21.06.2017). Aquí Mariona se encuentra en una situación de tensión entre dos de sus compañeras, por una parte, legitima la agencia teleológica de Marina y su compromiso con el objetivo, mas, por otra, es consciente de que quizá lo que Rafa necesita es ser aceptado por sus compañeras y no sabe bien cómo hacerlo.

De cara a la siguiente sesión, Mariona se preocupa por el momento de la edición, *basándome en todas las situaciones que he visto*, tiene muy claro que *si Rafa no coge el ratón se aburrirá [...] y que si lo coge empezará a tocar todos los botones*. Por ello, de cara a la siguiente sesión, decide actuar como coordinadora y plantearse hacer turnos para editar, que *serían Nour y Marina; y Rafa y Miguel*.

Después de lo ocurrido ese día, *necesita hablar con Rafa* y darle cierto *refuerzo por cómo habían ido las clases anteriores*. Mientras bajan la escalera, ella le felicita por su comportamiento en días anteriores y él *me responde con una gran sonrisa y me pregunta “¿y hoy?”*. Ella contesta que *hoy no tan bien* y le explica que se había despistado mucho y que por eso no había dado tiempo a acabar las escenas y a ver el vídeo que él quería. Mariona entra en este momento en un diálogo en él y le da valor a que Rafa conozca su opinión y a las respuestas del chico. Se fija en que *no parece enfadado como otras veces [...] más bien afectado*, y que en cierto modo *le cuesta escuchar*, que *he de cogerle el brazo para reclamar su atención*, pero que *finalmente parece que lo entiende*. Mariona acaba su reflexión haciendo alusión a esta conversación con Rafa, que es también un momento de unión que le permite conocerlo un poco más, ver sus contradicciones y sentimientos. Concluye mirando a la siguiente sesión como a un reto, *tengo ganas de saber cómo funcionará el próximo día*.

### 17 de mayo: Sobre identidades de grupos y personas.

Esta es la última sesión que Mariona pretende redactar su nota de campo. Al igual que sus compañeras, considera que este es realmente el último día de proyecto, dado que el último, el de visionado, *no implica un trabajo*. Queda claro así que el diario de campo está ligado a situaciones operativas. Se plantea objetivos que apuntan esta finalización del proyecto, pues es necesario *acabar todas las escenas de la película*. Esta vez se plantea una reflexión más profunda *sobre la identidad de los*

## Mariona

*participantes del grupo de Les Piruletes, que se relaciona con la llegada de una nueva persona al grupo.*

Mariona describe cómo se va encontrando con cada una de sus compañeras. Esta es una práctica que elabora desde la primera nota, en la forma de cierto “termómetro”, de *tomar la temperatura del grupo (E-Carles)* y cada una de las niñas. *Hoy me he vuelto a encontrar con Nour fuera y nos ha venido a decir hola a todos y me ha dado un abrazo.* En cuanto a Rafa, *me ha preguntado por qué no fuimos de excursión el miércoles pasado y si vendremos el día 31.* Mariona entonces lamenta tener que decirle que no puede por otras obligaciones. Al entrar en el patio Miguel *ha venido corriendo a darme un abrazo. Nos hemos dicho que nos hemos echado de menos.* En este momento Rafa se va con Perico y de nuevo dice que quiere ir con él. Ambos, Perico y Mariona, *le hemos dicho que no podía ser, que el formaba parte del equipo de los Piruletes y que ya estábamos acabando la película.* A diferencia de en otras ocasiones. De la misma forma que piden a Rafa que respete la organización dada, también ella aprende a respetar o aceptar la adhesión de Rafa por Perico y *ella entendió que no es su culpa y no ha hecho ella nada mal para que este niño no está tan enamorada de ella, pero solo ella es una mujer y no juega al fútbol, y ya está (E-Maria-12.06.2017).* La última en unirse al grupo es Marina, que *me ha saludado con la mirada y me ha llamado al entrar los niños y niñas en clase.* Miguel y Nour van directos a sentarse con ella, y luego se incorpora Rafa. Hasta el último día, Nour y Miguel suponen una importante vinculación para Mariona y sostiene su *motivación. Porque ellos estaban muy motivados... Miguel y Nour (E-Mariona-21.06.2017).* El interés es recíproco, pero son ellas las que llevan la iniciativa, las que se motivan y le ayudan a vincularse con el grupo y la actividad, dando muestras constantes de su interés por ella.

El día comienza con el grupo situado y bien avenido, pero de ahí en adelante *se ha visto clarísimo como cambia un grupo cuando le añaden otra persona.* Noemi, una Técnica de Inserción Social de soporte en el aula, se une a ellas para ayudarles a acabar las escenas, le dice a Mariona que *hoy estaban un poco revoltosos [mi traducción de esvarats] y que si quería se podía quedar a ayudarme, y le he dicho que de acuerdo.* Desde el primer momento Mariona empieza a notar que el grupo funciona diferente. Ya subiendo las escaleras hacia clase, ve que Noemi *ha tenido una conversación con Nour*, que enrarece el ambiente, *ha sido como si le riñese un poco [...]* Marina *ha puesto cara de circunstancias y no ha dicho nada hasta que estábamos dentro de clase.* Esta tensión continúa mientras graban las escenas, pues Marina está *más enfadada de lo normal* y Mariona nota cómo reacciona diferente cuando ella es quien propone cosas o cuando lo hace Noemi. Ese día, como otros, Rafa se comporta de forma nerviosa, tocando el ordenador y saliendo al balcón, incluso teniendo una situación de *tensión* con Marina, que le dice *que cierre el ordenador.* Noemi reacciona diciendo amenazando a Rafa con que *si seguía así*

## Mariona

*llamaría a Carles y quizá habrían de llamar su casa. Mariona se ve entonces diferente en su forma de hacer, pues este era un recurso que deliberadamente ella había decidido no usar.*

Es interesante que, en esta relación de otredad, Mariona hace referencia a decisiones que ha ido tomando, quizá incluso ella misma se hace consciente de que son decisiones. Asegura que *me he notado diferente tanto con la manera de llevar las situaciones como la sensación que he tenido todo el rato. [...] su manera de hacer y la mía eran muy diferentes y nosotros en nuestro grupo teníamos una serie de “rituales” o maneras de hacer diferente.* Encuentra que la forma de participar de Noemi no es tan sensible a las demás como la suya, que se ha ido construyendo de manera negociada.

Encuentra entonces que, pese a que sea un apoyo educativo, ella *no me he sentido más cómoda, al contrario*, puesto que rompe la ecología de su grupo, sus normas y rituales de microcultura, la acción que habían ido construyendo en coautoría. Mariona hace alusión a este carácter de grupo cuando dice que *es normal que sea diferente porque ella los ve en ambientes diferentes [...] en cambio, yo los conozco en su rol de participantes del Shere Rom.* No es entonces cuestión de las personas concretas, sino de la interobjetividad concreta del microsistema que comparten y las personas dentro de este. No es la misma Nour en Les Piruletes, que Nour en el aula. Por otra parte, Mariona se plantea también la importancia del carácter afectivo para ellas, que *quizá ellos querían aquel rato para estar conmigo y no les gustó que viniese otro [...] sobre todo en relación al comentario que le han hecho de que siempre viene con nosotros. Puede que fuera su manera de decirle que no querían que se quedase (no por ser Noemi, sino por no formar parte del equipo de los Piruletes).* Por lo tanto, la interobjetividad del grupo no es solo una cuestión operativa sobre “cómo hacen las cosas” sino que trasciende esta, se debe a una dimensión de afectividad compartida.

Continúa su redacción haciendo referencia a un momento afectivamente relevante con Nour, el hecho de que le *hace ilusión que me haya preguntado cómo se llamaba la canción que le había dicho* mientras escogían los vídeos para la película, ya que ve que su intención de *abrirse a ella* ha tenido un efecto positivo. Esto es importante en sí mismo para Mariona, que agradece que sus compañeras se interesen por ella, y señala como un momento especialmente importante cuando en la despedida *me dibujaron una luna en el agua que es la canción que yo les enseñé. ¡Me encantó!* (E-Mariona-22.11.2017). Esto supone para Mariona un acto de reconocimiento, que ella pretende también devolver a sus compañeras con su regalo, un símbolo de despedida, escribiendo en un pequeño oscar *algo similar al rol que les había... adjudicado [...] era positiva con todos, intentaba que hubiese este tono de “buah! Soy yo”.* (E-Mariona-22.11.2017). La acción de Mariona de enseñarle la



## Mariona

canción una voluntad de compartir con ella, de *que escuchase cosas nuevas*. Se da cuenta de que Nour quizá nunca hubiese conocido esa canción *si yo no le hubiese dicho que la escucho* y reflexiona entonces sobre que *la influencia que ejercemos en ellos es real* refiriéndose con el *nosotros* a los educadores y educadoras y con *ellos* a los niños y niñas. Le lleva a pensar sobre el intercambio intercultural, pues *en el Shere Rom, estamos allí para ayudar a [...] hacer una película, pero al mismo tiempo, si se permite, se puede crear un ambiente de relaciones interculturales donde todos los participantes aprenden de los otros e igual me enseñan lo que escuchan que yo les enseño lo que escucho*. La curiosidad de Mariona por Nour y su cultura aumenta, y ve el proyecto como una relación bidireccional de aprendizaje e influencias, de cambio juntas.

De esta reflexión Mariona sale para hacer referencia a un momento *curioso y que me hizo gracia*. Mientras pasaban al ordenador vídeos desde la cámara, Carla acude a ella y empieza a hacerle peinados, a tocarla y a hablarle. Mariona le contesta en catalán y ella no dice nada, sigue tranquilamente. Mariona no sabe *muy bien de donde viene* esta acción, pero la acepta encantada, legitimando así la intención acercamiento de Carla. Quizá precisamente no hacer nada, no forzar la situación y respetar el espacio de Carla haya sido lo que finalmente haya permitido acercar distancias.

Mariona acaba aquí su narración, pero en esta última nota hace una reflexión más específica sobre identidad. Hemos visto que para ella la teoría de cultural no sirve tanto para aquello del día a día, pues su diario se centra en lo práctico y considera que esta asignatura no le puede ayudar con respecto a *que Rafa esté cerrando y abriendo las persianas todo el tiempo (E-Mariona-21.06.2017)*, pero sí que le sirve *para hablar más en general (E-Mariona-21.06.2017)*. Trae a su reflexión los conocimientos de las asignaturas para hacerse preguntas sobre diferencias culturales, sobre si *la crisis de identidad [...] ¿no les llegará antes a ellos?* Refiriéndose a los hijos e hijas de migrantes, como son Les Piruletes. Por otra parte, se centra en Jorge y piensa cómo *el hecho de ser gitano es muy importante para él* y que esto tiene diferentes implicaciones en cómo él define lo que es importante o no, *y la escuela no lo es*. Esto le lleva a reflexionar sobre la medida en la que *el lugar donde te crías pueda determinar tu futuro*, pues en los contextos como en los que se encuentran no hay demasiadas influencias diferentes y *si tus padres creen que cuando tengas la edad para irte de la escuela podrás empezar a ayudarlos con su trabajo y trabajarás de lo que trabajan ellos, posiblemente no te moverás de aquí*. Por ello considera *muy interesante esta salida que se hace a la universidad con los niños y niñas, además de tener diversas sesiones en que nos conocen a nosotras como estudiantes*, ya que ello les sirve para ver cosas diferentes.

Esta influencia positiva, Mariona la relaciona con el reconocimiento. Hace referencia a que *no podemos definirnos solos* y repara en lo importante que es que las

## Mariona

otras nos vean con ojos que nos permitan ser diferentes. Esto puede ayudarnos cuando estamos etiquetadas o cuando solas *no somos capaces de seguir*. Si *hay alguna persona que cree que sí que somos capaces y confía en nosotros y nos demuestra que podemos*, entonces es posible que *nos planteemos que somos personas capaces y, por tanto, actuemos como tal*. Le remite al *caso de Rafa*, y sospecha que no ha podido hacerse con el proyecto porque está acostumbrado a *no puede seguir el ritmo de clase, no sé si por eso creía que tampoco podía grabar unas escenas y por eso no lo intentaba. A base de confiar en él [...] pienso que le ayudo a creerse que participaba del grupo y que podía hacerlo, por eso fue tan bien algunas sesiones*. En este comentario deja patente que su actitud cara Rafa ha cambiado, el centro ya no es conseguir que haga algo, sino reconocerlo y pensar que es lo que puede hacer, cómo puede estar bien.

Mariona espera haber *aportado mi granito de arena en la definición de su identidad [de sus compañeros] como buenas personas y capaces de hacer lo que se propongan*. Un deseo que crecerá después de esta actividad, que le impulsa a *querer hacer cosas más sociales* (E-Mariona-21.06.2017). En la legitimación sentida y su sentimiento de competencia, afirma su motivación. Medio año más tarde, trabaja en una ludoteca donde se encuentra también con niños que les supone un reto entender y ha aprendido a hacerse preguntas respecto a *¿qué es lo que quiere, a que viene a la ludo?* (E-Mariona-22.11.2017). Con ellos se implica y convive, *llega con una sonrisa y nosotras lo recibimos también con una sonrisa* (E-Mariona-22.11.2017). Sin duda, Mariona ha encontrado algo que le gusta hacer, donde se siente cómoda, aunque sumergida en algunas preocupaciones, pero que le ayuda a ver cómo poco a poco va haciendo suyas esas prácticas de ayudar a otras a través de un conocimiento mutuo.

### **Epílogo: Diálogos con sus compañeras. Grupo de discusión y trabajo final.**

En la tercera sesión formativa de Shere Rom, que consiste en un grupo de discusión, Mariona *tenía muchas cosas preparadas y no me vienen*, ya que se siente arrastrada a los temas que le sugieren sus compañeras en el diálogo, que siente como próximos, algo que ella también ha vivido. Este es uno de los diálogos que sirven a Mariona de cierre de su experiencia y para tomar posiciones y dar sentido en la interlocución con sus compañeras. El otro, es el trabajo final de Psicología Cultural y de la Comunicación.

Desde el inicio de la conversación en el grupo de discusión, declara que *yo me expresaré en catalán, que me va mejor*, lo cual se relaciona con la duda que su compañero Perico tiene sobre *¿cómo ha podido ganarse al grupo una catalana tan*

## Mariona

*cerrada con un grupo de castellanohablantes tan cerrados? (E-Perico-19.06.2017).* En su lectura, Mariona se sorprende de esta declaración *no sabía que daba la imagen de catalana cerrada (R-Mariona)*, lo que implica que quizá el tema lingüístico que señala Perico ha sido tan importante para Les Piruletes. Mariona habla de una apertura a las niñas en otros niveles de comunicación: el saber leer *las miradas, los signos y adaptarse a su ritmo* es un aprendizaje que Mariona valora, y es como ella ha ido construyendo su rol. Iba leyendo *que límites veía que ellos creían que debía haber, a moverme según como me recibían, qué si ahora tiro hacia allí, ahora tiro hacia allá...* En esta adaptación *he aprendido yo más de ellos que ellos de mí* y se ha sentido *a gusto*, puesto que *no era ni una educadora ni tampoco una compañera* y esto le permitía *tener una relación diferente que cualquiera de las dos*. Mariona sostiene que su rol se crea como una adaptación, en *no llegar con expectativas, sino ver lo que hay y desde ahí trabajar*. Pese a que esto no sea lo que a veces se puede percibir en su relato, sí que es a lo que ella le da valor. Sospecho que esto nos dice algo tanto del diario como de la experiencia de Mariona. Su participación se mantiene en la heterodiscurisa. En el diario refleja una orientación a la actividad, focaliza en apropiarse de las prácticas de la comunidad y en comprobar si es competente en estas. Por otro lado, ahora no deja de señalar su apertura a las niñas y que cree que *he tenido mucha suerte, porque desde el primer momento me sentí muy bien recibida*, y la centralidad de esto en su participación. Las acciones de las niñas hablaban de forma constante sobre la afectividad y el disfrute de tiempo juntas. Su orientación inicial al entrenamiento se completa con una ontológica, legitimada por sus compañeras, niñas y adultas. Mariona recuerda que *el último día volvíamos todas cabeza abajo en el metro*.

Finalmente, Mariona en la elaboración del collage una actividad interesante, *encuentras palabras clave que las ves y dices “ui, esto es Shere Rom, y eso es Shere Rom” y las vas pegando*” (E-Mariona-21.06.2017). Le permite expresar su sentido y construir significado a partir de provocaciones casi aleatorias, en tanto que la experiencia ha tenido sentido para ella. Tiene también su oportunidad para hacer una declaración de intenciones, y señalar qué considera importante de la experiencia. El *volver a la escuela para aprender juntos y saltar, como Sira, para aprender a educar mejor*. Este salto, este reto, está haciendo clara referencia a cómo atreverse ha repercutido en su afectividad. Valora el haber podido acompañar a *“el niño de viaje”* que hace referencia al valor que ve en Shere Rom para las niñas, *se lo pueden pasar bien con adultos...es un lugar en el que le dan una atención diferente*. Este espacio también da *recursos tanto a los niños como a nosotros*, pagando el precio del *riesgo constante y correr, atreverse*. Además de este reto, Mariona hace referencia a la importancia de *irte haciendo preguntas que a veces tienes la respuesta y a veces no, pero está bien que te hagas la pregunta*, como única forma de entender más.

## Mariona

Mariona nos deja entonces con la sensación de un reto superado y un lugar encontrado, que le lleva a determinación en sus motivaciones *me anima mucho a hacer cosas sociales [...] para aportar este granito de arena en aquella persona que necesita aquella palabra o que necesita aquella mirada (E-Mariona-21.06.2017)*. En su respuesta al borrador de este trabajo, Mariona señala que *actualmente pienso que eso también se puede hacer desde clínica, no solo desde social, porque precisamente muchos niños que necesitan o van a terapia también necesitan de aquellas palabras y aquellas miradas (R-Mariona)*. Continúa así explorando su encaje profesional y personal, a través de una experiencia que ha supuesto para ella a veces tensiones entre una posición de unidireccionalidad, desde ayudar a otras personas a estar mejor e inspirar a las niñas a ser mejores, y también como parte de una Comunidad de Prácticas diversa, con relaciones diversas que son valiosas en sí mismas. Estas le muestran espacios de vida nuevos, junto con quienes eran diferentes a ella, como Nour y Carla, representantes de otras culturas. Mientras *antes me hacía cruzar de acera [...] y ahora río con ellos [los gitanos] (E-Mariona-21.06.2017)*. Precisamente en el cuestionamiento de su perspectiva cultural y prejuicios tiene mucha relevancia la elaboración de su trabajo final.

El espacio de Shere Rom despierta en Mariona preguntas que considera que vale la pena responder en su trabajo para la asignatura de Psicología Cultural y Comunitaria. Este trabajo es realizado entre Perico, Mariona y otras dos compañeras (Alberto y Mónica), con lo cual es complicado separar sus voces, pero lo cierto es que muchos de los temas se relacionan con intereses anteriores de Mariona. *Yo hice la propuesta del trabajo porque me había fijado en eso [roles de género] (E-Mariona-21.06.2017)*. En este trabajo deciden *identificar, desde una perspectiva cultural y de género, la relación que se establece en los diferentes grupos de trabajo del proyecto Shere Rom-concretamente entre las niñas y niños de 5º de primaria del Bernat de Boïl: el grupo de Les Piruletes i de los Genis, y de sus respectivos estudiantes, Mariona y Perico*. Por ello, *como herramienta de recogida y de análisis de la información hemos utilizado los diarios de Perico [...] y Mariona [...]*.

Su análisis gira en torno a las concepciones de *etnocentrismo, comparación social, categoría social, sistema sexo-género, identidad social, identidades múltiples, reconocimiento y deseabilidad social*. Este marco teórico eclético, *tomando elementos de asignaturas de lo largo de la carrera*, muestra posiblemente una polifonía en la mirada entre las cuatro autoras del grupo, interesadas por diferentes temas, a la vez que un análisis fundamentado en cada evento analizado, en coherencia con el miedo de Mariona al efecto generalizador de la teoría.

Este trabajo supone la relectura de los diarios de campo de Perico y Mariona a través de su mirada y la de sus compañeras, y una interlocución entre ellas de lo que

## Mariona

en estos se narra a través de conceptos que giran alrededor de *las categorías sociales son un artefacto psicológico*. Consideran entonces que estas *tienen una función, esta no es únicamente opresora como nos puede parecer a veces, sino que también aporta economía del pensamiento*. *Si tu sabes que tus compañeros pertenecen a una categoría, por ejemplo la de niña, ya puedes pensar que tendrá unas características y no otras. Este hecho, sin embargo, al mismo tiempo, propicia que se den más casos de prejuicios y estereotipos sobre aquella categoría porque se generalizan unas características de la misma*. Aquí las autoras parecen atrapadas en una dualidad, por un lado, ven la utilidad de las categorías sociales, mas, por otra parte, las consideran potencialmente injustas. Diría que esta dificultad tiene que ver con la pretensión de una mirada unidireccional, con el deseo de conocer previamente y “desde fuera” aquello que es una persona. Con una mirada de este tipo, el error es fatal, mientras que, desde un punto de vista dialógico, las categorías sociales son menos peligrosas en tanto que son menos importantes, puesto que la definición de lo que la otra persona es se determina en el diálogo. Esta complejidad y malestar de las autoras tiene que ver con la obligación que se imponen (o que les impone la teoría) de conocer a la otra desde fuera, dando poca importancia a lo que la persona tiene que decir sobre sí misma. Esta mirada unidireccional o monológica puede llevar a la objetivación, dado que solo en el diálogo nos podemos hacer conscientes de esta.

Por ejemplo, en este trabajo utilizan un mismo ejemplo de separación por género diciendo que, *en el grupo de Piruletes, la categoría de género prima sobre la de cultura*, puesto que Rafa se agrupa con Miguel y Nour con Marina. Sin embargo, no se paran a ver que ninguna de las participantes comparte cultura de procedencia, de manera que eso no es una posibilidad. De la misma forma, Mariona generaliza previamente en su diario que *el grupo de niñas está más motivado (Diario-Mariona-08.03.2017)*, y reconoce líneas más adelante que *la persona más motivada es Miguel (Diario-Mariona-08.03.2017)*. En su respuesta a este borrador, Mariona especifica que *me refería a que Miguel estaba muy motivado por grabar, y en formar parte del grupo.. en participar. Y las niñas eran más “académicas” en cuanto a rellenar la ficha, escribir el diálogo...pero es verdad, los más motivados del grupo eran la Nour y el Miguel, puede que al principio pensase que eran las niñas, pero no (R-Mariona)*.

A través del análisis mutuo de sus notas, forjan una mirada crítica sobre su propia perspectiva. Como la reflexión de Mariona sobre cómo puede determinar tu vida el lugar de donde naces por las expectativas de tu entorno social, *habla sobre cómo cree que las expectativas de los otros influyen en las valoraciones que hacemos nosotros mismos, al mismo tiempo la estudiante también expone sus propias expectativas, fruto de estereotipos y prejuicios, sobre los habitantes de un barrio concreto*. Las estudiantes aseguran que *hemos encontrado que el etnocentrismo está presente hasta en las partes más objetivas de los diarios de los estudiantes (observación focalizada); ya que cada uno focaliza su atención en aquello más*

## Mariona

*relevante para él, en función de sus grupos de pertenencia y lo que más valora en estos. [...], este trabajo nos ha permitido tomar consciencia de que las herramientas de recogida de información, que son empleadas por las personas, nunca llegan a ser del todo objetivas. Esta herramienta, aún así, ha sido muy útil para autocuestionarnos y reflexionar sobre nuestros pensamientos, valoraciones e interpretaciones [...] hacernos conscientes de nuestros prejuicios y estereotipos. Este trabajo es un cierto proceso dialógico, que, si bien tiene la dirección centrada en la producción de algo para entregar, permite a sus autoras verse de nuevo desde fuera y en interlocución las unas con las otras, de forma que pueden poner a prueba sus propias perspectivas, tanto que hay otras visiones del mundo que las hacen presentes con sus preguntas e interpelaciones.*

Mariona valora este trabajo en tanto a que *me ha ayudado a ponerle nombre de teoría a muchas de las reflexiones que hice en mis diarios*, al tiempo que, como su compañero, señala que *esta teoría a veces no tenía relación con la trabajada en la asignatura, para hacer el trabajo hemos utilizado teoría aprendida a lo largo de toda la carrera*. Mariona a menudo señala que *la clase era muy enfocada a sociedad en general [...] en cambio lo que observaba eran conductas más concretas de los niños que a menudo si atribuía a lo que había hecho en la asignatura, sentía que generalizaba mucho*. Por una parte, es curioso pensar que las estudiantes entienden que toda la teoría ha de aplicarse, lo cual quizá dejaría poco lugar a la reflexión en su proceso de aprendizaje, o puede que estemos teniendo una falta de preguntas relevantes sobre la actividad en lo que se refiere a la teoría.

Mariona señala también el valor de los diarios tanto porque *me han servido para aprender a ser más reflexiva [...] sobre todo si estoy ejerciendo mi profesión o internviendo; preguntarme que es lo que no funciona o que puede ir mejor*. En ese sentido, la estudiante está hablando de la apropiación de una práctica que considera importante en la empresa común que, además, identifica como propia, como ligada a su profesión. Pero cuando le planteo que una compañera asegura haberse deshecho de todos sus prejuicios, contesta *¡buf!! ¿¡Todos!?!... no, todos no. Muchos, pero todos no*. Señala así algo más importante para el diálogo intercultural que los prejuicios que ha deconstruido, la consciencia de que aún le queda que deconstruir. Un ejemplo de eso es que, al leer en un borrador previo a este trabajo su frase en referencia a la escuela de que *la población autóctona es menos del 10%*, continua su cuestionamiento diciendo que *eso de población autóctona, que entiendo que lo hemos puesto nosotros porque lo vimos en algún sitio, en realidad es extraño... porque, ¿qué es autóctono? La mayoría de niños que van a Bon Pastor han nacido en el mismo barrio [...] tienen culturas diferentes, de acuerdo, pero se está tratando e inmigrantes a niños que en realidad son catalanes, han nacido aquí. [...]*(R-Mariona-30.05.2018). Igual que su posterior lectura, en este trabajo el uso de la teoría



## Mariona

Al mismo tiempo, lo encuentra como un contexto en el que puede poner en marcha dicho aprendizaje, creando una cierta circularidad. En sus relatos identifica muchas prácticas concretas que lleva a cabo, e incluso explicita un objetivo final que se podría considerar como su motivación última, el poder aportar a la educación de buenas personas, su aprendizaje, incluso, estaría destinado a ser capaz de conseguir dicho fin. La posición como educadora y aprendiz de Mariona se desglosa casi en un continuo, desde las posiciones que toma sobre su propio aprendizaje, hasta las posiciones que tienen que ver con cómo ha de ser el aprendizaje de las niñas. Con ellas, en un continuo, se relacionan también diferentes prácticas que pone en marcha destinadas a un objetivo u otro. Hay tanta iniciativa por parte de Mariona que su acción ocupa todo el espectro, dejando no demasiado espacio para las aportaciones de las niñas.



## Sira

### SIRA:

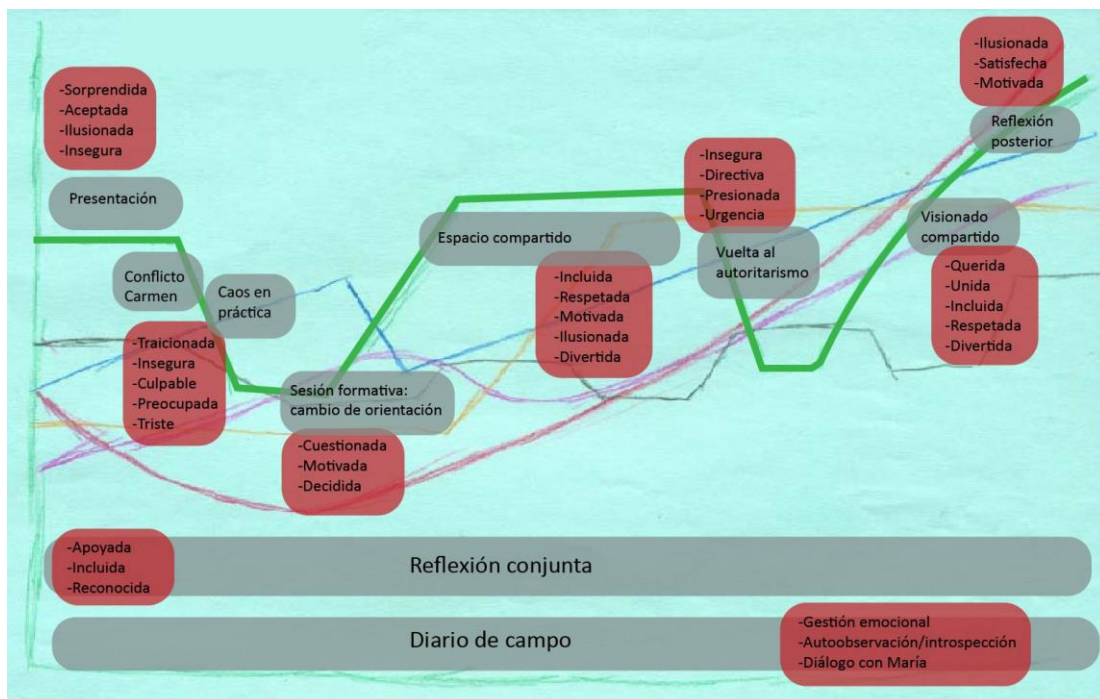
*\*[Las citas textuales de Sira, excepto respecto al grupo de discusión, son mi traducción del catalán]*

El siguiente relato trata sobre Sira, una estudiante 25 años, que se vincula al Shere Rom a través de la asignatura *Infancia y Familias en Contextos de Dificultad*, aunque ya se interesó previamente por las prácticas, en que en una sesión informativa sobre el Prácticum de Grado de Psicología. *Vino una chica [...] a hablar del proyecto Shere Rom [...] que le había encantado el Shere Rom, que no perdiésemos la oportunidad...*(E-Sira-20.06.2017). A Sira le impresionó el de que la chica parecía muy satisfecha y señala que lo importante para ella fue que *vi que le había encantado, que se lo había pasado bien* (E-Sira-20.06.2017). *No me hice demasiadas expectativas* (E-Sira-20.06.2017) sobre el proyecto, más allá de que implicaba estar con niños *porque me gusta también lo que hace referencia al mundo educativo, por eso también he cogido la rama educativa* (E-Sira-20.06.2017). Ambas referencias nos indican un interés ontológico por la experiencia, un cierto deseo de participar como fin en sí mismo. Su interés por el mundo educativo infantil tiene ya una trayectoria, ha realizado un *ciclo superior de educación infantil* (E-Sira-20.06.2017) *y me gusta mucho estar con niños, también he entrenado a niños a fútbol y estoy haciendo esplais<sup>4</sup>* (E-Sira-20.06.2017). Junto con este interés genuino, Sira señala también que veía Shere Rom como *una oportunidad muy buena dentro de la psicología para poder estar con niños, tener un grupo de niños tú y tener unos profesionales que te ayuden, no es “tú estás con los niños y espabilate”, hay alguien para cuando necesitas una guía* (E-Sira-20.06.2017). De esta forma, explicita que es valioso para ella el poder aprender una perspectiva de psicología educativa también con alguien que pueda guiarle a través de la práctica. Estas razones hacen de Shere Rom como *una oportunidad demasiado buena para dejarla escapar* (E-Sira-20.06.2017).

Pese a su experiencia previa y a su ánimo, Sira tiene también *miedos los que tengo siempre: que niños tendré, con que dificultades me encontraré, si podré solventarlas o no... más inseguridades mías que del proyecto* (E-Sira-20.06.2017). Se aproxima a la experiencia con una cierta presión de “ser capaz de hacer”, que muestra que entiende que se esperan cosas de ella. El proyecto tiene también objetivos que cumplir. Aunque no explicita el conocimiento de estos en este inicio, esto implica para ella cierta presión e inseguridad. Empieza la experiencia entonces en un punto de contraste, entre la ilusión por una práctica que le atrae y de la que espera aprender, pero al tiempo desde la presión de que ello implica exigencias para con ella. Está expectante ante la primera impresión *si les cuesta crear un vínculo, o si son de culturas que no sabré como entrar* (E-Sira- 20.06.2017).

## Sira

Esto hará que su paso por la experiencia se caracterice por ciertas turbulencias. Para divisarlas mejor, te ofrezco la imagen de la trayectoria vivencial<sup>1</sup> de Sira, que espero que te sirva para volver sobre ella.



Tanto Sira como sus compañeras la han visto experimentar numerosos altos y bajos. Estos tienen que ver con su implicación emocional con las niñas del equipo de Los Invencibles. Primero, se encuentra con el momento en el que Carmen le acusa de haberla llamado mandona, lo cual le hace estar muy insegura con respecto a su relación con ella y las demás. Esto se une a la focalización que hace en terminar la película, que le mete cierta prisa. El diálogo con sus compañeras, a través de las sesiones de charla posterior a la actividad y, sobre todo, la segunda sesión normativa, le señala un nuevo rumbo que le permite relacionarse con las niñas de forma más positiva, con más respeto mutuo y encontrando la motivación las unas en las otras. Precisamente la segunda bajada tiene que ver con la tensión que encuentra en una relación basada en la confianza y la necesidad de ejercer la autoridad para acabar lo que las niñas se habían propuesto. Una vez pasado este momento, y pudiendo compartir el trabajo hecho con ellas, ve la experiencia desde el final y se siente satisfecha y motivada a seguir por el camino encontrado.

### 1 de marzo: Presentación con la clase.

Sira llega con curiosidad y desde una participación periférica. Plasma en el diario objetivos muy exploratorios, centrados en *establecer el primer contacto entre los estudiantes de Grado y Máster y los niños*, además de *presentar a los estudiantes al tutor de la clase*. Su mirada se dirige especialmente a *discernir el grado de motivación que tienen los participantes en el proyecto*, seguramente refiriéndose a las niñas, pues también le interesa *tener una ligera idea de las aficiones* de estos. También podría referirse a Carles, el tutor, pues en esta nota Sira se fijará en el también. A modo de división temporal, Sira se refiere a tres escenas: la presentación de las estudiantes entre sí y a Luz, la presentación mutua de niñas y estudiantes, y la charla en la sesión posterior a la actividad. Refleja de una forma superficial lo que más le llama la atención de cada una, temas que nos volveremos a encontrar más adelante, como las *necesidades de los niños y niñas*, el apoyo de las educadoras en la actividad y la acción del tutor.

*Los estudiantes hemos quedado a las 2:30 de la tarde en la puerta de la escuela con Luz [...]. Nos ha explicado un poco del proyecto y nos ha invitado a presentarnos para conocernos un poco. Hemos explicado de dónde venimos, nuestra experiencia en la educación y nuestro interés en el proyecto.* Este es su primer pie en la Comunidad de Prácticas, de la mano de Luz, que les da la bienvenida, un acompañamiento muy apreciado por ella. Es el inicio del alineamiento con el grupo de educadoras que forman, de momento, Luz y las estudiantes.

Luego llegan las niñas a clase, que se presentan a las estudiantes mediante unos photobooks<sup>1</sup> que han hecho sobre ellas mismas. A Sira le *ha sorprendido mucho el alto grado de vergüenza que mostraban los niños al visualizar su photobook, ha habido un par que se han escondido debajo de la mesa y todo*. Vinculado a este hecho, hace referencia a una intervención de Carles, que, cuando Anna [la conserje] trajo la carta de @Mac, *este le ha dicho a un niño que si quería leer la carta tendría que decir tres aspectos positivos de él*. Esta demanda *me ha llamado mucho la atención, en positivo*. De momento se limita a una impresión, al hecho de que *lo encuentra muy enriquecedor* y lo vincula con *las altas inseguridades de los niños, y entonces lo he entendido todo*. Sira interpreta más adelante que el gesto de Carles como un intento de *fomentar la autoestima de los niños* (E-Sira-20.06.2017). Paralelamente, en las presentaciones de las estudiantes, Sira puede ver cómo las niñas participan haciéndoles preguntas y se siente contenta de *la acogida que nos han hecho porque tenían ganas de conocernos* y asegura que *se les veía motivados con el proyecto*. Sira ve aquí legitimado su deseo de participación ontológico, en tanto que las niñas también están interesadas en ese sentido, deseando conocerlas.

*En la reunión de final de clase, Carles y Luz nos han dicho que [la situación de vergüenza] se debe a las inseguridades de los niños*, lo cual le lleva a pensar que

## Sira

*he de tener mucho cuidado con lo que digo e interpreto.* Sira reconoce aquí a las niñas como personas vulnerables, con las que ha de trabajar con cariño y cuidado. Complementariamente hace referencia a que en esta reunión *se nos ha avisado sobre la tendencia de los niños a fijarse en los hechos característicos de las personas y emplearlos como ataque contra ellos en situaciones concretas*, comentario que le ayuda a prepararse para la futura interacción, señalando que *me ha gustado mucho que se nos hiciese este aviso*, dado que se considera alguien sensible y señala que *cuando pase, si pasa, me hubiese sentido mal de no saberlo [...] sabiéndolo ahora ya no me afectará*. Este evento recoge dos facetas importantes, ya que por un lado vemos que Sira se aproxima a la relación interpersonal con un cuidado mutuo, intentando protegerse e intentando no hacer daño a otras; y por otro recoge lo importante que para ella son desde el principio las conversaciones entre educadoras después de la actividad, que le ayudan a prepararse y dan información respecto a que *cada uno explicaba con que se había encontrado, como lo había solucionado... o entre todos solucionarlo*(E-Sira-20.06.2017). Percibe una preocupación mutua en tanto que se habla de situaciones que, *si es una cosa que aún no me ha pasado a mí, sé que puede pasar y veo como lo podemos intentar solucionar* (E-Sira-20.06.2017), se construye una mutualidad a nivel de interproblematicidad. Esto es, de hecho, lo que ella buscando, el poder *aprender con gente que te puede ayudar, que no estás ahí sola como cuando empiezas a trabajar en algún sitio en un esplai o en un cau* (E-Sira-20.06.2017). Sira está interesada en los dos espacios, tanto en la interacción directa con las niñas, como con el grupo de educadoras que encuentra como un espacio instrumental para lo primero y para su aprendizaje en general.

La estudiante deja, aunque de forma superficial, un terreno asentado para la siguiente sesión, donde distingue el mundo de las niñas del mundo de las educadoras. Por ahora parece haber una dominancia de las educadoras, que son las gestoras y las que marcan los diferentes objetivos de la actividad compartida y con las cuales Sira ya ha empezado a establecer una relación de interproblematicidad y un alineamiento.

### **8 de marzo: Un leve contacto.**

Esta nota de campo refleja para mí la sensación de que a Sira la sesión le ha sabido a poco. Se le ha hecho corta. Los objetivos de Sira parecen reflejar su voluntad de *lanzarme, porque no sé lo que voy ver, no sé lo que voy a hacer a hacer* (GF-Sira), y empezar ya una colaboración directa con las niñas. Hace alusión a *iniciar un primer contacto con el grupo de niños*, especificando diferentes dimensiones de lo que quiere observar, como es *conocer el rol de cada niño en el equipo, [...]ver cómo es la relación entre los miembros del grupo y percibir si todos los niños están motivados con la actividad*. Mas allá de ese reconocimiento del terreno, Sira quiere pasar a la acción, y *planificar con el grupo de niños puntos a tener en cuenta para la siguiente sesión*. Está muy motivada por esa meta común de las educadoras que entiende ahora

## Sira

que es ayudar a las niñas a crear una película. Viene dispuesta a este alineamiento con la empresa en la Comunidad de Prácticas, y toma un lugar de colaborar con las niñas y de aprender como parte del grupo de educadoras.

Sin embargo, este deseo de profundidad no se plasma en su nota de campo, donde narra brevemente la sesión, pasando por diferentes escenas: Las instrucciones iniciales de Luz antes de la actividad en las que *nos enseña las carpetas que tienen los niños, donde hay todo el trabajo hecho hasta el momento*; la llegada de las niñas al aula, cuando *Carles intenta relajarlos un poco porque estaban nerviosos*; la lectura de la carta de @Mac [...] *en voz alta*; *el sorteo para saber a qué grupos irían los estudiantes (nosotros) y*; finalmente, el encuentro con el grupo de niñas, en el que explica cómo Los Invencibles le cuentan *el argumento de la película, que quieren conseguir y que han hecho*.

En su reflexión, habla sobre las niñas en referencia a dos grupos: la generalidad del aula y su grupo concreto. Por lo que hace al aula, *le sorprende positivamente la actitud de los niños [...] los veo muy participativos, motivados. También he visto que hacen mucho caso de lo que el tutor les dice*. Se siente acogida en el interés que las niñas tienen por ellas ya que *me sorprendió lo rápido que nos aceptaron los niños, porque no me esperaba [...] en el primer día abrazos (E-Sira-20.06.2017)* y resuelve rápidamente una de las preocupaciones que reflejaba en su nota anterior: la del posible rechazo por parte de las niñas a alguna estudiante. En contraste con sus expectativas, en las que *parecía que toda la clase estaba volcada en Perico, y creía que los que no tuviesen la suerte de tenerlo en el grupo se mostrarían decepcionados y enfadados*, las niñas *han acogido muy bien a todos los estudiantes [...]*. Esto le sorprende gratamente y le lleva a *hablar, a partir de ahora, de mi grupo, Los Invencibles*.

Tal como se proponía en sus objetivos, intenta analizar los roles y la motivación, y se encuentra con que *las chicas tiraban más, participaban más y se involucraban más en la actividad, puede que porque los niños tenían más vergüenza*. Recupera así la sugerencia de Carles en la sesión posterior, y se plantea la vergüenza como posible razón para la diferencia en la participación e iniciativa en la actividad.

La reflexión de Sira acaba de una forma propositiva, esperando *la semana que viene poder conocerlos más e involucrarme más en la realización de la película*. Este comentario final, que señala energía y voluntad de seguir, es lo que me hace pensar también que esta sesión le ha sabido a poco a la estudiante. Sin embargo, no es así para todas las lectoras, pues María se dedica a intentar exprimir mediante preguntas la experiencia de Sira. Insiste en la necesidad de *poner en el diario más detalles de la actividad [...] te he hecho preguntas de clarificación (FD-María)*. En ellas busca romper la superficialidad del diario de Sira, que es habitual en el inicio de uso de la herramienta. Ella es la única estudiante que empieza la experiencia en Shere

## Sira

Rom sin haber realizado diarios de campo con anterioridad, y las constantes preguntas de María sobre “¿qué significa para ti?” (FD-María) intentan ayudarla a reflexionar con más profundidad (FD-María). Este feedback supone para Sira un despertar sobre la consciencia de sí misma que *me hizo reflexionar, escribía muy por encima, daba por entendidas muchas cosas que en realidad no han de estar... no se han de dar por entendidas [...] me hizo reflexionar* (E-Sira-20.06.2017). Se da cuenta de su sesgo y que *las cosas no tienen por qué ser como yo las veo* (E-Sira-14.11.2017). Frente a la relación con las niñas en la actividad y la puesta en común después de esta con las educadoras, que Sira ya esperaba y buscaba, este es un espacio inesperado que la interpela sobre sí misma.

### 15 de marzo: Colaborando en dos espacios.

En la nota de campo de este tercer día, luego del feedback de María, Sira empieza a desarrollar específicamente los temas que le interesan, en contraste con aquellos que le parecen solo anecdóticos. Cobra importancia la presencia de los objetivos, que se relacionan entre ellos como observación-acción. Por una parte, Sira busca *conocer a los niños [...] cuáles son los temas que les motivan, conocer el rol que desarrolla cada uno de los niños y observar su reacción delante de la propuesta de cambio temática [hecha por @Mac] y ver cuáles son sus ideas y cuáles se pueden implementar*. Al mismo tiempo se plantea el trabajo colaborativo con las niñas, con acciones como *preparar un nuevo guion, organizar la próxima sesión y hacer una lista del material*, focalizando también en *empezar a crear vínculo con los niños*.

Se empiezan a tejer tres campos en esta nota de campo de Sira: conocer a las niñas, crear la relación con ellas y colaborar para elaborar la película. En esta heterodiscursia, la prioridad de estos tres objetivos no parece clara, si bien sí que en el futuro Sira hará referencia a que *al principio yo estaba demasiado centrada en la película y eso no me permitió conocerlos bien* (E-Sira-14.11.2017). Señala así que el equilibrio entre estos tres ámbitos no es perfecto, viendo que su focalización de la película hace que deje el conocer a las niñas para un segundo momento. Su alineación con el grupo de educadoras, donde se marcan los objetivos pedagógica que dirigen la actividad. Por otra parte, parece posible que este énfasis en los objetivos que Sira asume tengan que ver con su autoexigencia. *Yo cuando me dan una consigna, sigo la consigna y ya está* (E-Sira-14.11.2017), dice Sira, haciendo alusión a una cesión de sus decisiones en favor de lo previamente establecido. Esta orientación puede implicar una finalización y objetivación de las niñas, que aparecen como el objeto de la actividad pedagógica de Sira y no como coautoras de su acción. Quizá lo que sigue del relato de Sira pueda resolver algunas dudas en este sentido.

Empieza haciendo referencia a algo que es vivenciado por ella como un reto. Al reunirse con Luz, esta *nos ha dicho que hoy recibiríamos una carta de @Mac*

## Sira

*hablando [...] sobre la temática de las películas, el terror.* En esta carta @Mac pide hacer pequeños o grandes cambios, argumentando que *el terror no estaba entre las temáticas iniciales de las películas.* Carles, además, *les ha comentado [...] a los alumnos que el año pasado ya emplearon esta temática y se haría muy repetitivo.* Este cambio pone a Sira en cierta alerta y, como vemos en sus objetivos, se pregunta cómo reaccionarán las niñas, pero al mismo tiempo no se plantea un apoyo por su parte si ellas deciden no cambiar de tema. Su compromiso es para con las educadoras y con @Mac, la actividad ha de hacerse según las consignas que se deciden en un microsistema ajeno a las niñas. Sin entrar a analizar las razones que haya para esta deslegitimación del cambio de tema. Sira siente una tensión aquí, en este caso su compromiso con el grupo de educadoras implica la meta de cambiar el tema, lo cual ella ha de conseguir en el grupo de niñas, aunque implique cierta imposición, y se pregunta si será competente para alcanzar esta meta. Resulta una sorpresa para ella comprobar que *los niños han estado de acuerdo y han aceptado los cambios*, tanto a nivel de clase cuando se ha comentado en el grupo grande, como con respecto a su propio grupo, Los Invencibles. Se da cuenta de que las niñas aceptan perfectamente la petición de @Mac y que por lo tanto no hace falta un proceso de negociación. Esta confianza con @Mac facilita también la colaboración entre ella y las niñas.

Lo primero que le sorprende es *la facilidad con la que el grupo ha decidido hacer una película nueva, pues ya había mucho trabajo hecho.* Surge aquí para mí la idea de que hay una diferencia entre las niñas y Sira en cuanto a cómo se plantea la película. Para la estudiante es importante acabar, el proceso es instrumental (tener un producto); mientras que las niñas tienen una orientación ontológica, lo importante para ellas es hacerla (crear, ensayar y grabar es divertido). Desde el inicio, *tanto Estela como Carmen empiezan a proponer muchas ideas.* Estela propone *cambios en la película original para que pareciese una broma y no una historia de terror*, mientras que *Carmen no la dejaba hablar y todo el rato le decía que se callase.* Este hecho es lo primero que sorprende a Sira, identificando a Carmen como una niña con un rol dominante dentro del grupo y que *falta al respeto a sus compañeros.* Esto la pone en una situación en la que *no sabía cómo actuar, quizá por ser de una etnia diferente (E-Sira-20.06.2017).*

La consciencia de una otredad cultural hace flaquear la acción de Sira. Ella interpreta que Carmen maneja otros implícitos en la relación, otra interobjetividad cultural, e identifica que ella no los conoce, así que decide ser prudente. Cabe preguntarse si estamos creando la expectativa de la diferencia desde el mismo proyecto, fomentando que las estudiantes objetiven a las niñas como “son diferentes” y lleve al bloqueo de su acción basado en la falta de competencia con la cultura en concreto, en vez de promover un diálogo interpersonal desde la consciencia de las diferencias culturales. En este caso, todo parece indicar que Sira no establece un

## Sira

dialogo con Carmen sobre las razones o su visión de su comportamiento, sino que lo atribuye a cuestiones culturales y detiene su examen de la situación.

Bajo la dominancia de Carmen, negocia el cambio completo de la película. La primera propuesta es una *pedida*, que rechazan porque *querían que Paco (que no había asistido a clase) hiciese de novio, y quizá a él no le hubiese gustado hacerlo, y sin pareja no hay “pedida”*. Así que finalmente deciden hacer una noticia *en la cual se va a casa de una gitana muy rica, la Rebe. Ella [Carmen] se ha ofrecido para hacer de Rebe, Estela de periodista y Tomás de cámara. A mí me han propuesto hacer de madre de la Rebe y Paco de padre*. Sira queda así incluida en la elaboración de la película de varias formas: en la negociación, como personaje y también en la planificación de la siguiente sesión, ya que *hemos hecho una lista de todo lo que necesitaremos y hemos hecho un mini ensayo*. Pero Sira mantiene también un papel externo, como observadora, y empieza a analizar los roles de las niñas. Señala que *Carmen y Estela han hecho muchas aportaciones, mientras que Tomás no demasiadas, ahora bien, a la hora de ensayar sí ha participado*. Continúa así su impresión de que las niñas son más participativas, ya que *Tomás está ahí en una esquina y parece que no le interese, pero luego sí que está pendiente (E-Sira-20.06.2017)*. De esta forma, transita a una participación más plena en la elaboración de la película, mientras sigue desarrollando su práctica periférica de observación. Esta última está al servicio de su objetivo de conocer a sus compañeras, para lo cual le resulta también fundamental la charla con las educadoras posterior a la actividad.

Éste es un espacio que Sira desde el inicio señala que *ha sido muy enriquecedor*. En ella encuentra un lugar donde expresarse, donde *explicar las diferentes situaciones con las cuales nos hemos encontrado*, así como donde colaborar como educadoras e *intentar resolver dichas situaciones desde la información y consejo que las otras pueden proporcionar*. Un ejemplo es el entender la forma de expresarse de Carmen. *Fue hablando con Mariona que me dijo “no te preocupes que yo también me he encontrado con otras situaciones y hablan así entre ellos, es su forma de expresarse (E-Sira-20.06.2017)*. Después de esto *he concluido que seguramente no lo hace con esta intención [de faltar al respeto] sino que es su manera natural de expresarse*.

También en relación con Carmen valora la información que los *tutores proporcionan sobre los niños, porque de esta forma veo las cosas diferente, por ejemplo, han comentado que Carmen es una niña muy negativa, pero en cambio hoy ha participado y con muchas ganas*. Es esta información y conocimiento de los niños y niñas la que le permite ver el valor de sus acciones. Señala como importante *saber cómo ven a los niños los tutores para tener una idea de lo que nos podemos encontrar, [...] sin que esta información determine nuestra forma de actuar, pero nos sirva para valorar sus esfuerzos*, lo que repercute en su seguridad. En este espacio



## Sira

encuentra que su voz se escucha y, más importante, encuentra voces que dicen cosas interesantes que hablan sobre esas metas compartidas: conocer a las niñas, planificar la siguiente sesión... *me sirvieron mucho las reuniones que hicimos (E-Sira-20.06.2017)* Se siente apoyada a un nivel operativo, ya que otras educadoras pueden ver cosas que ella no ve, desde fuera del microsistema que comparte con las niñas. María concuerda con ella, señalando que es *muy importante para el psicólogo trabajar en el equipo con otros profesionales que conocen a los niños y pueden dar su opinión y compartir sus observaciones (FD-María)*.

Este apoyo operativo sostiene la mutualidad en su dimensión de interproblematicidad, pero, más allá de esto, Sira se siente incluida dentro de un espacio de interadresividad, donde *se ha establecido una conexión entre los tutores y nosotros*. Este espacio de soporte emocional es muy importante para ella, como señala María *en las reuniones que hemos tenido, pues ella estaba contenta, más segura y tenía... tenía otro punto de vista ¿no? Que le ayudaba bastante a encontrar el objetivo del trabajo y conseguirlo (E-María-12.06.2017)*. Se perfilan de forma clara dos espacios de participación consolidados para esta estudiante, dos microsistemas que se afectan entre sí: la creación de la película con las niñas y la reflexión sobre la misma entre educadoras en un interés mutuo.

Los dos son atravesados por redacción del diario de campo, que se va consolidando como reflexión, impulsado por las preguntas y sugerencias de María, como que *sería interesante si comentas un poco que situaciones llamaron tu atención y que has aprendido de la experiencia de tus compañeros (FD-María)*. Esta interlocución cambiará su relación en el diario, promoviendo un proceso que *me ha servido para ser más consciente de mí, es decir, de como soy [...] muy organizativa y muy directiva. Y ver que eso no siempre es la mejor manera de actuar en ciertas situaciones [...] para ver que cada persona es diferente... que en cada situación hay un mundo de maneras como actuar... y que la mía no es la correcta, para ser más abierta (E-Sira-14.11.2017)*. Sira descubre que a María le interesa lo que dice y siente. Le anima sin que se *me sintiera cuestionada, sino que me ayudaba concretar y a profundizar (E-Sira-20.06.2017)*. En la escucha de su compañera encuentra el valor de su propia voz, lo que le da sentido a su diario. Para verlo con claridad debemos asomarnos a las siguientes notas.

### **22 de marzo: Fuentes de tensión: tiempo, negociación y malentendidos.**

Este día, el cuarto de actividad, supone para Sira un momento de tensión, donde se encuentra diferentes retos que implican para ella sentimientos de riesgo, decepción y frustración. Los objetivos que plantea en la redacción del diario tienen que ver con la elaboración de la película como miembro interno del grupo: *acordar*

## Sira

*un guion y hacer un ensayo antes de grabar, y sobre todo en relación con poner al día a Paco, que no ha venido a la sesión anterior, explicándole las decisiones tomadas y viendo si está de acuerdo o hay que redefinir algo.* Sira se propone centrar su observación en *ver cómo los niños se relacionan entre sí y discernir si hay un líder en el grupo*, pero en esta sesión pasan demasiadas cosas como para que pueda centrarse solamente en lo planificado. Los eventos le demandan apertura en su acción y una reflexión sobre su nivel de participación en el grupo.

En su narración vuelve a ser importante la referencia al grupo de educadoras, en el que tratan de manera conjunta el problema de una compañera. Mariona necesitaba alejar a su grupo del grupo general, y *he pensado que cómo lo haría para convencerlos, que seguramente no sería una tarea fácil*, pero queda sorprendida por la estrategia de Luz, que ha hecho que *lo que podía parecer un castigo fuese interpretado como un regalo*. Esta actuación estratégica deja muy interesada a Sira, que hace referencia a ella en futuras entrevistas pues considera acertada y *muy ingeniosa, los niños estaban contentos porque les hubiese tocado y los otros nos preguntaban para hacer lo mismo (E-Sira-20.06.2017)*. Alaba por lo tanto la acción como práctica pedagógica que implica una competencia en las prácticas en la comunidad. Consigue que las niñas hagan lo que ellas necesitan que hagan, pero sin que se sientan forzadas. Como ocurre con la interpretación de la propia Mariona, no hay una preocupación ética por el hecho del engaño a las niñas, y la estudiante solo se centra en que Luz ha conseguido su objetivo. Es una práctica destinada a mejorar el proceso educativo de las niñas a través de una manipulación, de ocultar las razones de la acción. La voz de las niñas es irrelevante respecto a la práctica que les incumbe y su negociación. Sira valora poder estar cerca de educadoras hábiles, compartir y apropiarse sus prácticas.

Pero este no es el único tema tratado en la colaboración entre educadoras. *Hemos contado los días de los que disponemos para realizar la película*, y ésta es la primera (y quizá desencadenante) fuente de tensión para Sira. *Me he estresado un poco porque quedan relativamente pocas, 7, y tenemos mucho trabajo por hacer*. Siente la urgencia de la realización de la película. *Iba con eso muy marcado de “se tiene que hacer el vídeo, se tiene que hacer el vídeo” (GF-Sira-26.05.2017)*. Esta necesidad del proyecto aparece como una voz dominante en su participación, que implica una imposición para ella y potencialmente para las niñas, si la necesidad de eficiencia reduce su capacidad para escuchar y negociar.

La estudiante deja su ansiedad momentáneamente aparcada para narrar un evento que ocurre en el grupo clase y le llama la atención. En el momento inicial, antes de separarse los grupos *han llamado a la puerta y ha entrado la conserje, que traía una carta de @Mac en la mano y un teléfono inalámbrico en la otra*. Anna (la conserje) cuenta entonces que alguien ha llamado diciendo que buscase en el buzón,

## Sira

y ha encontrado la carta, pero cuando le da el teléfono a Luz la persona ya había colgado. Sira se fija en que *los niños, muy emocionados, le han preguntado si tenía voz de hombre o de mujer*, y que, además, mientras leían la carta *había un par de niños que estaban muy nerviosos y exaltados, ya que querían conocer la identidad de @Mac*. Esto lleva a la estudiante a reflexionar sobre las niñas y su interés por el personaje misterioso, que *están muy implicados en la búsqueda [...] aunque quieran dar una apariencia de adultos, aún son niños*. Concluye que esta figura es importante como fuente de motivación, como interés de las niñas a tener en cuenta.

Cuando se dividen los grupos, Sira se incorpora a Los Invencibles, y se encuentra con una serie de exigencias que le llevan a negociar y a verse a sí misma en ella de una forma crítica. A diferencia de anteriores ocasiones, este relato está lleno de detalles, lo que puede ser tanto por las demandas de María en su feedback, como por la consciencia propia de Sira fomentada por una situación de tensión emocional *porque es cuando te das cuenta, cuando estás bien no tiendes a pensar mucho (E-Sira-14.11.2017)*. Lo primero que se propone es informar a Paco de las decisiones tomadas, de las que el niño le dice que ya está al tanto, y que no está de acuerdo. Esto desencadena en la primera negociación, en la que deben redefinir los papeles, entonces *Tomás ha propuesto que de guarda espaldas. A Paco no le ha gustado, él quería ser el ladrón, pero el ladrón era Tomás*. Pese a la urgencia que para ella existe, considera un punto vital esta puesta en común con Paco y el que este participe también de la discusión. Esta negociación se soluciona con la cesión de Tomás, que asume el papel de guardaespaldas. No queda claro si Sira desarrolla alguna mediación o es una observadora de la negociación de los niños, lo que si se hace evidente es que no es directiva o autoritaria en la asignación de estos papeles. En este sentido, Sira importancia a la agencia de las niñas en la película, quizá porque ella está participando cada vez de forma más plena en esta práctica.

Surge uno nuevo en relación con la necesidad de grabar en catalán. *Ha habido una gran negativa contra ello, alegando que no sabían hablarlo*. Entonces Sira recibe el apoyo de Luz, que les asegura *que sí que sabían, que lo hablaban muy bien* y les pide que *como mínimo, más de la mitad del grupo tenía que hablar en catalán*. Tomás sugiere que Carmen puede ser de otro lugar y por eso hablar en castellano, *la propuesta ha sido aceptada por todos*.

Resueltos los dos entuertos *hemos pensado un posible guion y lo hemos escrito, posteriormente hemos bajado al patio para ensayar*. Durante esta actividad, Sira arroja una mirada analítica a sus compañeras, diferenciando entre las dos niñas y los dos niños. Con respecto a las primeras, encuentra que *están muy nerviosas [...] más tensas de lo normal* y destaca el hecho de que le pidan que escriba ella el guion *porque lo hacía más rápido y mejor*. Ella accede, *ya que he pensado que quizá les incomoda escribir*, aunque luego considera que *no debería haberlo hecho*, pues considera que debería haber promovido la actividad de las niñas *para que viesan que*

## Sira

*sí que saben, que pueden hacerlo, y habría reforzado su conducta.* Sira se pregunta entonces sobre las causas de que no quieran escribir, recordando la primera sesión en la que se habló de sus inseguridades y baja autoestima, y esto la lleva a la determinación de que *en la próxima sesión propondré escribir el diálogo en el ordenador e intentaré que sean ellos los que lo hagan.* La acción pedagógica de Sira parte de una mirada de las niñas como sujetos con legitimidad y razones propias para no participar en alguna práctica, pero ella, como educadora que les acompaña, se siente también con legitimidad para negociar con ellas esta participación.

Por lo que respecta al subgrupo de los chicos, los encuentra *muy dispersos, hacían tonterías, se pegaban, caminaban de maneras muy exageradas, no estaban concentrados en la tarea,* algo que, sobre todo en el momento del ensayo de la escena, sitúa a Sira en una posición de tensión, que llega a su culmen en un evento que será muy importante en su experiencia: la grabación de la escena de la puerta. *Cuando hemos bajado al patio ha habido un momento donde la puerta que da a la calle estaba abierta y uno de los niños me ha dicho si se podía ir. Le he dicho que no, que estábamos ensayado, pero en ese momento me he asustado mucho, me he imaginado que se iban los cuatro niños y no sabía cómo actuar.* Pero finalmente Los Invencibles siguen con la grabación y Sira, dejando de lado su susto, consigue reconducir a los niños haciendo referencia a que *sin ellos no se podía hacer la película, y finalmente han entrado en el papel.* Este evento paraliza relativamente a Sira, que lo comenta en la sesión posterior, acudiendo a sus compañeras educadoras como recurso.

Pero es al final de la sesión cuando llega el momento de mayor tensión. *Mientras los niños escribían la carta [a @Mac] he ido pasando de ordenador a ordenador para ver cómo les iba. Cuando estaba con la Carmen me ha dicho que si le dije a su tutor que era una “mandona”. Yo le he dicho que no, pero ella aseguraba que Carles se lo había dicho. [...] En ese momento se me cayó el mundo al suelo, y esa sensación sume a Sira en una reflexión sobre lo acontecido en diversas formas.* Su preocupación gira en torno a que *a partir de ahora me será muy difícil establecer un buen vínculo afectivo con ella, ya que no podrá confiar en mí.* Se pregunta si *¿Carles se lo habrá dicho? ¿Cómo puede el tutor decir eso que pone en peligro el vínculo entre estudiante y niños? (ER-Sira-14.11.2017).* Éste es un evento clave en tanto que sitúa a Sira en el filo de dos relaciones. Por un lado, esta posibilidad de que Carles haya dicho eso a Carmen hace que en cierto sentido se *sienta traicionada (E-Sira-14.11.2017),* lo cual pondría en peligro la relación de confianza construida entre educadoras. Pero precisamente, ésta es suficientemente fuerte y Sira concluye que *no sé lo que pasó, pero seguro que Carles no le dijo eso (E-Sira-14.11.2017).* También al mismo tiempo, Sira legitima la queja de Carmen y se replantea y cuestiona lo adecuado de sus propias conclusiones *es cierto que lo comenté en la pasada reunión, dije que no dejaba que el resto se expresasen, ahora bien, eso solo era una actitud que observé el día anterior, no una etiqueta que la definiese, no la conozco lo*

## Sira

*suficiente para describirla. Sira no es capaz de reaccionar en el momento y cuando me lo dijo me he quedado en blanco. Preocupada por el incidente, toma la determinación de que la semana que viene, antes de nada, iré a hablar con ella para intentar crear vínculo.*

Este incidente deja a Sira tocada e insegura, tanto que cuando comenta en la charla posterior el hecho de que Paco *me ha dado dos abrazos*, interpreta que Carles pone en duda la buena intención del niño. *Yo me lo he tomado como una muestra de afecto, pero después de hablarlo en la reunión no sé si esta era la intención, porque cuando Carles me ha preguntado cómo me he sentido me ha dicho que me quede con ello.* Quizá él fue muy ambiguo. Y quizá la conversación con Carmen la ha dejado especialmente insegura, es un evento al que le costará sobreponerse emocionalmente. María percibe la preocupación de Sira *porque esta chica dejó de venir (E-María-12.06.2017)* y le sugiere que *también es necesario hablar con Carles sobre el tema y buscar solución juntos. Lo importante es que comentas tus sentimientos a Carles (FD-María).*

Termina de nuevo con una referencia a la charla posterior a la actividad, donde se comenta todo lo que resulta importante o impactante. La referencia de María a éstas en su feedback, el ánimo a comunicar sus sentimientos en ella, implican sin duda que estas charlas no son solo importantes para Sira, sino que son reconocidas como tal por el grupo. Es un contexto que se conecta íntimamente con la actividad Trobadors, y donde *nos daban espacio para expresarnos y valoraban lo que decíamos (GF-Sira-26.05.2017)*. Un espacio seguro donde expresarse dentro de la Comunidad de Prácticas de Shere Rom. En esta alineación con el grupo de educadoras participantes en el proyecto, entra en un diálogo en el que emergen nuevos motivos.

### **29 de marzo de: Cambio de rumbo hacia la relación.**

Algo ha cambiado en Sira al llegar este día a la actividad, y se refleja cuando se dispone a realizar el diario. Desde el día anterior, un evento sucedido cambia su perspectiva, *después de la sesión de lunes, con los compañeros del proyecto, me he dado cuenta de que estoy muy centrada en la película y me he olvidado del objetivo principal del proyecto, crear un vínculo afectivo seguro con los niños.* Se refiere a la Segunda Sesión Formativa del Proyecto Shere Rom, en la que se ha encontrado en la universidad con estudiantes de otras actividades para una puesta en común. Sira la señala como un evento fundamental para reflexionar y tomar consciencia y se refiere a ella como un hito en su experiencia. *Fue sobre todo la que hicimos rol playing, esta fue [...] entonces me di cuenta de lo obsesionada que estaba por la película (E-Sira-20.06.2017).* La experiencia de diálogo entre diferentes perspectivas, *como la de Martina [una estudiante que participaba en el proyecto en otro centro], lo*

## Sira

*preocupada que estaba por controlar todo, y me di cuenta de que yo también estaba siendo así (E-Sira-20.06.2017) y la de Irene todos los comentarios que hacía, defendiendo en vínculo [...] me ha influido muchísimo (E-Sira-20.06.2017) le llevan a tomar perspectiva sobre la empresa compartida del proyecto y ver pluralidad en las metas de este. En coautoría con ellas, descubre la meta de crear una relación con las niñas, conocerlas y disfrutar con ellas.*

Toma entonces iniciativa propia: *fue a partir de esta reunión que decidí hacer alguna actividad manual para poder estar trabajando conjuntamente y al tiempo poder hablarnos, para poder conocerlos un poco más.* A partir del diálogo en esta sesión conjunta, Sira se hace agente de su acción, tomando decisiones sobre qué hacer y desarrollando nuevas prácticas para ello. Este cambio de rumbo se refleja en los objetivos de su diario, pues da prioridad a *realizar trabajos manuales para hablar un rato con ellos*, que le sirve tanto para trabajar la relación como para *fijarme en como utilizan el material escolar* a modo de evaluación de competencias de las niñas. Destina dos acciones concretas para construir su relación y acercarse a las niñas: *hablar con Carmen y ver cómo se relaciona conmigo y el proyecto después* y entregar a Los Invencibles una *cámara de cartón y dinero impreso para observar su reacción*. Me arriesgaría a decir que cuando Sira habla de “*observar reacciones*”, está expresando un deseo de ser aceptada y de estas acciones sirvan para acercarse ellas. Está poniendo en marcha diferentes estrategias de relación que espera sean bien recibidas.

Por desgracia, Carmen no asiste a la actividad, hecho que preocupa a Sira, que *cuando he visto que no había venido Carmen me he sentido bastante triste*. Había dedicado tiempo a pensar en cómo afrontar el *malentendido* y poder *hablar con ella para que viese que no la juzgo, quería que confiase en mí y se sintiese parte del grupo*. Sira teme que Carmen *esté dolida y me da miedo que deje de asistir a las sesiones*. En esta sesión *pensaba que ya la había perdido (E-Sira-20.06.2017)*. Sus compañeras educadoras señalan este momento como importante en la experiencia de Sira, consideran que fue su principal obstáculo emocional y que el hecho de que *faltó a clase le causaba algún punto de tristeza (E-Perico-19.06.2017)*. Sira se siente culpable por apartar a Carmen de un proyecto que considera que podría ser *beneficioso para ella*. También Estela *ha mostrado preocupación por el hecho de que faltase Carmen, ya que cree que sin ella no se puede grabar*, pero Sira la tranquiliza diciendo que *podemos grabar las escenas en las cuales no aparece*, con la esperanza de que la niña se incorpore más adelante. La estudiante no especifica que comparta esta preocupación con Estela, lo que ahora le aflige no es la posibilidad o no de grabar la película, sino de poder aportar algo a Carmen desde el proyecto, poniendo en el centro de su acción *que los niños estén bien, y que aprendan (E-Sira-20.06.2017)*.

## Sira

Sira está interesada en Carmen como persona, en lo que a ella pueda aportar y en lo que la niña pueda pensar de ella. Por otra parte, al considerar que el proyecto es bueno para Carmen sin preguntarse las razones de su falta, quizá esté situando a la voz del proyecto en una posición de dominancia por encima de la de la niña. Esto es lógico, pues no ha tenido oportunidad de compartir con ella y si con las compañeras educadoras. Lo que aquí me parece interesante, es la apertura de Sira a la escucha de Carmen, que tiene que ver con un evento que la provoca, que rompe el transcurso normal de la actividad y le obliga a trascender esta. Ante la imposibilidad de diálogo con Carmen, Sira sigue adelante, impulsada por el *hecho de ver que los niños estaban implicados [...] el hecho de ver que realmente se implican, que están todos juntos, que discuten sobre la peli, como la harán... eso me volvía a subir* (E-Sira-20.06.2017). Por una parte, Sira da por hecho que el proyecto es bueno para los niños y niñas desde su posición de adulta, pero por otra son las niñas las que legitiman su acción y mantienen su motivación. Quien Sira es en Shere Rom, es en gran parte en respuesta a ellas.

Uno de esos momentos de legitimación ocurre nada más llegar a clase. *Paco se ha querido sentar a mi lado* y ha empezado a dibujar en la mesa. Sira, inicialmente para impedir que ensuciase la mesa, le da su libreta para que dibuje, a lo que Paco responde de forma especial: *ha dibujado su mano y ha escrito "mano de Paco, recuerdo"*. Una actividad cotidiana y distraída se transforma así en evento significativo, pues Sira explicita que *me ha gustado mucho que me hiciese el dibujo y así se lo he hecho saber, le he dicho que era muy bonito y le he dado las gracias*. Este evento ocurre justo antes de que Carles comunicase que Carmen no asistiría a la actividad, lo cual implica un contraste afectivo, una de cal y una de arena para ella al inicio de la sesión. Esta sensación es también amplificada por el apoyo de Carles, que le dice que *ha visto a Paco muy tranquilo y participativo, hecho que le ha sorprendido y gustado*. Sira sabe que *aún no me lo he ganado*, pero al tiempo piensa que *hay algo en nuestra relación que le hace estar a gusto*. La participación de Sira se está viendo legitimada en la interadresividad con Paco y en la interproblematicidad con Carles. Sira siente que hay un espacio de decisión que su agencia está llenando de forma apropiada, y decide poner en marcha más acciones dirigidas a la comunicación.

En este espacio, Sira lleva a cabo una acción con un claro carácter de heterodiscursia: la creación de una cámara y dinero en papel para la película. Es interesante en este aspecto la interpretación de Carles de la intención de Sira: *"yo haré una cámara que esté súper bien guai para ver si les motivo" [...] quizá fue bien, quizá cuando los niños vieron que ella se había currado la cámara dijeron "¡huao! quizá, será una buena historia"* (E-Carles)<sup>2</sup>. Sira no estaba segura de la reacción de las niñas y se sorprende e ilusiona al ver que *han puesto cara de sorpresa y alegría y han dicho que era muy "chulo", les ha gustado mucho*. Incluso Paco pregunta si se

## Sira

la puede quedar y Tomás dice que quiere llevarla en la película. Esta es para Sira una situación que *me ha mostrado como de fuertes son los prejuicios, ya que al ser niños que vienen de contextos difíciles yo lo había asociado a poca valoración de esfuerzos de los demás*. Esta acción es valorada doblemente por las niñas, como regalo de Sira a ellas y como aportación a algo que están haciendo juntas, forma parte de la mutualidad que hay en el grupo, tanto a nivel de interadresividad como de interproblematicidad. La estudiante señala de forma positiva este evento, sin detenerse a lamentarse por sus prejuicios anteriores, acepta la situación y le alegra que *la reacción fuese opuesta a la que yo me esperaba y que rompiesen mis prejuicios*. Este cambio en la mirada a las niñas continúa al ver como Paco y Tomás negocian sobre quien ha de ser el ladrón y *entre los dos han pactado que serían “compinches” y que al final Tomás traicionaría a Paco*. Esto hace a Sira reflexionar sobre la capacidad de las niñas para *dialogar y ceder, para llegar a un acuerdo común*, pues ella observa desde una posición de compañera, no de directora, como el pequeño “conflicto” se soluciona. María le felicita porque *reflexionas mucho sobre las relaciones dentro del grupo (FD-María)*.

En este ambiente de alegría compartida, Sira les propone diversas actividades para poder observar su competencia y para poder entablar conversación. Algunas de ellas son planificadas, como sugerirles crear el *logo para la cámara o la placa de policía para Paco*, mientras que otras surgen en el momento, como sugerirle a Tomás contar el dinero, cuando éste pregunta, *¿cuánto hay?* Sira se relaciona aquí de una forma despreocupada, ofreciendo pequeñas ayudas a modo de andamiaje ante las iniciativas de las niñas, considerando que *ha sido importante contar el dinero porque él quiere*. Es un momento de detenerse a prestar atención a Tomás, como Sira comenta ante el primer borrador de este trabajo: *en este punto yo lo que quería enfatizar es que Tomás no llevaba muy bien las sumas, le costaba saber la cifra exacta de dinero que había y por eso dediqué más tiempo en contar el dinero, porque lo vi como un aprendizaje útil, ya que él estaba motivado en hacerlo y a la vez, practicaba las matemáticas, de una manera placentera (R-Sira)*. Decide dejar de lado aquello que estaba pensando para explorar un nuevo camino pedagógico en el encuentro de su preocupación por la competencia de Tomás y la motivación de este. También le permite observar a las niñas un momento distendido. *Tomás está contento con su placa, la lucía con orgullo*. Lamenta, por otra parte, que este momento ha sido muy corto, ya que *han acabado muy rápido y no he tenido tiempo de conseguir demasiada información*. A Sira este espacio siempre se le queda corto, lo cual indica su interés ontológico, es un lugar en el que quiere estar. Pero, al mismo tiempo, entiende que la actividad tiene una función instrumental para las niñas, que han de aprender diferentes competencias, sin especificar las razones. Ante su preocupación por el control de Paco con las tijeras, María pregunta *¿por qué es importante?* (FD-María). Es posible que Sira esté en parte reproduciendo la interobjetividad de un aula.



## Sira

Al acabar las manualidades, el grupo de Los Invencibles se dispone a grabar. Empiezan por la escena del patio, en la que tienen que salir para grabar fuera. En la sesión anterior esta escena estresaba a Sira, y en este caso hay un nuevo elemento, pues un niño de otro grupo, Jorge, las acompaña. La estudiante, negocia con el niño previamente diciéndole que *si quería mirar como grabábamos desde fuera de la escuela tenía que darme la mano, y así lo ha hecho*. Sira señala la rapidez de las niñas para grabar, ya que *ya sabían lo que tenían que decir*. De vuelta a clase, le piden grabar una escena en la sala de psicomotricidad, ante lo cual la estudiante vuelve a hacer un pacto previo: *antes de entrar en la sala les he preguntado si sabían que iban a hacer (para mentalizarlos en la tarea y que no se dispersasen), Me han explicado que querían grabar y se han comprometido*. Cumplen su palabra y acaban la escena en cinco minutos, lo cual aumenta la confianza de Sira en el grupo. Con estas conversaciones previas, Sira promueve la toma de decisiones de las niñas, que a su vez responden aumentando su confianza. Con base en esta negociación y afectividad, se construye una coautoría de las acciones de estudiante y niñas.

Del final del diario se desprende un sentimiento de satisfacción, la reflexión sobre la falta de Carmen queda lejos, y las líneas tienen un cierto optimismo, construido precisamente en la relación dentro de Los Invencibles. Para terminar, se propone que *la semana que viene propondré a los niños escribir a @Mac antes de empezar a grabar, ya que si espero al final de la clase [...] no hay ordenadores libres y no pueden ni entrar a la plataforma*. Con la escritura a @Mac Sira pretende observar *cuál es su manejo del ordenador y sus competencias lecto-escritoras*. Este final señala el carácter doble o heterodiscursivo de esta nota del diario, que desde un principio se plantea esta observación de competencias como algo importante en su rol de profesional, pero al tiempo se ocupa en las reflexiones sobre las implicaciones personales de la práctica.

### 19 de abril: La relación con el tutor y la montaña rusa.

Tres semanas después de la nota anterior, Sira acude a la actividad con diversos objetivos con respecto a la misma. Estos están más centrados en la película de lo que al menos yo esperarí luego de lo dicho la sesión anterior sobre el giro hacia la importancia del vínculo. Sin embargo, si bien todo lo que se propone se encara a la película, sí que es cierto que se hace con un tono relacional, planteando los objetivos como del grupo hacia la película y no suyos: *mirar todos juntos las grabaciones, hablar de cómo deben ser las escenas que falten...* Esto posiblemente tenga que ver con una hibridación de los objetivos de relación y película, nutriéndose el uno del otro y, si atendemos a las entrevistas, es la película como territorio de encuentro lo que es instrumental para construir *un vínculo seguro con los niños (E-Sira-20.06.2017)*. Sira construye una relación dialógica con las niñas en parte alrededor de la película, que es punto de interproblematicidad, pero más allá de ello,

## Sira

su interés es la relación de reconocimiento mutuo y los efectos psicológicos positivos que esto pueda tener en las niñas. Además de lo que parece una transformación en los motivos de Sira, aparece también un objetivo nuevo, posiblemente promovido por el trabajo final de su asignatura: *ver como se relacionan los niños con Carles para intentar discernir que tipo de vínculo tienen.*

Es precisamente en referencia a este último que comienza la redacción. Sira observa las interacciones del tutor con las niñas, fijándose especialmente en dos: *Jorge le coge la mano y con Tomás comparten una broma.* Ambas son situaciones donde hay risa y confianza, en el caso de Jorge, por parte de toda la clase, ya que Carles hace una broma sobre que *al final algún dedo iría a parar a la boda del niño y todas ríen.* Sira recuerda la actividad vivida hasta ahora, el tono de la relación de Carles, y valora que *siempre les habla desde el respeto y los hace partícipes de las normas que crean en clase [...] les explica los motivos por los cuales les pide las cosas y pone ejemplos.* Esto que Sira señala es efectivamente importante para Carles, que es fundamental para *la importancia de la autogestión en la educación [...] (E-Carles)* y de cómo ve el *profesor es alguien que está ahí y hace una propuesta a los niños y les ayuda en lo que quieran hacer [...] no para vigilar (E-Carles).* La estudiante vincula este tono de relación con el ánimo de las niñas, señalando que, *en una sesión, él no estaba en clase y los niños estaban muy revoltosos [mi traducción de “esvarats”], gritaban mucho [...] se movían constantemente... y fue llegar él y consiguió que los niños no hiciesen tanto enredo.* Carles tiene la transmisión de esta tranquilidad entre sus objetivos pedagógicos, tanto con las niñas como con las estudiantes *yo he intentado transmitir tranquilidad, desde el pozo de la intranquilidad (E-Carles).* Dentro de la narración sobre el profesor, Sira describe también como @Mac incluye a Carles en la interacción con las niñas, creando un juego para que adivinen quién está de cumpleaños: *alguien que su nombre empiece por “C” y acabe por “S”, lleva gafas y tiene melena.* Esta cercanía entre tutor y niñas, incluyendo la celebración de su cumpleaños es algo que @Mac promueve, y algo que a Sira le causa *gracia* y le gusta. De nuevo, Sira está valorando la posibilidad de compartir su participación con un miembro más experimentado de la Comunidad de Prácticas con el que siente que comparte metas.

Esta observación externa entra en contraste con la narración y reflexión que Sira elabora sobre la participación de Los Invencibles en esta sesión. Se implica en una actividad en el equipo cada vez más horizontal, dejando de lado un rol autoritario que rechaza *porque lo único que consigues siendo autoritario es hacérselo pasar mal a los niños y pasarlo mal tú también (GF-Sira).* Esto le permite fomentar que Los Invencibles tomen sus propias decisiones, las cuales narra en el diario. *Hemos planificado lo que haríamos hoy [...] Tomás ha dicho que no tenía muchas ganas de correr, que no quería grabar la escena de la persecución. Paco ha preguntado si podía quitar el logo que dibujó en la cámara de cartón. Le he dicho que lo preguntase*

## Sira

*a sus compañeros. En la grabación en la sala de psicomotricidad las niñas han hecho diferentes propuestas de cómo hacer la escena y aprovechado material que había allí [...] el protagonista de esta escena era Paco, pero todos han participado. Se ha habido de repetir la escena unas cuantas veces, pero en ningún momento han protestado.* Esta forma de participar en la actividad es importante para Sira. Se sitúa en un nuevo nivel de participación que le atrae, y la respuesta positiva de las niñas le hace sentirse competente y legitimada en él. No sin cierta angustia, de la que encontramos tres ejemplos.

El primero ocurre nada más empezar a grabar, cuando *Tomás ha cogido la cámara y ha hecho fotos del "paquete" de Paco, el cual ha ido haciendo posturas y ella intenta detenerlos sin éxito, persiguiéndolos para conseguir la cámara. En esta situación no he sabido cómo actuar [...] me he sentido muy impotente porque no he conseguido que parasen. Es precisamente cuando desiste y he ido con Estela que han parado de hacer tonterías.* Sira reflexiona sobre que *debería de haberles dicho que no me ha gustado lo que han hecho, debería haberles explicado cómo me he sentido y no lo he hecho, creo que he perdido una oportunidad de evitar que esta conducta se vuelva a repetir.* Es a través del diario que Sira reconoce el valor de explicar cómo se siente a las niñas, pues esta nueva posición horizontal dentro del grupo de Los Invencibles implica nuevas prácticas comunicativas, tanto sea por una cuestión interna a la relación, así como herramienta pedagógica, sea su voluntad de ser auténtica con las niñas o considerándolo importante para que las cosas “vayan bien”.

Más tarde, en la sala de psicomotricidad, *de nuevo Paco y Tomás se ponen a jugar con todas las distracciones de la sala.* Sira y Estela les dan un ultimátum y *les hemos dicho que si no se ponían a grabar nos iríamos, ya que habíamos ido allí a grabar.* La llamada de atención tiene efecto, pero en este caso no es tanto el descontrol lo que preocupa a Sira, sino su atención y mayor dedicación a este y a quien lo genera, puesto que implica dejar de lado a Estela. Explicita que *creo que habría de haber buscado más su opinión para que así viera que la tengo en consideración. La próxima sesión he de procurar concederle más atención, para que así también vea reforzada su buena conducta.*

Es posible que Sira se plantee tanto el control de la conducta de las niñas por una cuestión de inseguridad propia *porque yo siempre me planteo mucho las cosas y a veces soy un poco insegura (E-Sira-20.06.2017)*, para poder lidiar con situaciones que le suponen un cierto reto emocional, como es la grabación de la escena de la puerta, que se repite por tercera vez y que Sira explica que *no la quería hacer porque sufro mucho. Al estar fuera tengo miedo de que se pongan a correr y se vayan [...] me siento muy insegura.* Esta inseguridad es algo con lo que ella acepta que ha de lidiar, dado que, tal y como Luz nos explica en una conversación posterior, Sira *siempre expresaba este miedo, pero en ningún momento se planteó que no lo haría*

## Sira

[grabar en la puerta] ella les daba confianza. No era “ostras, me han dicho esto... no salimos más” no, decía “creo que... Entonces, eso quiere decir... confío en ellos, no se irán” y lo repetía (E-Luz). Son las niñas las que le ayudan a contrarrestar la inseguridad con confianza, puesto que *nunca llegó a pasar* (E-Luz). Como Sira narra, *tan pronto han salido, Paco sí que se ha puesto a correr fingiendo que se iba, pero no lo ha hecho*. Esta broma es precisamente una forma de comunicación implícita, *le hacían la broma y es como “te estoy comunicando que lo podría hacer, que tú a mí no me podrías hacer nada malo, pero que sepas que no lo haré. Porque contigo estoy guai”* (E-Carles). Este humor es parte de la construcción de confianza y le ayuda a reducir sus miedos. La confianza refuerza su pertenencia al grupo de Los Invencibles, con quien disfruta de su tiempo.

También las palabras de apoyo de otras educadoras ayudan a Sira a ganar confianza en la situación, una confianza mutua a la que Carles insiste en que es solo posible porque Sira responde *siendo sincera, abriéndose a esa confianza* (E-Carles). Ésta implica la legitimidad para actuar de forma propia y singular, que da espacio a la agencia de las diferentes personas. La confianza de las niñas por un lado y de las educadoras por el otro, da espacio a Sira para ser ella misma, autora de su acción. En esta nota de campo, Sira plasma que *Luz me ha comentado que ve a Paco muy entregado con el proyecto* lo que supone para la estudiante un reconocimiento, que le hace sentirse legítima y competente en un grupo que valora su aportación como educadora. A Luz y Carles *ya les vale lo que tú les dices, lo valoran* (E-Sira-20.06.2017) y aumenta su sentido de pertenencia, *me alegra que el proyecto vaya teniendo resultados positivos y me alegra formar parte*. De nuevo, las conversaciones entre educadoras no son tan solo una supervisión o una puesta en común, sino un grupo de personas que comparten prácticas y se apoyan desde la confianza.

En esta nota se hace más evidente que nunca aquello a lo que Sira se refiere como *montaña rusa, porque empiezas la sesión de una forma, pero luego pasa algo y cambia* (GD-Sira). Un cúmulo de sentimientos encontrados para los que tanto las charlas posteriores como los diarios son importantes. Sira no solo usa los diarios para registrar acontecimientos, sino que claramente se gestiona emocionalmente en la resignificación, reconsidera su práctica, se pregunta sobre las razones de las niñas y traza en el espacio de escritura un hilo conductor entre los dos espacios: Trobadors y la sesión posterior entre educadoras, que le sirve para *ser más consciente de mi* (E-Sira-14.11.2017)

### 26 de abril: La lluvia y la espera

En esta nota de campo, Sira separa claramente aquello que tiene que ver con la película de lo que tiene que ver con la relación. Sitúa en *objetivo de actividad* una serie de planes a llevar a cabo con la película, como *recordar las escenas que tenemos*

## Sira

*grabadas, decidir donde grabaremos las escenas que nos faltan o mirar las escenas grabadas* entre otros. Mientras, en los objetivos de observación manifiesta interés por *ver cómo los niños solucionan los problemas con los que se van encontrando* y *cómo los niños se relacionan conmigo* y mantiene su intención de analizar *la relación que los niños mantienen con Carles y Luz*.

La falta de dos de las niñas le impide llevar a cabo la gran mayoría de los objetivos sobre la película, de los cuales solo llega a *mirar las escenas grabadas*. Esto la lleva a preocuparse porque *cada vez disponemos de menos tiempo para hacer la película* y no quiere *que mi grupo se quede sin poderla acabar, ya que eso les puede suponer un sentimiento de frustración/decepción porque los veo con muchas ganas e ilusión*. Sira vuelve entonces a volcarse en la película, pero dirigida por un motivo y desde una posición diferentes. Ya no está reproduciendo los pasos de una situación previamente trazada, no está siguiendo la dominancia de *la consigna* (E-Sira-20.06.2017), sino que, como miembro de Los Invencibles, parte de la preocupación sobre cómo se sienten sus compañeras. *Me parecía importante que la acabasen porque si no se iban a frustrar* (E-Sira-20.06.2017). Es una toma de responsabilidad en coautoría con sus compañeras en el compromiso compartido de acabar la película.

Paralelamente, Sira se preocupa también por la ausencia continuada de Carmen. En esta nota de campo relata que comunica su preocupación a Luz, la cual le dice que *no es nada nuevo, que tanto ella como su hermana faltan mucho*, lo cual alivia a Sira, que *creía que no venía porque no quería relacionarse conmigo*. Esta información supone un apoyo, dado que implica que *lo que ocurre es normal, ellos te dan información sobre como normalmente son los niños y eso te tranquiliza porque si no, no valoras lo que hay* (E-Sira-20.06.2017). Deja de tomarse la ausencia de Carmen de una forma tan personal y empieza a asumir su falta. *Al final lo vi que no era tanto culpa mía, sino que ella ya es así* (E-Sira-20.06.2017). Incluso construye con las compañeras un “plan B” por si no llega a venir más: *grabaremos las escenas y yo haré su papel, y si llega a venir volveremos a grabar y sustituiremos mis escenas por las suyas*. En este caso, Sira hace un movimiento contrario al común, sitúa la responsabilidad fuera de su relación con Carmen, construyendo la perspectiva de que no tiene por qué tener que ver con ella. Tan importante como la toma de responsabilidad, es la consciencia de los límites de esta. Sira aquí se reconoce la importancia de otros elementos en la acción de Carmen que están fuera de su control. Su preocupación no es ya una culpabilidad personal, pero aún *me entristece que no participe activamente, ya que creo que este proyecto es algo divertido y educativo, donde los niños toman un rol activo a la vez que aprenden y se vinculan con sus compañeros*. La estudiante expresa que lamenta que Carmen se pierda la experiencia del proyecto, que ella considera un espacio tanto de aprendizaje como valioso en sí mismo. Se vuelve a alinear así con el proyecto, comprometiéndose con sus metas. No

## Sira

basa la importancia de este en el interés o necesidades de Carmen, sino en la creencia en la bondad de Shere Rom de por sí. Domina entonces la voz de este sobre lo que Carmen pudiera decir.

Este día de poca actividad le sirve para acercarse más a Tomás. Estela se va a *ayudar a otro grupo a grabar una escena* y se quedan los dos solos viendo las escenas grabadas. En el visionado se encuentran con problemas con los auriculares, y Sira señala positivamente que *ha sido Tomás quien intentaba que funcionasen. Me ha gustado mucho esta iniciativa suya porque me ha mostrado que se preocupa por los otros, en este caso concreto por mí.* Se sitúa en una posición crítica con la escuela, sosteniendo que *el altruismo es una cualidad que no se trabaja en todas las escuelas* y le *alegra que Tomás la posea*. Más tarde se acerca también a él mientras ve un vídeo de Youtube y le pregunta sobre la música que escucha, Tomás comparte con ella que *le gusta la batería y que toca una* mientras le presta un auricular para escuchar la canción. Este evento, lejos de las exigencias cotidianas de la actividad, supone también para Sira una unión, *me ha gustado porque me ha hecho sentir parte del grupo, próxima a él.* Por otra parte, este alabar su altruismo implica un interés en Tomás, y que sea de cara a ella implica que ve un interés de este en sí. Se corresponden en la interadresividad.

También esta nota sirve a Sira para observar la forma de hacer de Carles y Luz, y registra su práctica en diferentes momentos, como cuando Luz encuentra un vídeo que estaban buscando o cómo Carles les ayuda a conectar los auriculares, pero, al centrarse en Carmen y Tomás, en este diario no llega a reflexionar demasiado sobre su práctica, tan solo sobre *la iniciativa de Carles sobre el proyecto de las palomas* que consiste en intentar traer palomas a la escuela para vincular más a algunos niños absentistas que están interesados en ellas. *Este hecho refuerza la interpretación que he ido haciendo sobre la buena relación que mantiene con sus alumnos. Se preocupa por ellos y quiere que se sientan aceptados.* Este momento supone una cierta admiración por Carles como educador, que está además dispuesto a trabajar sin *la aprobación y el apoyo total de la directora [...]* porque cree que puede ayudar a que *David se vincule con la escuela.* Valora entonces su toma de decisiones de forma autónoma a la autoridad, su autoría como profesional.

Este puede bien ser otro detalle que dé valor para Sira al espacio de Shere Rom, donde encuentra educadoras comprometidas y autónomas. Existe aquí la posibilidad de toma de responsabilidad por propia iniciativa, más allá de la mecánica, y al tiempo, las niñas la aceptan e incluyen. Esta nota de campo supone entonces un espacio de tranquilidad (pese a la preocupación por la falta de tiempo para acabar la película) donde divisar la experiencia de forma diferente a otras sesiones.

### 3 de mayo: Relaciones entre personas y sistemas

Esta vuelve a ser una nota de diario teñida de preocupación. La redacción de Sira está llena de detalles referentes a la grabación de la película, desde la primera decisión que toman. *Debido a que la Carmen hace muchos días que falta y quedan pocas sesiones para acabar las clases, hemos decidido que yo tomaría un papel activo en la película.* Hace referencias breves a las acciones de todas las niñas y los momentos en los que tienen que dejar de grabar porque se van a ayudar a otros grupos. La redacción es rápida, frase corta tras frase corta, el texto transmite a quien lee una cierta sensación de urgencia, como en el siguiente fragmento: *hemos escogido la escena de la persecución, y el grupo que estaba fuera en el patio nos ha pedido si les podíamos ayudar a grabar, Estela se ha ofrecido voluntaria. Los otros hemos ido a psicomotricidad, pero estaba ocupada.* La sesión está llena de acontecimientos de los que Sira se hace cargo para continuar con la actividad. Un ejemplo es que *Estela ha propuesto volver a grabar la escena en la cual Paco roba el dinero. Le he comentado que esta escena ya la teníamos, y que la habíamos dado por buena, que ahora no teníamos tiempo para ir gravando escenas ya hechas porque nos falta mucho trabajo por hacer.* Esta redacción puede tener que ver con el papel activo que juega Sira en este momento, colaborando dentro de Los Invencibles en todas las acciones, algo que le impide observar detalladamente la actividad y lo que ocurre en ella. O puede también deberse a la ansiedad que le supone la urgencia de querer acabar la película para que Los Invencibles no se frustren y que deviene en que ha de tomar de nuevo un rol autoritario.

Sira comienza su reflexión señalando que los niños *estaban muy dispersos, se peleaban, corrían, jugaban, cantaban... ha costado mucho grabar las escenas.* De todo ello deja constancia en los detalles de la narración. Desde *una persecución entre Estela y Paco* hasta la dificultad de convencer a Paco para seguir. Pero más importante que los detalles narrados es cómo Sira plasma y gestiona su sentimiento en el diario, dejando constancia de que *me he tenido que poner más autoritaria y tomar decisiones por el grupo. No me ha gustado hacerlo, ya que en todas las sesiones he intentado escuchar las propuestas de los niños y hacer lo que les apetecía hacer, pasárnoslo bien y que sientan la película propia y no como impuesta.* Cabe preguntarse si realmente que no tiene otra opción y que es necesario tomar ese rol por el bien de conseguir acabar la película, o por el contrario no es capaz de verlas. La frase de Carles sobre que *estamos todos muy preocupados por el producto final... igual me hago pesado con esto, pero a mí lo que me importa es el proceso (E-Carles)* indica una consistente orientación al productivo final, y cabe preguntarse cuales son los pros y los contras de volver a este rol, si además es algo que crea malestar emocional a Sira.

El factor tiempo parece estar causando un efecto negativo, puesto que coarta la libertad de decisión de Sira que, ya sea desde la posición de

## Sira

educadora/coordinadora o de la de compañera de Los Invencibles, se siente obligada a acabar la película. Este malestar es percibido por Tomás, que *hacia el final de la clase se ha dado cuenta de mi desesperación. Ha visto que sus compañeros no se implicaban y que nos quedaba poco tiempo para acabar la película y tenemos mucho trabajo que hacer. Ha sido entonces cuando se ha puesto de mi parte y me ha ayudado a centrar a sus compañeros*. Esta respuesta de Tomás da legitimidad a Sira en la relación con éste. No es una imposición desde fuera, sino que ejerce su agencia teleológica dentro del grupo, promoviendo también la de Tomás, que también decide aplazar la apertura, sea por su vinculación a Sira o a la película. En este sentido, lo que Sira experimenta puede que no sea tanto una restricción en sus decisiones, sino que la toma de ésta en ocasiones es difícil, puesto que existe tensión entre diferentes deseos. En este caso, Sira reconoce tanto su rechazo a limitar la apertura a las niñas, como la necesidad de seguir adelante con una actividad mutuamente acordada. Aliviada por esta ayuda de Tomás y con un sentimiento de compañía,

Sira conecta entonces con el análisis de las relaciones entre los niños y de estos con ella. Aunque ha vivido situaciones de estrés, éstas no la ofuscan, sino que ha aprendido a que promuevan su autoconsciencia, a hacerse preguntas a partir de ellas, a ver ya no solo a través, sino mediante estas situaciones de tensión que son *cuando te das cuenta (E-Sira-20.06.2017)*. Utiliza el diario para *conocerme más a mí y conocer más a los niños para crear vínculo (E-Sira-14.11.2017)*.

Respecto *la relación que tienen los niños entre sí*, observa que *se respetan y se ayudan, que cuando uno se pone serio e insistente los otros le prestan atención y hacen caso*. Sira valora positivamente esto, ya que ve que, aunque *no sea un grupo muy unido*, lo realmente importante para construir un contexto de aprendizaje seguro es que *si una cosa tienen, es respeto de unos hacia los otros*.

Paralelamente, *por lo que hace a la relación que mantienen conmigo, hoy Tomás me ha mostrado que [...] se siente vinculado conmigo, y que si es necesario me ayuda*. En conversaciones posteriores Sira recuerda este hecho, diciendo que *Tomás parecía que hacía las cosas obligado, pero en el momento de necesidad estaba ahí para ayudar (E-Sira-20.06.2017)*. *Por lo que hace a Estela, ella me cuenta muchas cosas de su vida personal, pero está muy centrada en la película y ha habido días que se la veía muy preocupada por la ausencia recurrente de Carmen*. Aquí no queda claro si Sira se solidariza con Estela y se siente identificada con ella o si le preocupa que no esté disfrutando de la actividad sumida en sus preocupaciones: *es que Estela era muy como yo al principio, focalizada en la película (E-Sira-14.11.2017)*. Efectivamente, Estela valora de Sira que les haya ayudado a realizar la película, a la importancia de ayudarles en su agencia teleológica, pero también a que existe una dedicación en la relación. *Ha sido amable, generosa y ha sido ella misma. Se ha expresado en muchas cosas que podíamos hacer, nos ha ayudado mucho en*



## Sira

*momentos difíciles [...] y éramos muy felices con ella (E-Estela).* Sira se detiene más a pensar en su relación con Paco. Considera que es un chico *muy vinculado con el proyecto* y especialmente le preocupa *la etiqueta que tiene encima*. En un momento en el que Sira recrimina al niño que *se está portando peor que otros días*, éste le dice que *él siempre se porta mal*, lo cual hace reflexionar a la estudiante sobre los comentarios que otras profesoras o los compañeros hacen sobre él: *en ocasiones he presenciado como la directora y los compañeros de Paco le dicen lo mal que se porta siempre y eso, un día tras otro afecta a la persona que recibe estas críticas y guía su conducta y su pensamiento.*

Ella decide intervenir para deshacer esta *profecía autocumplida [...]*. *Espero que la pequeña charla que he tenido con él, cuando he expresado mi opinión en referencia su comportamiento, haya servido para quitar un poco la etiqueta que se le pone de niño que se porta mal.* Paco se ha apropiado de la objetivación que las demás hacen de él, y lo que Sira le declara es que con ella es diferente, que, por lo tanto, puede ser diferente, le reconoce como singular y cambiante, no finito, fuera de su etiqueta. Parece que la relación que Paco tiene con Sira es diferente a otras y fundamenta su motivación. Luz y Carles comentan que *los momentos que Paco está conectado y está concentrado son de mérito, eh, son de mucho mérito (E-Carles)*, quizá precisamente por la libertad que ésta le dejaba al niño, muy valorada por ellos. *Yo a veces me iba a Cancún y ella no me decía nada. En cambio, me dejaba hacer lo que me diese la gana (E-Paco).* Esto resaltado aquí no es un asunto menor, pues si bien de cara a la consecución de tareas puede ser negativo dejar a las niñas que “hagan lo que les dé la gana” es fundamental para que sientan que otras las legitiman como propietarias de su acción y tomen agencia.

Sira no se olvida tampoco de Carles y Luz, y relata un momento de diversión común alrededor de la búsqueda de la carta de @Mac. La carta llega a clase antes que los niños, y Carles la sitúa a la vista, pero en un lugar poco habitual, sobre la puerta. Al llegar estos a clase, les sugiere que la busquen, y cuando finalmente la encuentran, todos dicen que *ha aparecido luego, antes no estaba*. Es entonces que *Carles teatraliza cómo alguien ha llegado, saluda y pone la carta* mientras los niños no prestan atención. Sira pretende así no descuidar su observación de la globalidad de la clase, aunque haya sido un día de cierta presión. Es también desde una referencia a Carles que acaba su reflexión. El tutor, mientras Los Invencibles graban, se da cuenta de que la cámara está mal enfocada y no recoge la actuación. *Carles le ha dicho a Paco como grabar con la cámara* y esto hace reflexionar a Sira sobre *cómo una persona que se encuentra fuera del microsistema es capaz de ver las cosas con más perspectiva, o al menos una diferentes, de los miembros que la conforman*. Sira extrapola este detalle al sentido en la actividad Shere Rom. *Creo que este es uno de los muchos motivos por los que se realizan estas prácticas. Creo que el hecho de ser personas que venimos de fuera nos permite observar cosas que los miembros que*

## Sira

*configuran el microsistema no son capaces de ver debido a su implicación en el funcionamiento del sistema, a su habituación.*

Es curioso cómo, de nuevo, Sira se vuelve a vincular en pertenencia al proyecto y el valor de las diferentes miradas en este. *Los profesores saben unas cosas y nosotros otras (E-Sira-20.06.2017)*. Desde el punto de vista de Carles *La única diferencia entre el profesor y los estudiantes que llegan es que lleva más tiempo con los niños, y eso le da cierta información, la que tienen los estudiantes es diferente (E-Carles)*. Pero lo más interesante quizá sea que Sira no se limita a describir el proyecto y sus metas, sino que reflexiona sobre ellas les da un propio sentido. En su trabajo final destaca la importancia de *la importancia de la reflexión después de cada sesión para poder mejorar [...]la oportunidad de recibir sugerencias de personas con más experiencia [...]compartir dudas, aprendizajes, reflexiones... Me ha permitido conocerme un poco más, entender que lo que es prioritario para mí no lo es para otros. (Trabajo-Sira)*. Señala cómo esa reflexión es la que le da apoyo para aprender junto con las niñas. *La creación de un buen vínculo, de la confianza, los niños aprenden mejor, las actividades son más agradables y yo no estoy tan tensa y puedo disfrutar más de la sesión (Trabajo-Sira)*. Sira ha descubierto en el proyecto una nueva forma de hacer y nuevos significados sobre lo que es la educación. Precisamente, señala como posible mejora algo que no le permite dedicarse a esta relación, que es *el hecho de haber de hacer la película desde cero en el segundo semestre (decisión de los niños)*. *Este hecho me ha causado mucho estrés (Trabajo-Sira)*. Esta sensación es una de las protagonistas del último día en Trobadors.

### **17 de mayo: Terminando la grabación.**

Es el último día de actividad, lo cual llena a Sira de una sensación de urgencia, su prioridad en esta sesión son los objetivos que giran alrededor de la grabación: *recordar qué escenas tenemos grabadas, pensar qué escenas nos faltan por grabar y organizarnos para poder grabar todo lo que nos falta*. Su meta principal en este momento es acabar la película para evitar que las niñas se frustren. Esta fue legitimada por Tomás el día anterior, pero también es cierto que cabe preguntarse si las niñas están ellas mismas preocupadas por no acabar, o si tienen algo que decir sobre la mejor forma de cómo aprovechar su último día juntas, ya que *En ningún momento les pregunté si les importaba si la película no se terminaba (R-Sira)*.

El sentimiento de urgencia le impulsa a hacerse cargo de cuestiones técnicas como pasar los vídeos a ordenador, de lo cual se ocupa tanto *en cuanto llegué al aula como cuando hemos acabado la clase*. Dando prioridad a esta tarea antes que a la conversación entre educadoras, que en otros momentos le resulta tan importante. El compromiso de Sira está en este momento para con Los Invencibles. Esta urgencia la dirige a una forma más directiva de participación. Encuentra que *al principio los*

## Sira

*niños no estaban muy motivados y ha costado bastante que se implicasen en la tarea. Al inicio de la actividad Paco estaba delante de un ordenador y me ha pedido que escribiese una palabra en el buscador, a lo cual Sira responde diciéndole que no era el momento ya que hoy era el último día que tendríamos para acabar la película, y quedaba mucho trabajo por hacer. Paco reacciona pidiéndole a Tomás que lo escribiese él, ante lo cual Sira sigue su negociación, asegurándole que, si acabábamos de grabar pronto, entonces podríamos utilizar el ordenador. Ante este argumento el niño cede, lo cual es una señal de confianza en ella, o al menos de preocupación por lo que le importa.*

Las direcciones de Sira continúan al enfrentarse al reto de que Carmen, que ha asistido a la actividad, *no quería salir en la película*, pese a que le ofrecieron diferentes papeles. En este momento, Sira por su cuenta decide empezar a grabar, presionada por *el poco tiempo del que disponíamos*, pero nota que las niñas no siguen su iniciativa: *Paco y Estela no paraban de discutir, Carmen no quería hacer nada y Tomás estaba sentado en el suelo*. Ante esta situación límite, la estudiante expresa francamente su inquietud diciendo a sus compañeras *que hoy era el último día para poder acabarla (película) que si no nos poníamos nos quedaríamos todos sin película, que todos los grupos tendrían y nosotros no*. En este momento Tomás ha reaccionado, y le ha dicho a Paco *que dejase de molestar a Estela y nos pusiéramos a trabajar*. No está del todo claro lo que mueve a Tomás, si una motivación intrínseca por realizar la película o la preocupación por la inquietud de Sira. Sea como fuera, es en respuesta a la demanda de Sira que él toma una decisión, teniéndola a ella en cuenta. Las participaciones de Sira y Tomás se dan en coautoría. Sira señala que *cuando más dispersos están, es cuando Tomás se pronuncia y consigue que sus compañeros se pongan las pilas y, de esta manera, se pongan a trabajar*. Tomás está comprometido, quizá con la película, pero sin duda con Sira, pues ella *nos quería mucho, tenía paciencia con nosotros. Bueno ha sido un placer conocerla, a Sira (E-Tomás)*.

Esta sesión de grabación, esta urgencia y directividad, coloca a Sira en una situación de conflictividad afectiva. *No me he sentido nada cómoda con el rol autoritario que he tenido que tomar hoy. Lo he tenido que tomar porque si no, no habríamos acabado de grabar lo que faltaba, ahora bien, no quiere decir que me guste*. Sira toma la decisión de velar por el final de la película tomando agencia en la actividad por encima de la de las niñas, aunque se sienta incómoda con ello, como faltando a lo que realmente le gustaría hacer como educadora. Por una parte, quiere velar por el final del proyecto, más por otra le parece un rol negativo. *Creo que cuando se toma este rol provoca más distanciamiento que aproximación, porque es muy dirigente y eso daña a la relación a construir. Además, considera que no fomenta el aprendizaje activo de las niñas y niños y me hubiese gustado hacer las cosas con calma, escuchar todas las propuestas de los niños y repetir las escenas las*

## Sira

*veces que les hiciese falta, que fuesen ellos quienes decidiesen sobre el curso de la película, pero no ha sido así. Y no ha sido así, desde la perspectiva de Sira, por una cuestión de tiempo, de la misma manera que hoy tampoco hemos tenido tiempo para escribir a @Mac. Sira señala así cierta imposición que siente por la dominación de la voz de las exigencias.*

Pero aún bajo la presión del tiempo, Sira encuentra apertura, como para encontrar un hueco en la película que Carmen acepte: *mientras decidíamos quien grababa se me ha ocurrido preguntarle a Carmen si quería ser ella nuestra cámara. Ha dicho que sí.* Este hecho alivia a Sira, que considera que ha podido incluir a la niña en el trabajo colaborativo *en la última sesión conseguimos que grabase (E-Sira-20.06.2017).* También hay lugar para el juego. La estudiante “*pilla*” a Paco, Estela y Tomás intentando darle un susto, *he visto que se han escondido en la entrada para asustarme* y decide entrar en el juego *me he dirigido hacia donde estaban escondidos, he aparecido de repente mientras gritaba “¡buh!”.* *Se han asustado mucho y hemos reído todos juntos.* Este es un momento que evade a Sira de su presión y es una evidencia de una relación de mutualidad en el grupo. *Me ha gustado mucho que los niños me hayan querido asustar, ya que denota que tienen suficiente confianza y afecto como para querer jugar conmigo.* La estudiante resalta así un sentimiento final de inclusión en el grupo de Los Invencibles, que se refuerza en la última sesión, en la cual visionan la película juntos y *el hecho de estar tranquilos y con una emoción más positiva de nerviosismo, de ganas de verlo, no sé, es como más positivo. Todo el grupo se une, para ver algo que tú has hecho y has dedicado mucho esfuerzo es como... te une más (E-Sira-20.06.2017).*

Otro uso de este diario es como recogida de datos para su trabajo, focalizado en el vínculo de los niños y niñas con Carles, y se fija en el momento de la lectura de la carta de @Mac. Por una parte, Carles, ante el hecho de que Jesús quisiera leer la carta (ya lo había hecho muchas veces) *en vez de decirle que se la diese, porque ya había leído muchas veces, lo que ha hecho es darle otra responsabilidad, la de escoger quien sería la persona que leería [...] de esta manera ha conseguido que leyese otro niño sin que Jesús se sintiese frustrado o enfadado.* Esta situación es entendida por Sira como un respecto de Carles por los intereses y emociones de las niñas. Por otra parte, se fija en la comunicación no verbal que mantiene con Jesús, con quien se entiende sin palabras, algo que Sira *al principio no entendía que pasaba, pero luego pensé “aquí tiene que haber un buen vínculo entre ellos para que se entiendan de esta manera”, me sorprendió mucho. (E-Sira-20.06.2017).* Lo entiende como *una muestra de la buena relación que había entre los dos interlocutores, para poder entenderse de forma analógica, ya que si no comparten una serie de símbolos y tipos de comunicación no podría haber sucedido eso.* La estudiante entiende entonces que hay algo más que palabras en la relación de Carles con sus alumnas, y un tema que definitivamente le interesará para su trabajo final, en el que analizará

## Sira

junto con sus compañeras, y dedicará a ello el trabajo final con sus compañeras. La mirada no se queda en su propia participación y en las niñas, sino que abarca a todas las agentes.

Por último, Sira hace referencia a un hecho que le llama la atención, *que ha estado relacionado con Carmen*. En medio de la grabación, la estudiante presencia cómo Carmen se hace responsable de su hermano. La niña protesta al encontrarlo solo con otro niño en un aula, y dice que *las profesoras han dejado a su hermano y otro niño solos dentro de clase, que qué tipo de profesoras eran que no los vigilaban*. Sira reflexiona en sus notas que *este suceso me ha impactado mucho, ya que, en aquel momento, si no llego a disfrutar del sentido de la vista, hubiese pensado que estaba recriminando era una persona adulta y no una niña de 5º de primaria. He podido observar cómo estaba adoptando un rol de madre, el cual aún no le toca asumir*. Sira, se plantea atribuir *el hecho de adoptar roles que por edad aún no le toca a un tema cultural*, pero su falta de observación sobre ello le lleva a considerar que *el poco conocimiento que tengo sobre el tema no puedo hacer más que especular*. Me pregunto yo entonces si Sira en algún momento decide preguntar al grupo o a otras maestras. Por otra parte, en esta experiencia de otredad, considerar desde su posición lo que a Sira *no le toca por edad* implica una dominación de la voz de su cultura frente a la otra. Sira hace referencia a la interobjetividad que conoce como si su sentido fuese universal, lo cual le hace situarla como la legítima. No existe ahora reflexión sobre que otra forma de interobjetividad es posible y qué razones históricas, culturales y prácticas le dan sentido. cuáles son las razones culturales o prácticas que dan sentido a otra interobjetividad. No hay ninguna otra que fomente un diálogo crítico al respecto en este momento.

Puede que hayas notado que esta sesión muestra una gran conflictividad entre las posiciones que Sira toma en relación con el espacio de Shere Rom. Incluso el capítulo que acabas de leer aparece como caótico, al cumplir un paralelismo con su propia nota de campo. Por ello, creo que este final del espacio de Trobadors es un buen momento para introducir una perspectiva visual<sup>11</sup>. En relación con esto, Sira considera que *para mí la imagen que tiene más sentido es la de posiciones, ya que refleja muy bien los diferentes roles que fui tomando y lo que ello implicaba. Según los objetivos que me marcaba tenía que actuar de una manera u otra (o al menos eso creía) y aquí se ve el “caos interno” que vivía (R-Sira)*.

# Sira



La experiencia de Sira muestra una cierta colisión entre una posición más autoritaria relacionada con la importancia de las normas (el orden y las consignas dadas) y su descubrimiento de una perspectiva más abierta, que tiene el respeto a la infancia como máxima y como objetivos el bienestar y aprendizaje de las niñas. Podríamos considerar que la posición de psicóloga educación incluye esta conflictividad. Su posición de aprendiz es claramente instrumental, le sirve para implicarse en prácticas que le permiten, aclararse entre estas posiciones mediante la reflexión, así como apropiarse de las prácticas que le permiten dirigirse a metas que comparte en la Comunidad de Prácticas.

Como lector, considero que te será muy útil también la imagen en la se muestran las diferentes relaciones de Sira y los grupos en los que se incluye<sup>III</sup>, para relacionar así sus posiciones y prácticas con un aspecto más relacional.

# Sira



Sira se identifica con dos grupos principalmente, el de Los Invencibles, que supone para ella un lugar tanto de aprendizaje, como de ayuda al aprendizaje y de disfrute (todo alrededor de la misma meta, crear una película juntas) y con el grupo de educadoras, cuya meta es ayudar a las niñas a aprender y estar bien. En este último grupo, diferencia en las estudiantes, aquellas que acaban de llegar, aprenden y están en una posición horizontal con las niñas, y las educadoras que las apoyan, que ayudan y reconocen. Dentro de estos grupos surgen relaciones genuinas muy relevantes para Sira, como es el caso con Tomás, quien fomenta su confianza al ayudarla, y Paco, por quien comienza a reflexionar sobre las etiquetas que este tiene encima y que lastran su educación y sus relaciones

## 26 de mayo: Posiciones en el diálogo en la universidad.

Si bien durante la actividad Trobadors, Sira se encontraba en el caos que acabo de ilustrar, en grupo de discusión dialoga con sus compañeras sobre lo vivido, viendo en perspectiva la emergencia y las emergencias de la actividad y contrastando perspectivas con sus compañeras. En contraste con una reflexión en los diarios donde

## Sira

dudaba, gestionaba su emoción y exploraba, vemos ahora una conversación donde se posiciona de una forma clara con respecto a diferentes temas, de forma muy alineada con el proyecto, que denota haber apropiado metas y prácticas en éste a través de una participación plena.

Al hablar de lo que el proyecto ha supuesto para ellas, señala que el principal impacto ha sido un cambio en su orientación. Hace referencia la rigidez que sentía en sí misma en un inicio *iba con eso de “se tiene que hacer el vídeo, se tiene que hacer el vídeo”*. Y luego de la charla que hicimos, me di cuenta de que no estaba hablando tampoco de la relación con los niños, y que eso es lo prioritario. Precisamente focalizando en esta relación con las niñas, Sira sostiene que el proyecto también ha servido para los niños [...] que tengan una sola persona para ellos, que los está motivando, que les está dando afecto.... A mí me parece importante. Considera una clave del proyecto esta afectividad positiva para con las niñas ya que ve que, en contraste a como las trata Carles (con respeto y comprensión) ha visto otras personas que han pasado por allí que tampoco es que [...] los intentasen tratar bien.

Esto tiene que ver también con una cierta transición en su rol. Sira explica a sus compañeras que al principio *yo en ningún momento me planteé [...] cual debía ser mi lugar. Yo sabía que estaría allí con los niños y tenía que guiarlos un poco, y cuando creyese que hacía falta... pues hacer más de educadora y poner algo de límite*. Para ella, tanto las profesoras *ya te dicen cuál es tu rol* como su grupo *ya lo había asumido y lo había aceptado antes...* Esta parece una posición muy clara e incluso que no haya cambiado, pero combina dos elementos muy diferentes, respecto a “estar con las niñas” y a “guiarles y poner límites”. Se podría decir que son aspectos que implican cierta contradicción. Se expresa en contra de una posición autoritaria, apoyando a su compañero Perico sostiene que *lo único que consigues tú siendo autoritario es pasarlo tú mal y hacérselo pasar mal a ellos* y muestra la voluntad de experimentar una nueva forma de hacer y una nueva posición con las niñas, *cambiar en esplais, en caus<sup>5</sup> también, siempre he sido muy autoritaria... y ahora tengo ganas de empezar el verano el esplai otra vez para que los niños tengan voz y voto. Porque ellos también están más motivados*. Una motivación que vincula también con *la confianza en los niños*, que ella relaciona con el repetido episodio en el que *tuvimos que salir fuera del cole [...] y a mí me daba miedo [...] y nunca pasó nada. Me hicieron la broma porque sabían que tenía miedo [...] pero nunca se fueron*. Quizá es a través de ese evento que Sira descubrió lo interesante de poner la confianza por delante de la autoridad. Ahora bien, puede que sea un poco problemático intentar deshacerse de la autoridad desde una posición de “guía” y de ser quien pone los límites. Es posible que esta tenga que ver con la contradicción que Sira sintió en las últimas sesiones. En el grupo comenta que *me sentía mal porque a veces tenía que decir “bueno, vamos a empezar, vamos a hacerlo” porque si no, no lo haríamos, pero me hubiese gustado dejarles el aire y que ellos decidan. Porque yo creo que la*



## Sira

*creatividad a lo largo de los años se va mermando mucho [...] creo que es importante.*

Estas posiciones contradictorias o en diálogo, posiblemente tienen mucho que ver con aquello a lo que Sira se refiere en respuesta a María (que pregunta al grupo por sus emociones) sobre que sus emociones *cambiaban en el momento, en cada sesión por cosas que pasaban*, se refiere a una *montaña rusa* y plasma en su collage que *el proyecto era eso, lanzarme [...] y también el día a día era lanzarme*. Tal como yo lo veo, Sira se refiere a lidiar con las tensiones que la escucha y la guía implican, así como las fuertes implicaciones emocionales que tiene el carácter relacional del proyecto, que le exige una posición personal. *Muchos días acababa muy contenta, otros, me sentía mal por estar demasiado centrada en la película y me ponía autoritaria, salía cansada* y también la sensación de tristeza porque *una de las niñas no haya participado mucho en el proyecto y me lo cojo a lo personal... porque no hemos podido establecer relación, porque hay algo en mí que no le gusta... por eso no viene*. Pese a algunas situaciones negativas, ante la pregunta de cómo ha sido la experiencia, Sira responde *en general sin problemas*, de manera que acepta como natural estos altos y bajos en su día a día, quizá porque al fin, como señala, es *una manera de aprender diferente a sentarse en un pupitre* tanto para ella como para los niños.

Este reconocer la emocionalidad es contrario a la maquinaria de la interobjetividad y tiene que ver con la toma de responsabilidad y el reconocimiento, a través de estas se sienta interpelada en este sentido. Sira entiende como contradictoria su iniciativa porque la entiende como autoritaria, pero, realmente, sin ésta las niñas no pueden tampoco apropiarse de una agencia teleológica, puesto que están perdidas en una apertura constante. Es precisamente en la situación de confianza, que legitima la agencia por los dos lados, que las niñas pueden elegir como responder a la iniciativa de Sira y sus motivaciones pueden encontrarse y responsabilizarse mutuamente.

Sira también tiene las cosas claras con respecto a lo que ha significado para ella el apoyo de Carles y Luz, Valora que hayan sido poco directivas y les hayan apoyado. Un apoyo que abarcaba lo emocional y lo operativo. *Nos dejaban espacio para expresarnos... para ayudarnos con las dudas... me he sentido muy acogida en ese sentido*. Estas conversaciones y apoyo tienen un papel fundamental. Como también lo tiene el diario de campo, en el que María muestra un interés genuino y ella señala que su interpelación como un motor principal. *¿Cómo estás? ¿Qué crees? eran las preguntas que me ayudaban a tomar consciencia*. En esta toma de consciencia a través de diálogos escritos y hablados, Sira destaca el valor de la relación por sí misma y la exploración mutua, que plasma en su collage en referencia al *niño con la lupa, porque antes de crear un vínculo pues [...] te estudian antes de entrar, igual que tú a ellos*. Esta exploración mutua es principal para darles el

## Sira

protagonismo a los niños y niñas, lo cual pone en valor en su collage y al finalizar la discusión. La importancia de escuchar a las niñas que *proponen más de 45000 ideas*.

### IRENE:

*\*[Las citas textuales de las entrevistas con Irene son mis traducciones del catalán]*

La entrada de Irene en psicología llega después de haber abandonado otra carrera, como ella dice, *ya se lo que es arrepentirse con respecto a los estudios, y tiene muy claro que yo me quiero dedicar a la educación [...] no a la clínica, no a organizaciones, a la educación [...] ¿qué mejor para eso que este proyecto? (E-Irene-19.06.2017)*. No es la primera vez que oye del proyecto, *en evolutiva \* [asignatura de primero de grado] ya nos lo ofrecieron, y yo lo quería hacer, pero trabajaba y por horarios no podía. Entonces ya se me quedó como la espinita porque mi idea es hacer todas las prácticas que pueda (E-Irene-19.06.2017)*.

Irene también está interesada en el contexto donde tienen lugar las prácticas. Por una parte, existe una vinculación personal con el barrio de Bon Pastor, ya que *mi abuela vive allí, toda la familia de mi padre ha vivido allí siempre y también sé cómo es el barrio y entonces si pudiese hacer algo por el barrio, por poco que fuese también lo querría hacer (E-Irene-19.06.2017)*. Además, sabía que *hay mucha presencia de cultura gitana, cosa que, gracias a las prácticas externas que hacía, también me interesaba mucho (R-Irene)*. Vincula esta experiencia con sus prácticas en Ciudad Meridiana,<sup>6</sup> tanto por la composición cultural como por que ambos han sufrido *un fuerte abandono institucional (Trabajo-Irene-Sira)* y muchas niñas viven en una situación de *vulnerabilidad ante el riesgo de exclusión social (Trabajo-Irene-Sira)*. En Ciudad Meridiana se hizo consciente de *cómo choca el sistema educativo con algunos niños (E-Irene-19.06.2017)*, lo que la llevó a reflexionar sobre que *en según qué contextos [...] el cole tiene poco sentido, el cole como lo entendemos o el cole al que yo he ido que para mí era tan importante (E-Irene-19.06.2017)*. Se siente atraída por la posibilidad de experimentar formas de dar sentido. *Me parecía que el Shere Rom intentaba un poco abordar eso y me parecía interesante. Yo tengo muchas ideas de que seguramente se puede trabajar de una forma diferente pero nunca lo he visto, nunca lo he hecho y tampoco sé cómo hacerlo (E-Irene-19.06.2017)*. Irene llega al Shere Rom con su atención puesta en la relación de la escuela con las minorías culturales y una motivación por ayudar. Ésta puede tener cierta ambigüedad entre “participar en” la mejora del barrio o su escuela y “asistir a” las personas vulnerables de este. *Me gusta esta diferencia, yo misma no lo sabía en aquel momento (R-Irene)*, señala Irene en respuesta al borrador de este texto, indicando que quizá esta diferencia no existía en su expectativa y solo se llega a través de la reflexión.

A pesar de estas ganas de saltar a la práctica, y su orientación es múltiple, tal como indican sus miedos. *Tenía miedo a que era poco tiempo [...] “con una hora y media a la semana no sé si llegaré a hacer un vínculo porque es muy poco tiempo”*. *Aparte de los miedos de decir [...] “nunca he trabajado así, mis relaciones con los niños tampoco nunca han sido así y por lo tanto a ver como lo haré [...]”. Sobre todo,*

## Irene

*el mayor miedo era si no me recibían bien (E-Irene-19.06.2017).* Parece concebir de entrada Shere Rom como un cierto espacio de riesgo y exigencia con respecto a la competencia, a la vez que, de oportunidad y excitación, quizá similar a una aventura.

### **1 de marzo: Probando el ambiente.**

En esta primera toma de contacto, Irene llega con una perspectiva amplia y los ojos muy abiertos, de forma coherente con lo que entiende que es una sesión *destinada a la presentación*. Ocupa una posición periférica de observación, que no es arbitraria, pues le interesa especialmente *obtener una primera visión sobre cuáles son las necesidades de los niños y niñas* y al tiempo *conocer cuáles son las relaciones entre los niños y niñas [...] con la coordinadora, el tutor y los nuevos alumnos de la UAB*. Se sitúa en el borde de la comunidad, pero con la mirada hacia elementos concretos en el interior.

En sus notas, Irene se detiene a explicar la llegada a la escuela, da detalles sobre esta y concreta que *me pareció un lugar grande, limpio y muy ordenado [...] pensé que podríamos trabajar muy bien*. Da importancia a la primera reunión con Luz, tanto porque les explica la logística de las sesiones y en general cuál es el proyecto que están haciendo (dándoles así acceso a la dimensión interobjetiva de las prácticas) como porque la percibe como alguien con quien puede contar. *Me tranquilizó mucho saber que tenemos su apoyo siempre que tengamos dudas o necesitemos su ayuda*. Luego de la información de Luz, las estudiantes se presentan, y *todos explicamos de donde veníamos y qué nos había llevado a escoger estas prácticas. Casi todos (los 5) coincidimos en que considerábamos estas prácticas una oportunidad para aprender y para conectar lo que nos explican en el aula con la realidad*. Esta puesta en común previa a la llegada de los niños, en la que comienzan a ser conscientes de intereses compartidos, hace a Irene sentirse *muy cómoda hablando con Luz y también con mis compañeros*. Desde el inicio valora el encontrarse con compañeras que sienten como ella y con alguien que les acompaña dando legitimidad a dichos motivos. Establece así cierta interproblematicidad en este grupo. Pero, al mismo tiempo, hay algo que le suscita cierta urgencia, que está por llegar y la mantiene nerviosa. *En este momento me costaba concentrarme ya que tenía muchas ganas de conocer a los niños*.

En cuanto las niñas llegan al aula, Irene repara en que *nos miraron con caras de curiosidad*. Desde el primer momento nota el interés de las niñas en ellas. *Entonces la secretaria entró con la carta de @Mac y rápidamente, los niños se agitaron y mostraron interés por abrir la carta*. Luz les dice que primero han de enseñar los photobooks. *Entonces, muchos niños se quejaron porque no habían acabado y no querían que se enseñase sin acabar*. Luz y Carles dijeron que *era importante que después de tanto esfuerzo todos pudiesen ver el trabajo final, especialmente*

## Irene

*Gabriela*<sup>1</sup>. Irene describe el carácter personal de los photobooks, en los que *salen algunas fotos de cuando el alumno era pequeño, de su familia y de las cosas que le gustan, a la vez que sonaba una canción también escogida por él*. Irene repara en que *algunos niños se tapan la cara e incluso uno se esconde bajo la mesa*. Le sorprende esta reacción, así como el hecho de que *había niños que no tenían ninguna foto familiar, etc... mientras que otros sí (R-Irene)* que *me hizo pensar en la importancia que tiene en esta etapa que los niños y niñas tengan diferentes figuras adultas que se encarguen de cubrir sus necesidades emocionales, como el refuerzo que se necesita para tener confianza en uno mismo, muestras de interés por lo que el niño hace... etc...* Irene encuentra entonces un foco de su interés en las necesidades de las y niñas. Se plantea también que *Shere Rom puede aportar mucho a estos niños, especialmente en relación a necesidades emocionales*. Se alinea en este momento con las metas y prácticas del proyecto.

Al mismo tiempo, Irene encuentra, a raíz de los photobooks, *diferencias de tipo cultural, de tipo familiar, de elaboración... [...] será importante tener en cuenta la atención a la diversidad y diferentes ritmos de aprendizaje y trabajo que puede tener cada niño*. Es curioso aquí como su análisis tiene una doble dirección. Por una parte, su generalización se hace obvia dada su recurrente utilización de “*el niño*”, mas, al mismo tiempo dirige su atención a las diferencias individuales en la clase. Repara especialmente en dos diferencias. Por una parte, el hecho de que *hubiese niños que no tuviesen ninguna foto aportada por la familia en el photobook me sugirió la posibilidad de que en algunos casos el apoyo familiar en las tareas escolares fuese el mínimo. Por otro lado, también me llamó mucho la atención ver diferencias entre niños y niñas*. Encuentra que tienen enormes diferencias entre los *photobooks como si no tuviesen nada en común (E-Irene-19.06.2017)*. Pone como ejemplo que ninguna niña presentó ninguna foto de ningún deporte, al contrario que todos los niños.

Esto le hace reflexionar sobre diferencias culturales a tener en cuenta. Por un lado, considera que los niños y niñas proceden *de culturas donde los roles de género se encuentran muy marcados*, en contraste con lo que encuentra en sus otras prácticas *porque en Ciudad Meridiana<sup>6</sup> la presencia de la cultura gitana no es tan grande [...] y creo que es una cultura que diferencia mucho entre hombres y mujeres (E-Irene-19.06.2017)*. Por otro lado, considera que la conexión entre familia escuela no está bien trabajada con algunas culturas. *Yo podía sentirme motivada por algo “irrelevante” que aprendemos de memoria como los ríos de Cataluña porque entendía que en mi casa era importante que yo sacase buenas notas [...] pero para estos niños en su casa eso no es importante [...] para mí la importancia venía de mi comunidad [...] y estos niños participan en contextos tan contrapuestos que nada tiene sentido y esto es muy negativo su desarrollo (E-Irene-19.06.2017)*.

## Irene

*A continuación, Luz nos dijo que nos tocaría presentarnos a nosotras, y así lo hicimos. Se para a describir brevemente cada una de las presentaciones que cada una de ellas hace con la ayuda de imágenes. Fue muy positivo porque despertó mucho el interés de los niños, que van haciendo preguntas a todas. En su caso, a los niños les gustó que me gustase el fútbol y también me hicieron preguntas al respecto. Me gustó mucho porque me recibieron muy bien. Se completa así un ritual de presentación. De la misma forma que ella observa con atención los photobooks de las niñas, también sucede al contrario, señalando el interés mutuo en un ambiente curioso y positivo. La acogida fue tan buena que me sentí con la libertad de tratarlos pues de tú... me tranquilizaba mucho ver que se esperaba que la relación fuese lo más horizontal posible (E-Irene-19.06.2017).*

*Cuando los niños dejan el aula nos quedamos con Luz y Carles [...] y comentamos cómo había ido la sesión. Casi todos comentamos que la impresión había sido muy positiva, ya que los niños se habían sentido muy motivados y con ganas de saber de nosotras. El ambiente de acogida es general para las estudiantes, todas encuentran importante que las niñas se interesen por ellas. De manera personal, Irene comenta que me había sorprendido mucho que se llevasen tan bien y que me había gustado ver que eran tan respetuosos. Esto entra en contraste desde el inicio con mis otras prácticas (E-Irene-19.06.2017).*

Terminé la introducción al relato de Irene comparando su orientación hacia en Shere Rom con la de una aventura. Ella matiza, en su respuesta a un borrador del texto, que es *muy similar, con la diferencia de que, quizás en una aventura no eres consciente de lo mucho que aprendes hasta que acabas. Con el Shere Rom, tal como está montado (diarios de campo, reuniones, etc...) la consciencia de lo que haces y como aprendes es mucho mejor (R-Irene)*. En este caso *la sesión me ha servido para darme cuenta de cómo me sentía yo delante del grupo y también para observar pequeñas características. Por otro lado, cuando los niños llegan a clase [me di cuenta] de que tenía algunos miedos de los que no era consciente respecto a que los niños no la recibiesen bien, porque “entonces ya la he cagado” (E-Irene-19.06.2017)*. Esto le provocaba *más nervios de lo que yo me esperaba o era consciente (E-Irene-19.06.2017)*. Pero en cambio descubre un espacio abierto, en el que ve que su interés por las niñas es mutuo, y siente que puede comportarse con naturalidad, ser ella misma. Esto le hace *sentirme muy motivada y con ganas de avanzar y conocer más de cerca a los niños y niñas de 5º*. Una motivación que transforma en objetivos para la siguiente sesión, respecto a *conocer cuál será el pequeño grupo en el que estaré y empezar a conocer a sus integrantes y que me conozcan a mí. Además, tengo ganas de saber en qué punto se encuentra el proyecto Trobadors*.

## 8 de marzo: Conociendo a los Hip-Pardos.

Desde la sesión anterior, tiene muchas ganas de empezar a relacionarse con su grupo y se alegra de llegar a una sesión *destinada a que cada grupo conociera a su estudiante y explicara en qué punto se encuentra la película*. Sus objetivos, se dirigen a *crear una relación más estrecha en la que pueda detectar cómo son sus contextos y cuáles son las necesidades*. Como señala María, *es difícil entender cuál es el más importante (FD-María) o prioritario entre estos objetivos: ¿Tener una relación estrecha para analizar necesidades o al revés? La misma Irene, en este punto no lo sabía, pero sí que me orientaba más a conseguir primero el vínculo y después lo otro [...], pienso que a lo largo de los diarios va siendo más así que al revés (R-Irene)*. Esto hace referencia a la heterodiscursia de su acción. Lo que Irene hace responde a diferentes líneas, sin pensar en la prioridad. Solo después interpreta que la relación era más interesante como deseo ontológico que como instrumental para otros fines.

Al inicio de su redacción, Irene refleja que esta sesión es levemente diferente de la anterior y que, *cuando los niños llegaron a clase, costó un poco que guardaran silencio*. Además, *Carles nos dijo que uno de los niños, Messi, estaba por la escuela así que debía ir a buscarlo*, y se llevó con él también a uno de los alumnos que *parecía algo nervioso [...]* con el objetivo de *que se calmara*. Posiblemente esto aumente los nervios e impaciencia de Irene, que estaba ya expectante a encontrarse con su grupo. Seguidamente, aún entre toda la clase, leen la carta de @Mac. Irene enfatiza que *nos enseñaron a entrar en el correo para poder mirar si había llegado algún mensaje*. La estudiante focaliza así en la iniciativa de las niñas en la actividad, en la agencia que toman en esta, y refleja también la discusión que tienen luego que de @Mac les pregunte qué día es el 8 de marzo y qué significa el símbolo que adjuntaba en su carta [el símbolo de femenino]. *Contestaron diferentes personas, pero sólo uno de los niños relacionó el símbolo con el día de la mujer. Ni Luz ni Carles quisieron decir si eso era verdad o no, de manera que les animaron a buscarlo ellos mismos en internet*. Identifica así que Carles y Luz también dan valor a que las niñas tomen agencia, y se siente cómoda al ver que es una meta compartida.

Sin embargo, dejan esta búsqueda en internet para más tarde, y es entonces cuando sucede el evento más importante del día para Irene: *Luz anunció que realizaríamos el sorteo de los grupos*. Se da cuenta entonces de que *estaba muy nerviosa, cosa que no me esperaba. Al analizarlo, pienso que los nervios se debían en parte a un “miedo” a ser rechazada por los niños*. Este miedo tiene que ver con que Irene insiste en que cree *que hay algo en la primera impresión que es importante... que se puede arreglar pero que luego ya no es lo mismo (E-Irene-15.11.2017)* y en que temía que podía *cagarla desde el principio y luego todo sería mucho más difícil (E-Irene-15.11.2017)*. Insiste en que *me sentía un poco como una niña el día antes de ir de colonias (R-Irene)*, lo que nos hace pensar en su interés genuino, ontológico en entablar esta relación. Como en las colonias, estamos ante un

## Irene

espacio de convivencia. Irene recibe una señal que cambia su miedo, ya que *Carla y otra niña se acercaron a mí y me dijeron que querían ir en mi grupo, un gesto me ayudó, totalmente (R-Irene)*. Ella les contesta diplomáticamente que *no se preocuparan, que seguro que se lo pasarían bien con todos, que yo les conocía y que todos eran muy buenos*.

Entonces *escribieron los nombres de los estudiantes en un papel y seguidamente Luz los puso en un bote. Carles llamó a un integrante de cada grupo para que cogiera un papel. El primer grupo que escogió fue el de Los Hip-Pardos, y el primer nombre el mío. Al final del sorteo, cada estudiante se reunió con su grupo. Yo me puse en uno de los extremos de la clase con Iniesta, Puyol, y Piqué. Messi estaba apartado y con los brazos y la cabeza apoyados en la mesa. Estaba acompañado por otro profesor de la escuela. [...] Carles se acercó a nosotros para preguntar a los niños sobre qué había pasado a la hora del comedor. Puyol dijo que no sabía nada, y cuando Carles se fue me dijo que en el patio se había enfadado con Messi, junto con dos compañeros más*. En este momento se produce una confianza instantánea, pues Puyol cuenta a Irene algo que no ha contado a Carles, su tutor. Irene aprovecha esta confianza para intentar mediar en el grupo e incluir a Messi, pidiendo primero a Puyol y luego a Iniesta y Piqué que fueran a hablar con él para que se uniera al grupo. Ninguno de los niños consigue su objetivo, pero *Puyol dijo que Messi le había dicho que no estaba enfadado con él, así que estaba contento*.

Desde este inicio, Irene intenta promover que sean los niños quienes resuelvan sus conflictos, *cuando hay un problema, hay un problema, todos tenemos el problema y intentamos solucionarlo entre todos (E-Irene-19.06.2017)*. Incluso, en la respuesta al primer borrador Irene puntualiza que *no me gusta mucho lo de “sus” conflictos. Es más “nuestros conflictos” (R-Irene)*, haciendo hincapié en que se toma en serio en primera persona aquello que ocurre en el grupo. *Durante la sesión he intentado ser parte del grupo, respetar siempre sus ideas, escucharlas, y llevar el proyecto en la dirección que ellos quieran*. Ella que pregunta, sugiere y está atenta a las iniciativas de los niños, que empiezan a poner a Irene al día. *Me enseñaron la carpeta donde guardaban todo el material [...] me explicaron con detalle toda la historia. [...] Iniesta propuso una nueva idea y al resto del grupo nos pareció bien [...] me enseñaron lo que habían grabado, que era una escena, y las tomas falsas de esa misma grabación. Los 4 nos reímos mucho*. En este episodio, Irene no solo refleja trabajo, sino que es muy explícita acerca de que se lo pasa bien y que *me ha gustado mucho sentirme bien recibida*. Se empieza a construir una relación de mutualidad tanto sobre lo que hacen como en tanto que interés mutuo como personas.

Una vez vistos los vídeos *decidimos ensayar la escena que quedaba para el último día*. Antes de eso, Irene decide volver a intentar unir a Messi al grupo, esta vez siendo ella la que se acerca a él. *Me presenté, le expliqué que yo era la estudiante*



## Irene

*que grabaría la película con ellos, y que me gustaría que se animara a venir porque consideraba que era una pieza imprescindible para poder ensayar y que la película saliera lo mejor posible. Messi, entonces, se levantó y salió al pasillo con sus compañeros. La estudiante se siente entonces muy contenta cuando por fin han venido. Irene actúa explicándole cuáles son las razones por las que le pide que haga algo, dejando espacio de decisión al niño. Cuando se ha vuelto a unir al grupo, ha tenido sensaciones positivas que quizás faciliten que el próximo día acuda sin problemas. Parece haber una leve manipulación en su interacción con Messi. Su motivación por que se una al grupo puede tener menos que ver con lo que pueda aportar que con lo que el hecho de que Irene cree que participar es bueno para él. Aunque yo quizá no lo sabía en aquel momento, la razón era esta (R-Irene). Existe de nuevo ambigüedad sobre si el objetivo es promover un espacio donde los niños aprendan o que los niños creen ese espacio ellos mismos. Si bien ambos objetivos son muy interesantes, valiosos y legítimos, quizá habría que preguntarse por qué teniendo unas razones se le comunican a Messi otras. Quizá Irene cree que “te necesitamos” es un argumento más poderoso que “creo que si vienes con nosotros te vas a divertir y poder aprender cosas que te interesan”. O quizá sospecha que Messi puede ser sensible a que le digan lo que tiene que hacer por su propio bien. Pensaba que con un niño que se había peleado en el patio y estaba escondido o dando vueltas por la escuela, no funcionaría el decirle que lo ha de hacer por él, en general, pero menos aún en aquella situación en la que probablemente ya había hablado lo que “tiene que” o “no tiene que” hacer (R-Irene). En ese sentido, sería más honesto hacer referencia a “lo que me gustaría que hicieras por mí” que a “creo que deberías hacer esto porque es mejor para ti” pero la orientación de Irene hacia la meta de unirle al grupo le hace priorizar la eficiencia a la honestidad. Irene intenta actuar con sensibilidad a lo que Messi pueda sentir, y esto le lleva a calcular lo que debe o no decir, a perder cierta autenticidad en su interacción.*

En la grabación ve que los niños aportan muchas ideas, lo que afianza su impresión de que *los niños tienen una gran necesidad de ser escuchados, de sentir que ellos también deciden lo que hacen*. Más adelante Irene comenta que *tenía la impresión de que era como que, cuando decían las cosas, las decían por decir, pero tienen como la sensación de que “da igual lo que yo diga, vamos a hacer lo que tú quieras”*. (E-Irene-19.06.2017). Se produce un encuentro de necesidades pues ella está interesada en escuchar a sus compañeros, y en los efectos que ello pueda tener en su seguridad, en el que se hagan dueños de su acción. *Una vez conocido al grupo, todos mis nervios han desaparecido, ya que me he encontrado delante a 3 niños con muchísimas ganas de enseñarme lo que habían hecho*. En una conversación posterior, le comento a Irene que *tú te lo pasaste bien con ellos, quizá no desde el primer día, pero desde el segundo seguro*, (E-David-Irene-15.11.2017) a lo que ella contesta que *sí, desde luego* (E-Irene-15.11.2017). En esta diversión, Irene pierde la noción del tiempo y al final de la sesión *me he dado cuenta de que no habíamos contestado al*

## Irene

*email de @Mac. Se lo dije a los niños y me dijeron que no pasaba nada. Esta es una muestra de alineamiento con los niños, puesto que es a ellos a quien considera que debe rendir cuentas por no haber hecho una determinada práctica, y ellos tienen pleno derecho de juzga, legitimando su voz y agencia en esta. Además, Irene hablará en posteriores conversaciones sobre que ese evento la unió al grupo, dado que *se dan cuenta de que tú no te has dado cuenta de la hora porque estabas pasándotelo bien, igual que les ha pasado a ellos (E-Irene-19.06.2017).**

Paralelamente, *me ha llamado la atención que ninguno de los integrantes del grupo ha querido escribir ni tan solo una palabra. Esto implica para Irene una posible inseguridad de los niños y debido a que era el primer día, no he insistido y he escrito yo, pero creo que es un tema que debo explorar en las siguientes sesiones.* Por lo tanto, aquí la agencia de su acción no está solo en compromiso con los niños, sino también en la respuesta que Irene ha de dar a los objetivos del proyecto en tanto que práctica educativa.

Cuando los niños se van, *Luz, Carles y mis compañeros dedicamos un pequeño tiempo a comentar cómo había ido la sesión.* Irene señala la importancia de estas conversaciones posteriores y el sentirse cómoda en estas, dando especial importancia al papel de Luz que actuó *desde el primer día con una actitud muy normal, como si fuese una más de nosotros, cosa que eso facilita mucho que si yo me siento de X manera lo puedo decir (E-Irene-19.06.2017)* Casi todas comentan *que había sido muy positiva y que todos nos habíamos sentido cómodos en el grupo y que los niños nos habían recibido con muchas ganas,* reflejando el carácter de afectivo de esta charla, en la que también comparten detalles concretos *como que todos nos mostramos sorprendidos por la temática que las películas que los niños habían escogido ya que casi todas hacían referencia a [...] temas de cine de terror.*

Al tiempo, es también una reunión operativa, tanto para *comentar cómo estaban las películas* como para recibir información de las niñas. Irene se interesa por lo que había pasado con Messi. *Entonces Carles me explicó que el conflicto del patio era muy habitual y lo atribuye a un tema cultural, que tres niños que son gitanos portugueses se pelearon con uno que era gitano español.* Irene no da más detalles, parece satisfecha con esta explicación y asume la normalidad de una pelea por diferencias culturales, sin mayor concreción. Sí que cuestiona el siguiente comentario de Carles, en el cual le explica que *Messi ha estado expulsado más de un mes de la escuela debido a que su comportamiento es difícil.* En este caso, la estudiante contesta que *con el grupo había estado muy bien* y decide no formarse *una imagen del niño basada en conflictos que ha tenido.* Irene teme que *sea un niño etiquetado como difícil, y pienso que eso quizás haya ocasiones en las que juegue en su contra.* Se cuestiona entonces esta etiqueta y decide recibirle *de la misma forma que a todos los demás, y voy a intentar que se sienta respetado, integrado y escuchado.* En

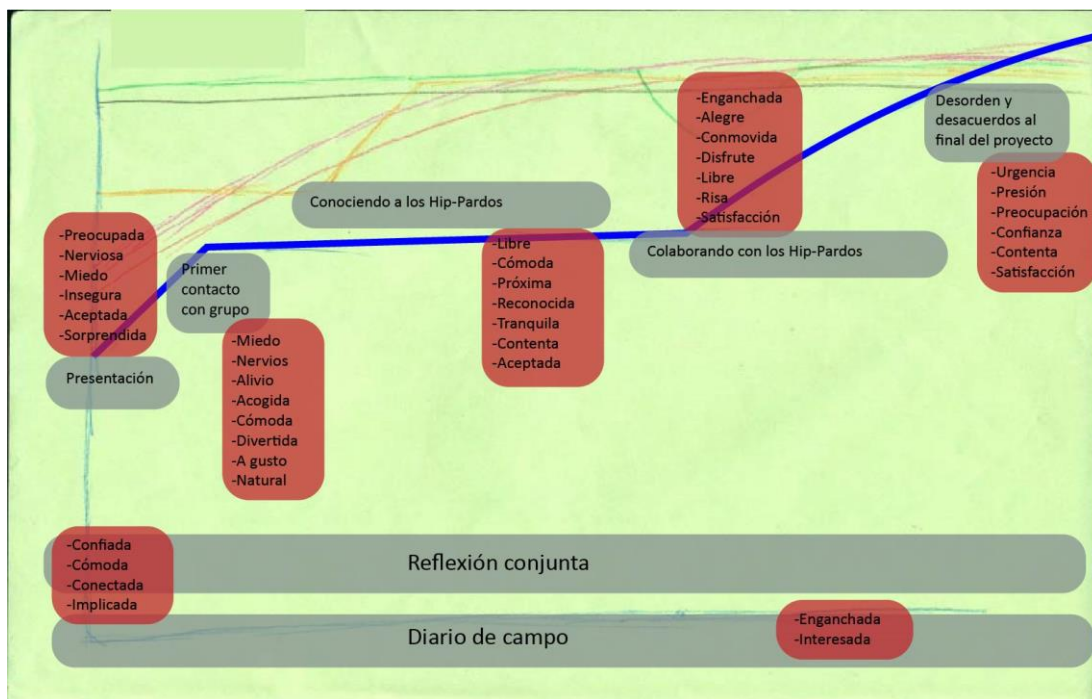
## Irene

posteriores conversaciones, Irene sostendrá que *Infancia y Familias me ha ayudado a reflexionar sobre el tema de las necesidades del niño [...] necesidad de ser reconocidos, de ser respetados (E-Irene-19.06.2017)* y que a partir de ello *me di cuenta de lo poco que reconocía yo, ahora me hace gracia porque pienso “y tu pensabas que lo hacías muy bien con los niños”. Entonces leyendo las lecturas pensaba en qué me pasa a mí cuando no me siento reconocida [...] y empecé a pensar qué pasa si en vez de recibir reconocimiento recibimos lo contrario (E-Irene-19.06.2017)*. Irene se compromete desde ahora con la necesidad de reconocimiento y respeto a los niños que la acompañará durante toda la experiencia.

Para finalizar, vuelve a utilizar las últimas líneas de su nota para reflejar cómo se siente respecto a la globalidad de la sesión, que considera *muy positiva, llena de sensaciones buenas*, lo cual la motiva y le hace *esperar impaciente al miércoles siguiente*. Irene liga la afectividad positiva con la apertura a sus compañeros y la motivación por simplemente estar con ellos. *Es una cosa que se va reforzando a sí misma, porque si la sesión anterior te lo pasas bien, la actitud y la motivación con la que vas a la siguiente es muy grande, entonces partes de una... apertura mental, digamos, que te permite trabajar mucho mejor (E-Irene-15.11.2017)*. Irene es también consciente previamente al feedback de que *la reflexión es muy corta debido a que aún tengo muchos aspectos que explorar, pero espero que en los siguientes diarios ésta pueda aumentar*. Explicita así que la reflexión es algo que considera importante, como dirá en conversaciones posteriores *me he esforzado por no dejarme ningún elemento de mi conversación interna, para que ella [María] lo pudiese ver tal como era. Para mí, el diario de campo tiene que ser una cosa super ecológica, que respete mucho el que ha pasado de verdad, por un lado, y por otro lado que refleje el “tú” dentro de aquella cosa que ha pasado (E-Irene-19.06.2017)* y desarrolla sus notas de forma personal y auto-exploratoria.

## Irene

En esta segunda sesión, Irene ya ha descubierto en gran medida el camino que recorrerá, ha encontrado su lugar con sus compañeros de Los Hip-Pardos y con el compromiso con su necesidad de escucha. Es un buen momento para introducir la imagen de su trayectoria vivencial<sup>1</sup>.



Irene tiene el viaje, quizá, más aburrido. Una vez superados los nervios iniciales que se deben al miedo a ser aceptada, Irene va poco a poco conociendo a los miembros de Los Hip-Pardos y estableciendo con ellos una afectividad positiva basada en la aceptación mutua. Colaborando con ellos vincula su aprendizaje a su interés ontológico, el juego y la relación, que la mantiene enganchada a la actividad. Al final siente la presión de la necesidad de acabar la película, y el sentimiento de urgencia la mina un poco, pero el apoyo construido previamente hace que en el grupo sus compañeros puedan apoyarla.

### 15 de marzo: Conociendo a Puyol y Messi.

En su lectura del borrador, Irene responde al título de este apartado: *Me entra la nostalgia (R-Irene)*, estamos leyendo sobre tiempo que fue valioso para ella. Esta sesión es diferente a las anteriores, Irene entra en el aula mucho más tranquila, *aquí ya no sufría por si era poco tiempo o no (R-Irene)* y despreocupadamente se dedica a conocer a sus compañeros y a *estrechar el vínculo con los niños y trabajar sobre el proyecto*. Entre estos dos, Irene especifica posteriormente que no le cabe duda de que, *si tuviese que elegir, sin duda hubiese priorizado conocernos, tener tiempo para nosotros (E-Irene-19.06.2017)* antes que trabajar en la película. Considera que esta es solo una herramienta *una excusa para hacer algo que nos permita aprender (E-Irene-19.06.2017)*. También explicita que quiere *conocer profundamente a los niños, y empezar a reconocer en qué aspectos pueden tener dificultades, con el fin, en futuras sesiones, de mejorarlos*. Tener una relación de confianza y conocerlos bien es también lo que le permite por una parte que ellos colaboren con su andamiaje y por otra saber lo suficiente como para proporcionarles una guía sensible en su aprendizaje. Sin embargo, reconocimiento requiere de subjetivación de la otra persona (mejor dicho, de reconocerla en su subjetividad), conviene tener cuidado con las prácticas pedagógicas que miran a las otras como material con el que trabajar aunque su objetivo sea el de la ayuda. Los objetivos, que son *una parte fundamental del diario Shere Rom (FD-María)*, pueden estar fomentando una direccionalidad excesiva a estos mismos en la actividad, y al tiempo una objetivación de los niños, que pueden ser vistos como el objeto reactivo a la acción educativa.

El relato de Irene se centra en que *la sesión me ha aportado mucho ya que me ha permitido conocer mucho mejor a Puyol y a Messi, y acercarme mucho más a ellos*. Se encuentra con Puyol antes de entrar a clase, éste llega mientras ella y Perico esperan a que abran las puertas, *nos saludó y le invité a esperar con nosotros. Entonces me contó que había estado 3 días en casa porque estaba enfermo*. Irene se implica en la conversación con éste, diciéndole que se alegra y preguntándole qué ha hecho, a lo que él contesta que *había estado jugando a la “Play”*. *Con el fin de conocerle un poco más y saber qué le gusta le pregunté a qué juegos había jugado*. Al principio es difícil distinguir si el conocer mejor a Puyol es algo instrumental para crear grupo o si realmente le interesa, pero poco a poco Irene va explicitando su interés por el niño, en una conversación sobre dos juegos de fútbol muy similares. *Me gustó mucho que una de las cosas que dijo es que el “Pro” te permite crear perfiles femeninos, mientras que el “Fifa” no*. Este es un momento auténtico de relación, pues Irene reconoce que *Puyol dio en la clave sin saberlo. Yo he jugado al fútbol durante 10 años y puede que sea un poco sensible con este tema. Que Puyol dijese eso me tocó bastante la fibra (R-Irene)*. Por ello, para una lectora externa el comentario podría parecer bueno por una cuestión de valores, de perspectiva de

## Irene

género, pero en la aportación de Irene vemos que es algo mucho más personal, concreto y único. Lo que Puyol dice le remite a ser reconocida como jugadora.

Al subir a clase, Luz les informa que *había llegado un mensaje de @Mac, en el que éste les preguntaba sobre la temática de las películas ya que, al parecer, casi todas eran de miedo, cosa que a @Mac no le gustaba ya que no eran esos los temas que él o ella había propuesto*. Las estudiantes asumen entonces que habrá que hacer cambios en la película, y por parte de Irene es importante que los niños no sientan que esos cambios se los está imponiendo ella, ya que pretende situarse en una posición *horizontal, a mi es que no me gusta la autoridad (E-Irene-19.06.2017)*.

Mientras leen la carta, donde *@Mac les explicaba que había llegado a sus oídos que los temas que habían escogido para las películas no eran lo que él/ella esperaba, ya que ninguno coincidía con los temas que había propuesto, los niños empiezan a comentarlo y señalan que algunos habían escogido películas de miedo*. Luz les sugirió que trataran de hacer algunas modificaciones para que encajara un poco con lo que *@Mac había propuesto a principio de curso*. Los niños empiezan a discutir al respecto, en este momento, Puyol me dijo que la nuestra no era de miedo e Irene responde que *a lo mejor estaría bien hacer algún cambio para que le gustara más a @Mac*, dejando claro que es este, y no ella, quien demanda que cambien. Este es un momento clave para ella, en el que utiliza esta figura para deshacerse de la autoridad, *posicionarme en el equipo de los niños (E-Irene-19.06.2017)*. Empieza una conversación con Messi y Puyol (Iniesta y Piqué no han venido) para explorar qué cambios son posibles y cuáles no. Irene sugiere que, *aunque la película no fuera de miedo trata sobre un secuestro, por lo que igualmente estaría bien que la revisáramos*. Entonces, les pregunté si se les ocurría alguna cosa para suavizarla o hacer que tuviera más que ver con lo que había pedido *@Mac*. Messi me dijo que *“ese había dicho algo de noticias”*. Ante su idea, Irene tiene otra e intenta guiarles para que fueran ellos los que encontraran esa alternativa. A través de una conversación sobre cómo son las noticias, Puyol dijo, muy contento, que *podríamos hacer que el secuestro fuera una noticia del telediario*. La propia Irene se pone contenta con él y también Messi, que dice que *“así no tendremos que hacer la peli entera”*. Irene, al no proponer su idea directamente, cede el espacio de la agencia para que lo tomen los niños, sientan la acción como suya y tomen consciencia de su propia creatividad.

A la vez, no quiere que la vean como alguien que tiene las respuestas correctas. *He intentado que se sintieran cómodos y que me trataran como una más en el grupo*. En las entrevistas, Irene insiste en lo importante que es para ella el promover la actividad de los niños desde una posición de horizontalidad y que *@Mac te permite hacer un vaciado de autoridad (E-Irene-19.06.2017)*. Aquí hay cierta ambigüedad, puesto que la decisión del cambio de tema ciertamente no es algo que salga de ella,

## Irene

pero tampoco se plantea en ningún momento resistir a ésta si los niños no están de acuerdo. De esta forma, ella rechaza la para ella autoridad, pero legitima la de @Mac sin discutirla, situándola así fuera del acceso de los niños. Se podría decir que promueve la dominancia de la voz de la autoridad de @Mac sobre la de los niños, situando la agencia en un lugar más inaccesible para ellos que si la ostentase Irene. Con Irene se podría discutir, sería una voz posicionada en el mismo microsistema que los niños. Pero @Mac está mucho más cerca de ser una voz despersonalizada. Lo curioso es que el hecho de que Irene no se plantee cuestionar a @Mac no tiene que ver con un alineamiento con él, sino con que no es cuestionable, es también una voz dominante para ella. Lo importante para ella no es lo que @Mac pide, sino que en esa petición ella está en el mismo lugar que los niños. *En la sociedad en la que estamos, tu por ser adulta ya tienes una autoridad, entonces te la has que quitar (E-Irene-18.06.2018)* y ella aprovecha esta oportunidad para quitársela.

Para ella es muy importante desarrollar esta orientación de decisión grupal, también teniendo en cuenta al *resto de componentes del grupo*. Para incluir a sus compañeros en la decisión, *les pedí [a Messi y Puyol] que por favor recordaran lo que habíamos hablado para poder comentárselo a Iniesta y Piqué*. Con esta petición, Irene hace dos cosas: por una parte, subraya lo importante que para ella es decidir entre todas, y por otra les entrega a ellos la responsabilidad de recordar. También, al tiempo, se sitúa en una posición honesta para con ellos y *al recordar que faltaban dos personas del grupo, les dije que sería un buen día para aprovechar y conocernos mejor, sin avanzar mucho en la película ya que sería más divertido hacerlo cuando estuviéramos todos*. Vuelve a subrayar el valor de hacer las cosas entre todas, pero en este caso por diversión. Así que les propone *revisar el correo y escribirle a @Mac*.

En esta actividad, Irene se mantiene en una posición periférica pero entrante. *Les pedí que me enseñaran cómo funciona la web*, situándose como aprendiz para que los niños ejerzan como expertos. En este correo, encuentran un mensaje de @Mac respondiendo a Messi, y deciden contestarle. Irene propone que *quizá sería buena idea enviar un mensaje a @Mac para preguntarle si nuestra película le parecía bien y si los cambios que habíamos pensado le parecían adecuados*. Mientras se vacía de autoridad, Irene promueve la interacción de sus compañeros con @Mac. Con respecto a la segunda razón, la estudiante entabla intencionalmente conversación con los niños sobre @Mac, les pregunta *si sabían quién era, o si tenían más información sobre él o ella, ya que yo era nueva y no sabía nada*. Los niños le dicen que *están seguros de que es alguien de nosotros (Luz o estudiantes)* y ella razona con estos dándoles argumentos para disuadirlos. Este hecho es muy curioso, porque lo cierto es que la conversación transcurre sobre una verdad a medias. Todos los argumentos que Irene utiliza (*que nadie había usado el ordenador mientras ellos estaban, que si fuese Luz algún estudiante la habría descubierto...*) tienen sentido y son ciertos desde la posición de Irene, pero no descartan totalmente la posibilidad de que alguien sea

## Irene

@Mac, y ella lo sabe. Aun así, continúa, sin poder estar segura de si engaña o no a los niños, ya que eso no es para ella lo importante, sino que es el poder compartir un interés con ellos. Como explica en una posterior conversación es *algo que te permite hacer equipo [...] la leyenda igual que para ellos compartimos una misma curiosidad. Porque aún que seamos personas que somos de mundos diferentes, es una oportunidad de tener algo en común (E-Irene-19.06.2017). En este punto estáis igual, ellos no saben quién es, y tú tampoco (ER-Irene-18.06.2018).*

Del mismo modo, promover la relación de los niños con @Mac es instrumental para que estén motivados para escribir, ya que empieza a *tener la impresión de que, tanto para Puyol como para Messi, la escuela o la adquisición de conocimientos académicos no son de gran relevancia*, una reflexión que parte del desinterés de los niños en la lectoescritura. *Este hecho me lleva a pensar que, todo aquello que aprenden en la escuela es carente de sentido para comunidades como la gitana, por lo que pienso que será importante que la actividad sirva para que sientan que el trabajo que se hace en la escuela también puede ser de utilidad para aspectos más cercanos a su realidad.* En este momento, ve el proyecto como algo *que les motiva y ayuda a que materialicen y den sentido algunas cosas que aprenden en distintas clases.* Así, ella no necesita motivar a los niños, sino que ya están motivados, y puede partir de sus intereses, *el niño va por aquí, así que estimulémoslo [...] seguro que algo que aprende (E-Irene-15.11.2017).* En el caso de la lectoescritura, cuando los niños se quejan, decide hacer turnos entre los tres intentando fomentar también la colaboración. *Messi iba mucho más lento que Puyol y cometía muchas faltas, pero Puyol le ayudaba y le indicaba dónde estaban las letras o los símbolos. Le dije que me gustaba cómo lo hacía y les dije a los dos que estaba convencida de que, si practicaban más, acabarían el curso escribiendo más rápido que yo.* Esta intervención de Irene, focalizada reforzar lo que hacen bien, responde también a su orientación de educadora, dando importancia a que *los niños se sientan valorados, que los niños estén bien y en un ambiente en que se sienta cómodos (E-Irene-19.06.2017).*

Es precisamente en este ambiente en el que focaliza Irene el resto de su redacción, ya que *como no queríamos avanzar más en la película sin los compañeros, decidimos cambiar el cartel de la carpeta.* El resto del tiempo de clase lo pasan dibujando y pitando *hablamos de nuestros gustos, un poco también de la familia [...] riéndonos y conociéndonos un poco más.* En este momento, se presenta la risa, indicador de que disfrutan dentro del espacio compartido. Irene señala que *es importante que estos niños sean escuchados y lo sientan así, por lo que hasta el momento he intentado que me sientan una más y no me sientan como una figura autoritaria.* Su intención es generar confianza, un espacio de legitimación incondicional. Señala que gracias a ello que Messi le ha contado *que había estado en un centro “por pegar a un negro que era más pequeño que yo”* lo cual para Irene es



## Irene

una muestra de que *estoy más cerca de conseguir que se sientan cómodos conmigo y me traten como a una de ellos. Encuentro muy interesante que Messi se reconozca diferente a sí mismo respecto a cómo se comportaba en el pasado [...] no he querido profundizar sobre el tema porque no quería que se sintiera juzgado.* Según pasa el tiempo, el espacio se llena de más gente convirtiéndose en un evento colectivo y totalmente despreocupado: *vino Jorge [...] Carla también vino a la mesa y miró como pintábamos. Seguimos charlando y pintando.* Es un momento de emergencia, que Irene valora por sí mismo, más allá de su instrumentalidad.

En la charla en la sesión posterior a la actividad, *expresé que estaba muy contenta y que había tenido muy buenas sensaciones con el grupo.* A la vez, escucha a sus compañeras, que *explicaron algunas experiencias de la sesión, como por ejemplo el hecho de haber ido con los niños a la sala de psicomotricidad, sitio del que les ha costado mucho salir y donde no han podido trabajar. La aportación de los compañeros ha servido para que tenga presente que, cuando salga del aula, hay que tener bien definido qué se va a hacer y dónde.* Esta charla posterior es un momento de interproblematicidad con sus compañeras, en el que reflexionan sobre las prácticas en su grupo, dando sentido a estas de forma conjunta. Pero es también un momento donde compartir su alegría. *He estado bastante implicada porque estaba muy motivada y contenta y entonces tenía ganas de ir y en las reuniones he participado bastante (E-Irene-19.06.2017)* Esta alegría compartida es percibida por sus compañeras, que señalan que vieron en Irene una estabilidad desde el primer día, tal como dice María *desde mi punto de vista Irene ha entrado con una actitud muy positiva [...] llegó un momento bastante rápido, al inicio del proyecto, cuando ha hecho esta subida y estaba muy... trabajaba tranquilamente, feliz (E-Maria-12.06.2017).* Perico se refiere a que en el proceso de encontrar su lugar *estábamos un poco igual todos excepto Irene (E-Perico-19.06.2017).* En esto es muy importante su experiencia anterior, con la que nota diferencia, y que utiliza también para apoyar o tranquilizar a sus compañeras, *ella compartía sus experiencias diciendo “esto es normal lo que sientes, y yo también pasaba por esto... y bien” (E-Maria-29.06.2017).* En el final de su nota vuelve a compartir su entusiasmo: *esta tercera sesión ha sido muy interesante. En la siguiente observación, será interesante observar las relaciones dentro del grupo.*

### **22 de marzo: En el microsistema hip-pardos.**

Desde la anterior, las notas de campo de Irene se construyen como dos partes muy diferenciadas. Por un lado, elabora un registro muy detallado de lo que ocurre a su alrededor en la sesión y su participación en ella, y por otra, en la parte de reflexión, toma tan solo algunos temas sobre los que reflexiona. Esto no implica que la primera parte sea un simple registro. Al contrario, su cuidado en los detalles y sus inferencias sobre lo que va narrando indican que puede ser un momento de re-vivenciar lo

## Irene

ocurrido, *muchas veces antes de escribir el diario pensaba que no recordaba bien la sesión y cuando la escribía la iba reviviendo (R-Irene)*. Este comentario de Irene liga con el carácter dialógico de la creación de significado. Hasta que se enuncia, incluso para sí misma, no existe realmente, porque recordar es un proceso activo. En su enunciación, en su re-vivenciar, emerge el contenido y el significado del mismo, es un evento dialógico entre voces internas, una que cuenta y otra que escucha. Sobre el diario *empezaba diciendo “lo haré y me lo quitaré de encima,” pero luego se convierte en una actividad guay de hacer (E-Irene-14.11.2017)*. Las metas de la práctica la guían a algo que ella disfruta haciendo, tanto *reforzar el vínculo con los niños y trabajar sobre la película con el fin de que sigan sintiéndolo un proyecto suyo* como *analizar cómo se comporta el microsistema equipo cuando estamos solos y cuando aparecen perturbaciones*.

El relato empieza con la llegada del *mensaje de @Mac* que trae Anna, la conserje, junto con un teléfono. *Comentó que había recibido una llamada que le había indicado que mirara el buzón porque había una carta*. Las niñas se interesaron y *preguntaron si era chica o chico*. Se produce un debate alrededor de la carta, que leen para descubrir que *@Mac* había venido al colegio y había dejado una prenda de ropa. Irene se fija en que Carles incluye a Luz en la actividad a un nivel horizontal, pues cuando esta sugiere que lean las personas que cumplen años en marzo, Carles le señala que también es su caso y debe leer. La estudiante se fija también en que *en general, la lectura de los niños fue poco fluida, debido a que se encallaban con muchas palabras. No obstante, en la clase, nadie dijo nada y todos los niños escucharon pacientemente el contenido de la carta*. Las niñas y niños están participando activamente, *compartiendo la actividad con los adultos y respetándose entre ellos*.

Pero, sobre todo, Irene se esmera en relatar lo ocurrido dentro de Los Hip-Pardos, donde ella actúa como un artífice, pidiendo a los diferentes niños que hagan cosas para sus compañeros y proponiendo otras ella directamente. En posteriores conversaciones sugiero a Irene concuerda conmigo en que *a lo que te dedicas es a poner diferentes ladrillos en el microsistema (E-David-Irene-19.06.2017)*. Nada más empezar *pregunté a Piqué que cómo estaba y me dijo que “ya bien”, entonces le pregunté que qué había pasado (porque había faltado la semana anterior)*. *Piqué me contestó que estaba malo*. Muestra ante todo preocupación por su compañero. Acto seguido *pedí a Puyol que fuera a buscar la carpeta, para explicarle a Piqué lo que habíamos hecho el día anterior*. En esta explicación, ella pregunta de forma constante, fomentando que sea Puyol quien ponga a su compañero al día y justificándose en que *yo tengo muy mala memoria*.

Entonces Puyol explica, y cuando llegan a hablar de que habían recibido un correo de *@Mac* *aproveché la ocasión para preguntar si habían descubierto alguna*

## Irene

*novedad de @Mac y me dijeron que no. Entonces les dije que yo había estado pensando y que se me había ocurrido que a lo mejor era alguien de fuera del colegio porque si no veía muy difícil que pudiera dejar cartas y enviar emails a horas tan diferentes. Aquí la estudiante vuelve a compartir con ellos el interés por @Mac, incluso a fomentarlo. Lo hace de una forma natural, como sugiere su uso del verbo *aproveché*. Comienza entonces una conversación sobre la posibilidad de que @Mac fuese un *abuelo que estuvo el día de las puestas abiertas* y al recordarlo ríen, pues *bailaba de una forma muy curiosa*. Los niños hablan de muchas posibilidades, *Piqué* dijo que la persona con la que había hablado seguro que era Puyol, ya que @Mac en la carta había contado que estuvo hablando con alguien que llevaba unas bambas muy bonitas o muy originales. Conversar sobre @Mac es algo excitante para las tres. *Pensando a posteriori, sobre @Mac, creo que una de las cosas buenas que tiene es que hace que la estudiante (tan adulta, ella) se vuelva niña (R-Irene)*. Pero de nuevo, es una acción con varias caras, pues continúa teniendo su objetivo de deshacerse de la autoridad o asegurar la motivación de sus compañeros, ya que en su reflexión valora positivamente que *el proyecto hace que para ellos escribir tenga sentido*. Además, @Mac se está convirtiendo en parte del microsistema del equipo de Los Hip-Pardos, algo que comparten, algo que les une y permite que *niños que, aun siendo diferentes, como pueden serlo Piqué y Puyol (no comparten demasiadas aficiones, y su temperamento también es diferente) consigan entenderse, colaborar y negociar de forma sana*. De nuevo, creo que es un ejemplo de heterodiscursia, Las acciones se engloban al mismo tiempo en la actividad pedagógica que se orientan a un momento abierto con sus compañeros. *Hay momentos que no creo que se haya de escoger entre si es una cosa u otra (E-Irene-18.06.2018)*. Además, descubre algo emergentemente valioso con respecto a la relación entre ellos.*

En el resto de su narración Irene detalla esta colaboración, y explica posteriormente en su reflexión que *hoy he conocido una parte más amplia de ellos en su rol de "trabajo"*. Para ella, esta sesión supone conocer otra parte de su persona, otro aspecto de la vida, relacionada con colaborar hacia un objetivo común y cómo se enfrentan al reto de la película. Irene se interesa también por la meta que los chicos comparten. Esta faceta focaliza más en la interproblematicidad que en la interadresividad, protagonista de sesiones anteriores. Nada más plantarse empezar, Puyol pregunta que *qué haríamos si siempre faltaba gente*, ante lo cual Irene lo tranquiliza y le asegura que podrán avanzar. *Puyol propuso que podíamos grabar la primera escena ya que en ella solo salía él. Piqué dijo que cómo podíamos hacerlo si no había traído ropa. Entonces les propuse que, como su papel era el de presentador, podíamos hacer una corbata con cartulina. Les pareció muy bien, especialmente a Piqué*. Una vez tienen la corbata, se dirigen a su aula, en la que discuten sobre dónde grabar, *propuse algunos sitios absurdos para que pudiéramos debatir y ellos argumentaran un poco su opinión*. Se asegura también de reforzar aquellas actividades que suponen un reto a los niños, como es el caso de leer en

## Irene

catalán para Puyol. *Empezamos a grabar y Puyol se equivocó un par de veces [...] a la cuarta, en la que casi ni leyó, salió mejor todavía. Le felicité y le dije que se fijara, que sin darse cuenta se lo había aprendido.* La grabación hace que Irene pierda la noción del tiempo de nuevo y cuando me di cuenta, eran casi las 16:30, un cuarto de hora más tarde de lo que Luz había dicho. *Se lo dije a los niños y les dije que debíamos recoger muy rápido porque si no nos pegarían bronca [...] Me dio mucha vergüenza, los niños me dijeron que no pasaba nada.* Irene se sitúa de nuevo completamente dentro del grupo de niños, ya que, como ellos, ha perdido la noción del tiempo en la vinculación con el evento, y se incluye en la gente a la que van a echar la bronca (no a ella, como responsable, sino a las tres como compañeras). Sus compañeros aceptan su error y le dicen que “no pasaba nada”.

En la sesión posterior *pedí otra vez disculpas por el tiempo y, de nuevo, expliqué que las cosas con mi grupo iban bien [...] los demás también explicaron que, en general, hoy la sesión había ido mejor respecto a la anterior.* Se consolida así una corriente de ascendencia en la comodidad en la actividad, e Irene aprovecha también para preguntar por sus compañeros que han faltado, preocupándose por ello.

Irene se vuelca, entonces, en una reflexión de cómo ha visto que ha funcionado el equipo como un todo dentro de la actividad. Cree que este es un contexto que *nos ofrece una oportunidad de que los niños aprendan a aprender colaborativamente, realizando una tarea que les motiva mucho que, por tanto, se convierte en relevante para ellos.* Para sostener esta relevancia se basa en *la actitud que puedo observar en ellos (seriedad a la hora de trabajar, concentración, implicación, atención a algunos detalles, etc.) me doy cuenta de que sienten la actividad como algo real, hecho que [...] tiene muchísimo valor.* Esta es una de las principales inquietudes de Irene como educadora: el aprendizaje significativo para los niños y el suyo propio. *Asegura que lo que hace significativo, o al menos lo que creo que los niños han aprendido y todo lo que he aprendido yo... es que todo tiene un tono de divertirse y pasarlo bien, no es eso de “tienes la obligación de estudiar” [...] es “bueno, nos lo pasamos bien y el resultado es que aprendemos cosas” (E-Irene-19.06.2017).* Por ello valora que *durante la sesión se crean muchísimas situaciones de forma espontánea y natural que son oportunidades tanto de aprendizaje formal como para que los niños se sientan respetados y apreciados.*

Estas oportunidades se hacen visibles cuando Irene hace referencia a que *aprovecha* algún momento, ahí es cuando, en el propio evento, surge algo nuevo que no estaba planificado: improvisa, emerge. Este se convierte en uno de sus principales temas, considerando que *a veces el trabajo está en encontrar vínculos entre lo que han de hacer y lo que nace de ellos hacer. [...] habríamos de partir de dentro del niño, si el niño se desvía, pues aprovechamos esta desviación para... seguro que habrá algo ahí que el niño puede aprender, aunque no sea lo que inicialmente nos*

## Irene

*habíamos planteado. [...] Es que... cuesta mucho salir de “el sistema es así, es rígido, queremos llegar allí” si rompes con eso, rompes con eso, si partes del niño, partes del niño [...] No hemos de menospreciar las oportunidades de aprendizaje que hay solo porque no tengan que ver o se alejen un poco del producto que nosotros queríamos obtener, porque lo importante no es el producto, lo importante son los niños (E-Irene-15.11.2017).* Irene puntualiza en su lectura que *la palabra desviar, tiene la connotación negativa de salirse de la norma. Me hace gracia que la diga en la misma frase en la que digo que no habría de existir “la norma” (R-Irene).* Precisamente hablando sobre la forma de participación de Irene, Carles comparte esta perspectiva y señala que *desde el punto de vista de “Bueno, las cosas irán saliendo, puede que no es lo que tú te irás planteando para cada día ¿no? Lo que tú has programado para cada día. Pero si tú estás bien y eres generoso y amable... recogerás también un poco (E-Carles)<sup>2</sup>.* Esta coincidencia entre Carles e Irene no anecdótica, pues para Irene Shere Rom cobra sentido también en que siente que otras educadoras comparten sus metas educativas. El proyecto es un espacio donde explorar su autoría, con el apoyo de otras educadoras con orientación similar.

Irene valora esta posibilidad de *trabajar diferente de lo habitual, y que, a mi modo de entender, se acerca más a su realidad [...]. La actividad, sitúa a los niños como principales agentes de su desarrollo. Son ellos quienes exploran y quienes amplían su zona de desarrollo próximo [...] en una situación en la que se sienten seguros, no juzgados y donde poco a poco van perdiendo sus inseguridades.* Es precisamente este hecho de que los niños son activos el que permite que *el aprendizaje es recíproco, pues ella también aprende como una niña y a veces incluso comportándose como una niña (E-Irene-19.06.2017).* Y cuando digo *como una niña quiero decir con aquella alegría y aquella inocencia, y muchas veces sin darme cuenta (R-Irene)* interpreto esta alegría como un valor del aquí y ahora, y la inocencia con la falta de expectativas y la apertura, la disposición a lo que pueda ocurrir en el evento. Puede ser un auténtico placer cuando una educadora se da cuenta de que está aprendiendo algo de una niña. ¿Por qué? ¿Qué es lo especial en ello? Quizá el hecho de que no debería ser especial, de que estamos consiguiendo volver a algo que es justo y natural que se trata de un interés por el aprendizaje en sí, o por la vida en sí. Si una educadora valora el aprendizaje, ¿lo hace solo porque “se ha de aprender algo para ser socialmente competente” o valora el aprendizaje en sí como “ganar acceso a prácticas valoradas”? Si es la segunda, es de esperar que la educadora valore su propio aprendizaje, pues este no es algo que pueda finalizar nunca, sino que tiene que ver con la participación constante. De otra forma puede hasta parecer algo incoherente... desear a otras lo que no se espera para una misma, y puede tener que ver con una concepción finalista sobre las personas, y una concepción de las niñas como incompletas frente a las adultas completas.

## Irene

Para Irene *la sesión ha servido para que nuestro grupo se consolide más como microsistema y para que [...] los niños estén empezando a encontrar su rol en el equipo, un rol diferente al que tienen en el resto de los sistemas y que, por lo tanto, se les presenta como alternativa, una forma diferente de hacer, de pensar y de sentir.* Trobadors es entonces un microsistema diferente, donde cada una de ellas puede ser en base a su propia agencia y no a lo previamente establecido.

Irene ha dedicado este diario a explorar el sentido de la relación respecto al aprendizaje activo. Sin duda, desde su punto de vista, uno no puede funcionar sin el otro: un espacio no es seguro si una legitimación de la participación, y no se puede tomar agencia y aprender de forma activa en un espacio inseguro. Ahora, se dispone a asaltar un objetivo diferente, que le permita comprender algo más global. *En las siguientes sesiones, quiero analizar cómo son las relaciones entre los diferentes subsistemas escolares en los que se encuentran los niños.*

### **29 de marzo: Conociendo a Iniesta y Piqué.**

Irene parece haber encontrado su lugar en Trobadors. Sus objetivos son muy similares en esta nota de campo a los que se ha planteado anteriormente, si bien hay un hecho que los hace diferentes: la referencia a *conocer mejor a los niños y trabajar sobre la película, con el fin de avanzar en el proyecto a la vez que nos conocemos mejor (tanto ellos a mi como yo a ellos)*. Esta implica una naturaleza circular de estos dos objetivos: *conocernos y avanzar en el proyecto*. Curiosamente, ambas prácticas parecen estar dentro la una de la otra, indicando una clara heterodiscursia en la acción de Irene. *El objetivo de observación es común al de la semana anterior debido a que sólo acudieron dos niños: ver y analizar las relaciones existentes en el grupo, tanto entre ellos, como conmigo.* Irene hace así referencia a otros diarios creando una conexión entre estos y dando continuidad a la redacción como una forma de participación. De nuevo, sus objetivos la sitúan a la vez dentro y fuera del grupo. No es una experta analizando algo ajeno, ni una compañera focalizando sobre crear la película o que simplemente juega, sino una participante del grupo reflexionando sobre su acción. Irene detalla todas sus acciones desde una posición de miembro del equipo, como María explicita *usas mucho “nosotros”, “hemos hecho”, “hemos hablado”... (FD-María)*, fundiendo su acción pedagógica con el mismo trabajo dentro del equipo como explica en una conversación posterior, *porque la gracia del proyecto es unir estas dos cosas. Porque parte de la intervención es el trabajo en equipo, que sea el propio equipo el que te ayuda a hacer la intervención (E-Irene-15.11.2017)*. Para Irene son los niños los que llevan la iniciativa, su función es formar parte de algo que ya está en marcha y aprovechar las oportunidades de aprendizaje.

## Irene

Nada más iniciar la actividad, Irene saluda a Iniesta, que no había venido el día anterior. Este día ni Puyol ni Messi asisten. Irene se sienta con Iniesta y Piqué y sugiere que *antes de empezar, deberíamos explicar a Iniesta lo que habíamos hecho en la sesión anterior, para ponerle al día y para ver si estaba de acuerdo con lo que habíamos pensado. Pregunté a Piqué si se acordaba, que le explicara un poco que sino seguro que a mí se me olvidaban cosas.* De nuevo, Irene promueve de forma constante la actividad de los niños desde la sugerencia y la demanda, al tiempo que utiliza su propia “incompetencia” como justificación para ello. Puede parecer extraño que Irene justifique constantemente estas demandas de ayuda, lo cual llego a entender por conversaciones posteriores, ya que ella da por hecho que los niños considerarán que esa función es suya, e intenta promover que la tomen ellos. Cuando se dan cuenta de que para Iniesta no acaba de quedar claro lo que Piqué está contando, ella va sugiriendo matices y finalmente *les propuse que para que lo entendiera mejor, podíamos enseñar el mensaje que mandamos a @Mac y lo que nos contestó.* De esta manera, la estudiante utiliza un material hecho por los propios niños como artefacto de coordinación, apropiándose de la práctica del grupo.

Además, aprovecha para promover su lecto-escritura ya que *así además podríamos revisar si había algún mensaje nuevo.* Comprueban que sí hay un mensaje para Iniesta y este decide contestar. Irene actúa como educadora y se fija en su ejecución, que reconoce como buena. *Le dije que escribía muy bien y que si seguía practicando acabaría siendo rapidísimo.* Pero decide también retirarse de la actividad y dejarlo seguir solo pues *no quería que le diera vergüenza,* aceptando así una posición directamente externa en una práctica en la práctica de la conversación privada con @Mac, en la que Iniesta ha de sentirse cómodo. Con ello, al rechazar la supervisión sobre la práctica de Iniesta, le hace a él es responsable. De la misma forma, al final de la sesión Irene pide que *me apuntaran por favor en un papel lo que debía llevar al día siguiente, para que no se me olvidara.* Iniesta cogió el boli y lo escribió rápidamente, y Piqué dijo que escribía muy mal. Ella insiste en que no importa la calidad, sino que le sirva para recordar, le da las gracias y decide no fijarse en su letra y guardar *el papel directamente porque no quería que pensara que me fijaba en eso.* Había conseguido que escribiera y pensé que lo importante es que, *siendo que él tiene esa percepción sobre su propia escritura, no se sintiera juzgado, ni incómodo.*

Pese a que las situaciones son diferentes (una da privacidad y la otra es evitar un castigo social de forma explícita) ambas implican una retirada como educadora y una legitimación incondicional de la acción de Iniesta. El control y la guía como formas de andamiaje son formas de ayudar a las niñas a participar en una práctica social, pero para que esta participación les pertenezca, es necesario en algún momento abandonar esta posición de dominancia para que las niñas realmente sientan que la acción depende de ellas, que las decisiones son suyas. Promover la agencia de las

## Irene

niñas implica cederles el control y la responsabilidad. *Seguramente eso en algunos casos puede dar miedo (R-Irene)*. Puede dar miedo a las educadoras, pues ceder el control implica quizá no alcanzar el objetivo de aprendizaje prefijado. Puede dar miedo también a las niñas, puesto que implica que la responsabilidad es suya y *si se equivocan, tiene consecuencias (E-Irene-18.06.2018)*. Y puede dar miedo, de nuevo, a las educadoras, por la frustración que a las niñas pueda causar el equivocarse. Sin embargo, esta frustración no es un hecho natural, sino que vive en una concepción de la práctica educativa en la que los errores son negativos, ya sea por ser señalada como incompetente por la figura de autoridad, como en la comparación con otras compañeras. Esto implica que esta afectividad negativa cobra sentido en una orientación educativa que se fija en las metas prefijadas y mide a las aprendices en base a estas.

Luego de la escritura *volvimos con él [Iniesta] a enseñarle los mensajes de la semana pasada de @Mac*, poner en común los cambios y así empezar con la película. Irene señala en su reflexión que *hoy nos hemos encontrado con diferentes dificultades, por lo que nuestro equipo ha tenido que reaccionar*. Dicha reacción es gestionada por ella ofreciendo diferentes posibilidades para superar las dificultades. Si ella sugiere editar y los niños prefieren grabar, ella pregunta *qué escena podríamos grabar y Piqué fue a buscar la carpeta, donde teníamos apuntadas las escenas y quien intervendría en cada una de ellas*. Es sólo cuando los propios niños concluyen que no pueden grabar nada porque en todas las escenas salía o Puyol o Messi, que ella interviene y *les dije que mejor esperar al día siguiente y [...] decidimos editar la película*. Cuando se dan cuenta de que editar tampoco es posible por numerosos problemas técnicos, los niños se empiezan a frustrar (*Iniesta dijo que jolines*), *les pregunté si preferían dejar eso para otro día y cambiar de actividad. Entonces, recordé que Iniesta no había pintado su nombre ni su dibujo en la carpeta, así que le dije que si quería pintarlo*. Los niños nuevamente aceptan, e Irene explicita que *me ha gustado que los niños se hayan mostrado flexibles en todo momento, y que se hayan adaptado a que los ordenadores no funcionaran como esperábamos. Como equipo*. Ella es la primera que no se frustra ante estos problemas, pues considera la elaboración de la película como algo secundario y *el guion es solo una opción dentro de todo lo que se puede hacer (E-Irene-15.11.2017)*.

Durante la decoración de la carpeta, habían acordado pensar qué necesitaban para el siguiente día, pero *Iniesta, Piqué y yo, nos desviamos varias veces del tema, cosa que me encantó ya que me sentí muy a gusto hablando con ellos*. Se crea entonces un canal de comunicación que permite a Irene *conocer su contexto familiar*. La conversación es espontánea e Iniesta empieza a hablar sobre su familia, la estudiante adopta una actitud de escucha: *no quise hacerle muchas preguntas porque quise dejar que fuera él quien escogiera lo que me contaba*. Aunque su posición no es totalmente de compañera, pues analiza su comportamiento, especificando en su



## Irene

reflexión que *la sesión también me ha servido para observar al niño en momentos en los que habla sobre sus vivencias relevantes emocionalmente para él. Cuando la carga emocional es más grande, toda la expresión no verbal del niño, desde el contacto ocular hasta la inquietud motora es evidente*. Pese a que en el momento está tratando con Iniesta, en su reflexión generaliza y habla de “el niño”. Dos posiciones, la de compañera (o Irene, genuina) y la de educadora o psicóloga se encuentran aquí. La acción de escucha y comprensión de Irene forma parte del valor de la comprensión en sí misma, de saber sobre su compañero, pero al mismo tiempo forma parte de la práctica de aprendizaje, de apropiarse de las prácticas de comunicación de análisis propias de una psicóloga. Desarrollar su competencia comunicativa y su conocimiento generalizado sobre “el niño” como objeto.

También Piqué participa en la conversación desde la escucha. *No juzgó ni emitió ningún comentario, al contrario, apoyó a Iniesta y dijo que seguro que algún día podría ir a ver a sus hermanos*. La estudiante señala que esto hace que se cree un momento muy agradable [...] *creo que hoy se ha creado un nuevo vínculo entre Piqué y Álex que espero que a lo largo de las sesiones vaya creciendo*. Se abre entonces un nuevo “espacio” que se ha creado hoy, que además ha permitido a Piqué actuar de otra forma. Vincula esto a la ausencia de Puyol *quien ejerce un rol cercano al de líder* y reflexiona sobre cómo los diferentes roles son dinámicos. La falta de Puyol *ha facilitado que Piqué se expresara más y que incluso mostrara actitudes también de líder*. Ella considera que la sesión ha servido para *consolidar nuestro microsistema [...] a nivel emocional, ya que los temas que se han hablado en esta sesión han proporcionado un nuevo espacio para expresar y también para escuchar*. En una conversación posterior, Irene concuerda en que *has tenido mucha suerte de que los fuiste conociendo de dos en dos (E-David-Irene-18.06.2018)*. El espacio reducido le permitió prestarles atención, realmente dedicar una escucha individual y atenta a cada uno de ellos, *porque sobre todo si está Puyol no es tan fácil estar con los demás, y estuvo bien tener tiempo para todos. (E-Irene-18.06.2018)*. Emerge un lugar de confianza mutua que Carles y Luz intentaban fomentar: *que haya comunicación entre... entre también todos los participantes en el proyecto creo que es también una clave importante de que la cosa funcione y que a todo el mundo le sirva para aprender (E-Luz)*. Irene considera que *la misma perspectiva que tenía Carles con nosotros es la que yo tenía con los niños evidentemente, de ser consciente que es bidireccional (E-Irene-15.11.2017)*.

En la charla posterior, hace referencia una vez más a la opinión de sus compañeras de la universidad. *Dijeron que habían notado mejoría con sus grupos, excepto por algún alumno concreto*, pero en este caso no puede prestarles demasiada atención. Al preguntar como siempre por los compañeros que faltan, *Carles me explicó que Messi tenía muchos problemas y que no encontraba su sitio en la escuela. También explicó que tenía algún problema familiar serio. Me impactó muchísimo*

## Irene

[...] me quedé pensando en Messi y en que esperaba que viniera el miércoles siguiente. Al preguntarle en más profundidad sobre en qué se quedó pensando, Irene explica que *es que me dolió, porque me planteé... "ostras, este niño... ¿cómo será su vida? [...] no encuentra su sitio en la escuela ni encuentra su sitio en el mundo [...] y que putada que yo no sé si puedo hacer algo. Me planteé que es que no es reconocido en ningún sitio, y cuando es reconocido... es reconocido con una etiqueta muy grande de... o soy el conflictivo, o soy el pobrecito que tiene muchos problemas, pero los problemas siempre van por delante del niño. ¿Qué identidad puede construir si siempre lo miran con esta mirada? (E-Irene-18.06.2018)* Su voluntad de acción surge de una preocupación por Messi, pero también de una sensación de injusticia. Considera injusto también verlo simplemente como alguien que necesita ayuda, se plantea mirarlo entero, sin su etiqueta por delante, *pero claro, para eso necesito que venga (E-Irene-18.06.2018)*.

### 19 de abril: Cumpleaños y análisis de la actividad.

Esta nota de diario es en cierto sentido diferente a las anteriores: Por un lado, es la primera vez que explicita que el objetivo de *trabajar en la película* y focaliza en *que los niños desarrollen sus habilidades (escritura, lectura e informática, hasta donde nos es posible)*. Por otra se propone en esta nota elaborar un análisis más sistemático de los realizados hasta ahora *desde la perspectiva de la teoría de la actividad (CHAT), con el fin de entender mejor cómo funciona la sesión*. Irene explicita que *eso es una de las cosas que más me costó. Intentar hacer un análisis más sistemático (R-Irene-31.05.2018)*.

El análisis en el diario es señalado como una práctica valiosa tanto por María en su feedback como desde las consignas iniciales del proyecto. Ella se vincula con esta e intenta apropiarse de los artefactos que identifica como relevantes en la práctica. *Di por hecho que si la teoría señalaba algo como importante pues era interesante que me fijase en ello (E-Irene-18.06.2018)*. Podríamos interpretar esto como una dominación de la voz de la interobjetividad de la disciplina sobre la suya, pero Irene aclara esta duda cuando refiere que *de Infancia y Familias [...] he usado de otras asignaturas como de Aprendizaje y Diferencias Individuales (E-Irene-18.06.2018)*. Lo que indica una toma de decisión sobre las herramientas que utiliza, una mirada crítica a la interobjetividad de la disciplina o academia.

Al mismo tiempo que se vincula con esta práctica analítica de profesional, comparte también la meta de Los Hip-Pardos. Después de las anteriores sesiones se siente incluida dentro de *un ambiente cálido que permite a la vez trabajar y divertirse*. Al llegar a clase Luz explica que *@Mac había mandado magdalenas para hacerle una sorpresa a Carles, quien cumplía años al día siguiente. Además, nos comentó que era el cumpleaños de Camila y que había traído galletas y zumos*. En

## Irene

la sesión de Trobadors cabe entonces algo más que el trabajo en la película y la lectura de las cartas de @Mac, es un lugar donde hay tiempo también para dedicar las unas a las otras.

Las estudiantes dedican un tiempo a calcular cuántas sesiones quedan hasta el final del proyecto, lo cual han de tener en cuenta para acabar la película, algo que Irene registra pero que no se para a comentar. *En aquel momento llegaron los niños y los miembros de Los Hip-Pardos saludan a Irene y se sientan con ella. Les pregunté qué tal habían ido las vacaciones y me dijeron que bien, Puyol comparte con ella la alegría de que le hubiesen quitado una escayola que llevaba el día anterior en el brazo, la cual le impidió hacer su plan de vacaciones. A diferencia de en ocasiones anteriores, donde puede existir cierta ambigüedad sobre si la conversación es algo que interesa a Irene en sí misma o si es un artefacto para mejorar la relación, en este caso explicita que en el momento que Luz pidió silencio nos costó dejar de hablar (los niños me preguntaron que había hecho yo, etc.), lo cual es una señal de que está absorta en una conversación que le interesa y de la que disfruta. Si, lo es, y me hizo un poco de vergüenza y todo... es como cuando no miré ni qué hora era (R-Irene).* Mientras Luz les cuenta que es el cumpleaños de Camila y que tendrán un tiempo para dedicar a este, *picaron a la puerta, y era Anna [que] traía una caja grande, llena de magdalenas, y una carta.* En la carta, que lee Camila @Mac la felicita y *nos explicaba que enviaba magdalenas para darle una sorpresa a Carles por su cumpleaños.* En ese momento Carles les comunica que está muy sorprendido y *todos cantamos cumpleaños feliz.* Es un inicio de la sesión no operativo, un momento compartido y sin prisa en el que el tutor aparece como uno en clase.

Con este sentimiento, Los Hip-Pardos se lanzan al trabajo. *Me propusieron grabar la escena del despacho del detective en su clase, cosa que me pareció buena idea.* De nuevo, la forma de relatar la actividad compartida hace referencia a una colaboración constante, en la que la participación de Irene se basa en hacer propuestas y orquestar espacios de diálogo y organización conjunta. Cuando llegan a clase *les propuse que nos sentáramos un momento en el suelo con el fin de organizar un poco cómo íbamos a grabar [...] me dijeron que la primera escena no la podíamos grabar porque Messi no estaba. Se mostraron preocupados por qué hacer si Messi no venía nunca y no podíamos grabarla. Les dije que estaría bien que pensáramos una solución por si eso pasaba.* La estudiante promueve aquí que busquen sus propias soluciones. *Siempre que ha habido algo he tirado de grupo, de decir “vale, nos sentamos y hablamos y vemos como lo solucionamos” (E-Irene-19.06.2017).* Estudian varias posibilidades y se deciden entonces a grabar otra escena. *Estuvimos unos minutos barajando diferentes sitios desde los cuales grabar. Finalmente, decidimos grabar desde una de las mesas. Pusimos la alarma del móvil para que sonara y para que Puyol hiciera como si cogiera el teléfono.* La gran mayoría de las

## Irene

acciones se detallan en primera persona del plural. Irene se incluye como parte del grupo.

Un obstáculo que se encuentra con este sentido es el idioma, puesto que *intenté ser lo más natural posible, actuar como me sintiese y no cortarme mucho porque para empezar hice una cosa que no sabía si se podía hacer, pero hablé castellano casi siempre [...] porque es que ellos con el catalán no se sienten cómodos (E-Irene-19.06.2017)*. Cuando me di cuenta de que había empezado en castellano, sí que me preocupé un poco porque no sabía si podía o no en el sentido de que no sabía si se esperaba que hablase catalán o si podría tomar la decisión de cambiar o priorizar otros aspectos (R-Irene). Es la voz de la institución, la norma, lo que preocupa y coarta aquí a Irene, que encuentra una tensión entre comprometerse con los objetivos de la escuela y los intereses de los niños. En este sentido, encuentra otra función más allá de orquestar situaciones de colaboración, que es motivarles y darles confianza, así como dar recursos a modo de andamiaje. *Les dije que yo les había oído hablar catalán con Carles y lo hacían muy bien, sólo con un poco más de práctica ya no les costaría nada hacerlo [...] le dije [a Puyol] que, si quería, yo le ayudaba a traducirlo pero que lo escribiera él*. Los niños intentan que Irene les quite trabajo y le piden que escriba ella, a lo que ella responde con su habitual estrategia de fingir menor competencia. *Escribí con una letra mal hecha, le dije que si lo entendía y dijo que más o menos, así que volví a sugerirle que sería mejor que lo escribiera él*. Esta estrategia de Irene es una cierta manipulación, pues está ocultando su verdadera razón. En este caso, es instrumental *porque así también ellos ven que está bien no saber, que no pasa nada (E-Irene-19.06.2017)*. Efectivamente Puyol cogió el boli y escribió el guion. *Me puse muy contenta porque lo escribió muy bien*.

Estas acciones cobran sentido en tanto que Irene plantea que la meta principal del proyecto es *que los niños desarrollen sus habilidades*, para lo cual tanto la realización de la película como *crear un espacio donde se sientan cómodos* son algo instrumental. Ambas permiten que *acceden a hacer cosas que a priori no quieren [...] y se superan a ellos mismos* de modo que pueden *explorar activamente su zona de desarrollo próximo*. Paradójicamente, es en esta sesión en la primera ocasión en la que Irene relata cómo contradice a sus compañeros, pues ellos querían pasar la grabación al ordenador, *pero les dije que no creía que pudiéramos porque no quedaba tiempo, además el ordenador para pasarlas estaba ocupado [...] les dije que no se preocuparan, que el próximo día lo primero que haríamos sería ver los vídeos, y así ahora podíamos celebrar los cumpleaños. Asintieron, aunque no muy contentos, porque tenían ganas de ver los vídeos*. Esta escena nos muestra que la relación no es totalmente horizontal, los niños están dando prioridad a la voz de Irene por encima de la suya. Esto es necesario si pretendemos que *hagan cosas que a priori no quieren*.

## Irene

Imposiciones instrumentales para mostrarles nuevos caminos o espacios que desde el microsistema de las educadoras (exosistema para ellas) se consideran importantes.

En la celebración del cumpleaños ocurre algo que contrasta con la orientación de actividad para el aprendizaje. En ese momento, Irene está a merced de los niños, que le ofrecen constantemente zumo y comida, mientras ella rechaza amablemente e insiste en *que no se preocuparan y que primero repartieran entre ellos*. Esto la sitúa en una posición de priorizar el bienestar de los niños y, por lo tanto, en la cual ella está en un lugar diferente a ellos. Pero los niños rechazan esta posición y Puyol, *al final, cogió el chocolate y me lo metió en la boca porque “¡tienes que comer algo!”*. *Iniesta y Piqué se rieron, y yo también*. Esta acción rompe del todo la estructura y descoloca a Irene que admite que *fue un momento divertido porque me pilló por sorpresa y Puyol lo dijo en un tono de “padre”, preocupándose por mí, al final tuve que comerme el chocolate*. El grupo sigue cantando el cumpleaños feliz y Carles sugiere a Jesús y Puyol que canten en portugués. Irene, sorprendida, le pregunta a Puyol si sabe portugués y *le dije que qué suerte tenía. Le dije que a mí me gustaría aprender portugués y que, ya que yo le ayudo con el catalán, él podría ayudarme con el portugués. Se rió mucho y me dijo “bueno, vale”*. Esta acción reconoce el conocimiento del niño como superior al suyo en un campo, algo valioso y singular para Irene. La orientación de la estudiante es fortalecer la seguridad de los niños, igual que compartir con ellos la responsabilidad, por ello, al despedirse *recordamos que el próximo día veríamos los vídeos*.

La sesión transmite entonces cierta dualidad: al tiempo la actividad es algo instrumental para que los niños aprendan, pero también en la relación y la colaboración con ellos Irene encuentra disfrute para sí misma, algo que es un fin en sí mismo, un placer de compartir. Esto parece ocurrir también en la charla en la sesión posterior. *Comenté que me sentía cada vez más a gusto con los niños y que me gusta mucho ver que están motivados con la película, pero sobre todo que entre ellos (nosotros) se está creando una relación muy buena*. A través de sus compañeras, vemos que Irene es muy explícita en las conversaciones sobre su visión de Shere Rom. *Irene repetía siempre eso de [...] ser parte del grupo y que no le importaba la película i que “vamos a conocernos y a establecer relaciones” (E-Mariona-21.06.2017)* que finalmente tiene efectos o llega a interesar a sus compañeras, como a Mariona, que nos comenta que *a Irene la oigo muchísimo, decir eso (E-Mariona-21.06.2017)*; o a Sira, que comenta que *no se lo he dicho a Irene, pero fue gracias a ella, todos los comentarios que hacía, defendiendo la creación del vínculo, cómo lo estaba trabajando... me sirvió mucho todas las reuniones que hicimos (E-Sira-20.06.2017)*. Pero, además del hecho de compartir, Irene utiliza la sesión posterior de forma operativa, fijándose en comentarios de *otros estudiantes que también me sirven para conocer mejor las dificultades que me puedo ir encontrando, como por ejemplo la falta de cohesión en el grupo, entre otras*.

## Irene

De nuevo un comentario que hace referencia a un espacio ontológico de convivencia se acompaña de una referencia un espacio de actividad, donde las acciones son valiosas en tanto “útiles para” o siempre “dirigidas hacia” un objetivo. En su reflexión final, Irene pretende hacer un análisis de la sesión utilizando la teoría de la actividad. Pero antes de nada empieza por decir que *la sesión de hoy ha sido muy interesante porque la sensación de cercanía con los niños es cada vez mayor, por lo que ellos se sienten con mayor libertad para expresarse, y me tratan de forma más cercana. Me siento cómoda con ellos y tengo muy buenas sensaciones.* En esta misma frase encontramos la heterodiscursia de la que estábamos hablando: parece que este ambiente, esta relación y espacio compartido, es al mismo tiempo algo útil y algo que es un fin en sí mismo.

El análisis permite a Irene *obtener una visión más clara de qué elementos intervienen en la actividad, cómo y por qué.* El objetivo que explicita en esta es el de la *mejora de diferentes habilidades* y que *también obtienen la película* como producto visible. Pero, a diferencia de otras actividades de escuela tradicional con ese mismo objetivo, y también con los mismos artefactos (*ordenadores, cámaras, espacios*) Irene señala que la diferencia está en que los sujetos pueden ser muy diferentes y que *dentro de los grupos no hay división del trabajo entre estudiantes y niños. Se trabaja cooperativamente*, lo cual permite también que las reglas del grupo sean *muy flexibles y negociadas.* Irene sostiene que *el proyecto en sí tiene algunas características que lo diferencian de la forma de trabajar de la escuela tradicional que aportan un gran valor.* Para ella *la relación horizontal que se crea entre el estudiante (en este caso yo) y los niños permite que los niños avancen a través de su zona de desarrollo próximo y potencien muchas habilidades que con otro tipo de relaciones no se potencian,* permite un aprendizaje *más recíproco* que se relaciona con *el hecho de que se sienten reconocidos, seguros y respetados.* Este aprendizaje recíproco vuelve a hacer referencia del interés de la propia Irene por la actividad, así como su comodidad en la relación.

En un borrador anterior interpele a Irene sobre por qué en una relación basada en la igualdad y el reconocimiento se manipulan a las niñas hacia su propio aprendizaje (el por qué es necesario, por ejemplo, fingir incompetencia para fortalecer el sentimiento de competencia de las niñas) Irene reconoce que *no me lo había planteado mucho (R-Irene).* Esto me hace pensar que la orientación hacia las metas de enseñanza prima la eficiencia, y desoye la voz de las niñas respecto a las metas. Lo relevante es su aprendizaje en diferentes ámbitos, no su toma de decisión sobre dicho aprendizaje. Quizá este tipo de manipulaciones, sitúan la voz de la educadora por encima de las de las niñas y pone en cierto riesgo la relación honesta.

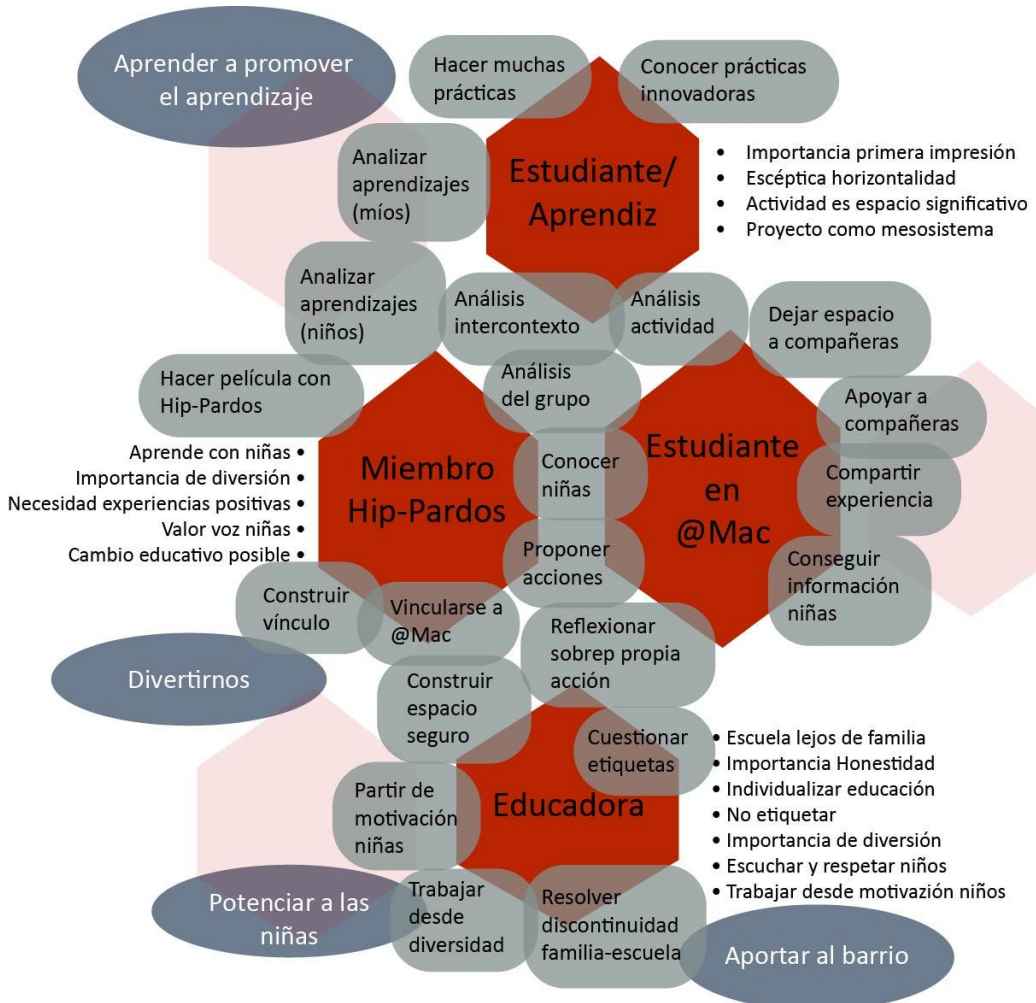
Irene habla del equilibrio en su doble vinculación, entre su compromiso con las metas de la actividad (compartidas entre las educadoras) el estar en diálogo con

## Irene

los hip-pardos, que sitúa como el espacio más relevante. *He tenido suerte en encontrar el equilibrio entre “manipulo, no manipulo, estoy dentro o estoy fuera” (E-Irene-18.06.2018). Para mí los niños han sido el centro de mi aprendizaje, y a través de ellos es como he aprendido y pasándomelo como una niña y a veces comportándome como una niña (E-Irene-19.06.2017).* Los niños valoran de Irene que *nos ayudaba con la peli, era muy buena y divertida (E-Piqué), que con su ayuda nosotros aportábamos con ella (E-Iniesta), marcando así la importancia para ellos tanto que compartiese su actividad como que le dedicase tiempo a la escucha, al diálogo.* Hacen énfasis también en su importancia como apoyo emocional y como persona valiosa por sí misma, ya que *si no estuviera ella no habiéramos hecho nada, y bueno, nos ha ayudado con muchas cosas como las preocupaciones y las cosas que tenemos miedo... o si tenemos vergüenza lo hemos superado... ahora quiero despedirme de ella porque.... Hay una vez en la vida que tienes que despedirte del que quieres (E-Puyol).* Quizá hay suficiente espacio para que esto se produzca, quizá el espacio se produce dado a que Irene está aprendiendo de ellos, disfrutando con ellos y esto les otorga legitimidad. El respeto y reconocimiento viven entonces en esa mutualidad, que aparece de forma explícita al final de esta nota, en la que Irene explicita que *espero seguir reforzando la relación con los niños y pensar qué más es posible hacer en esta actividad para que los niños y yo aprendamos al máximo.*

Este capítulo es una muestra muy clara de cómo Irene concilia la mutualidad y la ayuda en la relación con sus compañeros, comprometiéndose con sus motivos y desarrollando la acción en coautoría; como también comprometiéndose con objetivos y posiciones externos al microsistema que comparte con ellos. Si bien se producen relaciones de dominación en la relación de ayuda, es la apertura a la mutualidad lo que mantiene su legitimidad de cara a sus compañeros. Ellos le ceden agencia para que los ayude, frente a que ella la tome por el derecho que le da el macrosistema. Es ahora un buen momento para introducir otra foto respecto a la vivencia de Irene, que precisamente nos muestra las diferentes posiciones que ha tomado en el espacio de Shere Rom<sup>II</sup>, respecto a sus metas.

# Irene



En la toma de posiciones de Irene parece muy central el simplemente estar ahí, en el proyecto, la participación directa. Su entrada principal tiene que ver con su deseo de aprendizaje, pero en el desarrollo de su participación toma posiciones que tienen que ver con participaciones muy centrales dentro del proyecto, tanto en el grupo de Los Hip-Pardos como también en el grupo de educadoras de la actividad. Si bien el primero es el principal, el cual se relaciona con su motivo de divertirse (no objetivo, pero sí un claro motivo para asistir a la actividad), las prácticas que se organizan alrededor de estas posiciones se relacionan tanto con su posición como aprendiz, así como su posición como educadora. En el caso de esta estudiante, estas dos posiciones están relativamente separadas en un inicio, ninguna se sobrepone a la otra, ambas son valiosas, puesto que tanto el participar como educadora y el aprendizaje son motivos que, para ella, son fines en sí mismos. La organización amalgamada de las posiciones y prácticas de Irene es una clara muestra de la heterodiscursia en su acción, donde cada práctica está relacionada con diferentes posiciones al tiempo, en referencia a la polifonía de su voz.



## 26 de abril: Sobre grabaciones y relaciones de dominancia.

*Creo que, si tuviera que definir la sesión de hoy con una palabra, la definiría como divertida. Aún más que en el diario anterior, notamos la heterodiscursia en el espacio de Trobadors. Irene se propone tanto continuar el trabajo sobre la película, a la vez que escribir a @Mac en caso de que diera tiempo), como focalizar en su propio aprendizaje. Entender la discontinuidad entre las prácticas educativas familiares y la escuela. Además, hay referencias constantes a la risa y la alegría, al valor ontológico del espacio.*

La sesión empieza cuando Luz les pone al día sobre las sesiones que quedan, que son pocas, y les da la posibilidad sobre si hacer o no la sesión del día en el que los alumnos de otro curso van a la universidad<sup>2</sup>. *Personalmente manifesté que yo preferiría no anular la sesión, ya que anularla implica estar 15 días sin ver a los niños y me preocupa que pierdan motivación o que se sientan que no nos lo tomamos en serio.* En medio de esta discusión, las niñas entran en el aula y los miembros del equipo de los hip-pardos se saludan efusivamente, especialmente *Piqué vino corriendo para enseñarme que había venido preparado*, pues venía vestido de negro para disfrazarse de ladrón y también traía una pistola de juguete. Irene le recuerda *que tal como habíamos hablado en días anteriores, la pistola solo podría sacarla para grabar la escena.* Lo hace desde un punto de vista no directivo, sino de consejo, situando la autoridad en otros al decirle que *se lo decía para que nadie le regañara.* A ella no le importa si la pistola está fuera o no o si juegan, pero cree que puede implicar que les regañen y por ello aconseja a *Piqué desde una posición de compañera, como lo habría hecho con alguien de la uni [universidad] (E-Irene-29.06.2017).* Refuerza también el reconocimiento al niño subrayando que *estaba segura de que él eso ya lo sabía y además no la sacaría porque es muy responsable.*

Al ser advertidos por Luz de que queda poco tiempo de proyecto, Los Hip-Pardos dedican la sesión principalmente a grabar, e Irene ocupa en ella una posición horizontal, aunque no totalmente igual, como Mariona explica, Irene actuaba como una *colega. pero controlando, eh. O sea, no los controlaba mucho, pero [...] ella veía cosas que no veían los otros y los llevaba por el camino que quería ella... pero desde el rol de compañera (E-Mariona-21.06.2017).* Promover el aprendizaje activo de los niños implica que su acción a de moverse entre el marco de relaciones de ayuda y de mutualidad. Para ello utiliza el mismo tipo de estrategias que hasta ahora y que, como Mariona sugiere y he señalado previamente, implican cierta dominancia de Irene que se sobreentiende consentida por los niños.

Nada más empezar la sesión, los miembros del grupo se preocupan por la ausencia de Messi y por el hecho de que no pueden utilizar su clase (otro grupo lo haría ese día). *Puyol me miró y dijo que “¿entonces como lo íbamos a hacer? encima Messi no ha venido otra vez...”.* La estudiante rechaza aparecer como salvadora y le

## Irene

comunica *que no sabía cómo lo haríamos pero que seguro que encontrábamos una solución*. Ella ve más que su acción en el grupo es *de la gestión de grupo lo que he aportado es intentar que no se angustiassen tanto (E-Irene-19.06.2017)*. Lo primero que hacen, entonces, por propuesta de Irene, es pensar soluciones para la clase y la ausencia de Messi. Además de decidir grabar escenas que requieran otros escenarios, la discusión transcurre sobre todo alrededor de encontrar un sustituto. Se plantean que Iniesta tome su papel (haciendo cambios en el vestuario), mas, durante la conversación, Irene propone otras alternativas *porque quería crear un poco de debate y una situación en la que, como grupo, tuviéramos que decidir*. Las propuestas son efectivamente contraargumentadas, y deciden que Iniesta hará el papel, pero de momento *aprovechar y grabar las escenas que quedaban en las que no salía Messi, para darle la oportunidad de grabar el próximo día si finalmente venía*. Irene, preocupada por incluir a Messi *también les dije que para ayudarle a venir estaría bien que le recordaran que era importante que viniera ya que nos lo estamos pasando muy bien. Les pedí que por favor se acordaran*. Irene les pide así que tomen responsabilidad sobre convencer a su compañero.

Durante la grabación de las dos escenas, continúa su participación siempre basada en propuestas y en intentar que los niños tomen la agencia lo máximo posible, se niega por ejemplo a leer el guion *para que fuera él [Iniesta] quien lo hiciera y pudiera leer la descripción de las escenas*. Durante la grabación de la escena en la que ella sale (es la secuestrada) lo hace *mal la primera vez para que vieran que no sólo ellos tienen dificultades para recordar lo que hay que hacer, sino que es algo que nos pasa a todos. Además, nos reímos de algunos de mis errores, hecho que le quitó hierro al asunto y contribuyó a que nos lo pasáramos bien*. En este momento, Irene pone en marcha una estrategia que deviene en la humanización de un evento. Normaliza el error, que deja de ser algo desechable y no deseable para convertirse en parte, incluso valiosa (en tanto que produce risa y diversión) de la acción conjunta. *Me dieron muchos consejos para que no me diera vergüenza y me concentrara, hecho que me gustó muchísimo porque me demostró que se lo tomaban en serio y que además éramos un equipo*. De este evento surge una nueva forma de relación en Los Hip-Pardos. Pues en la grabación de otra escena, en la que Puyol se queja de que tienen que repetirla porque a Piqué le cuesta, Irene le recuerda “*¿Puyol te acuerdas de que a mí antes me has dicho que estuviera tranquila y me ha ayudado mucho?*”. Éste reacciona cambiando de actitud y dice a su compañero *que no teníamos prisa y que se tenía que relajar para que saliera bien*.

En este espacio compartido de actividad y relación *grabamos la escena varias veces porque tuvimos que parar por algunos ataques de risa*. Una risa que continúa en el visionado de las tomas falsas, de nuevo invadido por una cierta instrumentalidad, pues Irene finge no saber pasar los vídeos a ordenador y *aunque es un trabajo que hay que hacer con cuidado, confié en que ellos así lo harían*. Éste es

## Irene

precisamente el valor del espacio de convivencia, donde hay lugar tanto para la escucha mutua, la interadresividad y la interproblematicidad, y para perseguir los motivos que son importantes, con la ayuda e interlocución de quienes son importantes. La propia práctica dirigida a objetivos atraviesa las relaciones, su valor reside tanto en ésta como en la mutualidad. *Puyol se me acercó y me dijo que no me fuera del cole, que “yo cuando te vayas no sé qué voy a hacer”. Le dije que no me iba a ir que aún quedaba mucho curso por delante. Me costó un poco contestarle porque sentí una alegría muy grande por dentro y la verdad es que me emocioné un poco. Le dije “ven aquí” y le di un abrazo.* La anticipación de la separación provoca estos sentimientos encontrados en uno y otro: tristeza por irse y alegría por el vínculo creado. *He hecho muy buen vínculo con Puyol y muy rápido (E-Irene-19.06.2017).* Un vínculo que deja un rastro, pues Irene, al leer estas líneas, reconoce que *me emocionó un poco...:( ☺) (R-Irene)*

Irene hace partícipes de su alegría a sus compañeras en la sesión posterior. *Explicué que había estado muy a gusto en la sesión [de Trobadors] (ya que creo que hasta la fecha había sido el mejor día) y que me había divertido mucho y que sentía que los niños también. En general [...] todos acabamos la sesión con buenas sensaciones.* En su reflexión, repara en la importancia de estas buenas sensaciones, se posiciona claramente diciendo que *la sesión ha sido para mí un recordatorio de lo importante que es que los niños se diviertan a la vez que aprenden. Cuando se divierten, se sienten bien, seguros, y se interesan más por lo que están haciendo.*

Aunque en este momento solo habla de los niños, más adelante aplicará este principio a su propio aprendizaje *nos lo pasamos bien y la consecuencia es que aprendemos cosas mientras tanto (E-Irene-15.11.2017).* De la misma forma hay una conexión entre la importancia que le da a que *hemos realizado un proceso de toma de decisiones en el que todos hemos participado por igual* con el espacio seguro. *El hecho de que ninguno de los niños haya querido imponer su opinión y se hayan escuchado entre ellos refleja que se respetan mutuamente.* Este respeto es importante para Irene no solo desde la perspectiva de los niños entre ellos, sino de ella como adulta hacia los niños, pues *vivimos dando por hecho que el que los niños piensan o dicen o sienten, está como por debajo de lo que piensan los adultos, porque son más inocentes, porque tienen menos información...por lo que sea. Entonces para mí todo eso “se ha ido a Norris” [se ha quedado en nada] porque eso para mí es toda mentira. Tiene el mismo valor lo que piensa un niño que lo que puedo pensar yo (E-Irene-19.06.2017).* La estudiante vincula esta reflexión con su objetivo de observación. Reflexiona sobre que *la educación formal, tradicionalmente, entiende el niño como un receptor de conocimiento, y esto le desplaza del protagonismo de su propio proceso de aprendizaje.* Esto deviene en que *el colegio ofrece un contexto muy lejano al que se da en las familias de los niños [...] a veces, el hecho de sentir*

## Irene

*que se les piden cosas sin sentido [...] provoca que no aprovechen el puente que puede ser el profesor para desarrollarse a nivel cognitivo y emocional. Irene utiliza la concepción vigotskyana de zona de desarrollo próximo para hablar de que la educación debe ser algo continuo en la subjetividad del niño y que debe ser llevada por ésta. Descubre la posibilidad de poner en cuestión la relación de dominancia de la voz adulta sobre la de las niñas. Esto le llevará también a replantearse relaciones de dominancia a nivel intercultural.*

*La cultura mayoritaria, o sea, la nuestra.... Menospreciamos a la otra cultura constantemente. No insultándolos, pero [...] obviándolos y siempre intentándolos cambiar (E-Irene-15.11.2017). En este sentido, se posiciona en compromiso con que otra forma de hacer es posible y que el modelo propuesto por el Shere Rom no debería ser un proyecto puntual, sino una manera de entender la educación que es especialmente útil en contextos de dificultad. Si bien Irene no explicita ahora mismo por qué especialmente en contextos de dificultad, sí que en posteriores entrevistas explicita que la horizontalidad, que lleva al aprendizaje activo, es especialmente necesaria en situaciones en las que los niños necesitan ser escuchados, ellos están viviendo en un sistema más grande que los intenta absorber todo el rato, y que se los intenta cargar, bueno no cargar, pero que intenta que pasen por un tuvo (E-Irene-19.06.2017). Para ella el proyecto lo hace muy bien porque es una forma de integrar los dos sistemas que más chocan que pienso que son la familia y la escuela (E-Irene-19.06.2017). Su experiencia le lleva también a cambios personales, pues he aprendido a no menospreciarlos [...] es como que intentaba educar a estos niños para que sea como nosotros, quero decir, para que encajen en la cultura occidental y... no nos hemos dado cuenta de que eso supone cargarnos su identidad. (E-Irene-15.11.2017).*

Irene está hablando, en definitiva, de una democratización de las prácticas educativas. De trascender en un diálogo horizontal expectativas cerradas ligadas al modelo hegemónico, tanto si es adulto como si es cultural. Se posiciona en un lugar intermedio entre grupos en la Comunidad de Prácticas. Su participación en Shere Rom implica un proceso de apropiación de una orientación pedagógica, diferente al que acostumbra, así como de voces culturalmente diferentes. Transforma su forma de ver la interculturalidad, a través de nociones como el reconocimiento o los diferentes sistemas en los que participan las niñas. Ser educadora implica apropiarse muchas prácticas, y entre ellas aprender a dialogar con las niñas es central, legitimar su voz incluso en disposición a salir de cualquier práctica previamente determinada.

### 3 de mayo: Vuelta de Messi, actividad y posicionamientos.

Esta nota de campo se constituye en realidad en dos narraciones diferentes, aunque relacionadas. Por una parte, Irene relata lo ocurrido en la sesión, mientras, en su reflexión, se embarca en una actividad plenamente introspectiva, pensando en cómo la forma de ser de Shere Rom le ha ayudado a cambiar su propia manera de entender y practicar la educación. En los dos casos encontramos elementos nuevos con respecto a ocasiones anteriores.

Antes de entrar al colegio, Irene se encuentra con Messi. *Me puse muy contenta y así se lo hice saber*, dándole además especial importancia a su participación, porque *había venido el día más importante porque justo hoy íbamos a grabar la escena en la que sale él. Sonrió y le dije que ahora nos veíamos en clase*. Al llegar al aula con esta alegría, Luz informa a las estudiantes de que la semana siguiente las niñas se iría de excursión, lo cual implica que *solo quedan dos sesiones para grabar la película*. Esto afecta a Irene, que explicita que *me sentí un poco nerviosa debido a que iba con la idea de que aún quedarían 4 sesiones antes de presentar las películas*. Por primera vez en varias sesiones, llevada por la urgencia del momento, *decidí que intentaría que hoy mi equipo trabajara mucho para poder acabar de grabar*. En este momento de presión, Irene parece adueñarse de la agencia del equipo con respecto a la producción de la película, ya que se plantea intentar trabajar lo máximo posible sin plantearse lo que querrán los niños al llegar, *pero no me adueño porque sean niños, me pasa también cuando hago trabajos en grupo (o intento trabajar) pero tengo un poco esta tendencia (R-Irene)*. Lo que Irene señala aquí es relevante, pues implica que no se siente con más derecho que los niños a tomar responsabilidad, la toma como cualquiera podría. Su compromiso no es para con la autoridad que le exige, sino que surge del grupo y una actividad que siente *como totalmente mía (E-Irene-18.06.2018)*.

Pero no se llega a producir ningún momento en el que Irene tenga que motivar a sus compañeros, pues ellos mismos se sienten de una forma muy similar. Al llegar a clase Puyol *me dijo, muy contento, que Messi había venido y que él le había dado el mensaje que yo le había pedido el último día*. Irene comprende y comparte su alegría. *Eso fue guai... porque igual que para mí fue un logro que Messi viniera, para Puyol también lo fue... porque Puyol fue el que fue allí y le dijo “¡eh tío! Vente” (E-Irene-15.11.2017)*. Igual que le sucede a ella, la alegría se convierte en nervios cuando *la sesión comenzó con una pequeña explicación de Luz en la que dijo que quedaba poco tiempo y que debíamos ir acabando las grabaciones lo que desencadenó en que esta sesión fue un poco liada [...] porque estaban nerviosos... Messi no sabía de qué iba la cosa... (E-Irene-15.11.2017)*. Nada más reunirse el grupo *Puyol rápidamente se dirigió a coger la cámara*. En ese momento, Irene le hace darse cuenta de que Messi no sabía nada de cómo iba la película y que además necesitaban saber *qué faltaba por grabar y donde lo grabaríamos*. En este momento

## Irene

Irene utiliza su acción para que los niños no se dejen llevar por la urgencia y sigan mirándose y escuchándose entre sí, poniendo al día al compañero que ha faltado. *Me pareció que Iniesta estaba muy activo e incluso un poco nervioso, así que le pedí que empezara él.* Con esta acción Irene intenta utilizar una situación natural como es poner al día a Messi para que Iniesta empiece a relajarse. El niño lo explica *de una forma un tanto desorganizada* y ella comprueba que Messi *no estaba convencido de haberlo entendido*, así que pide a Piqué que siga explicando. Al acabar de explicar, *Puyol insistió en marcharnos ya e ir a grabar y le dije “vale Puyol, pero ¿Qué vamos a grabar y dónde?”* Al ver que no podía responder la pregunta volvió a sentarse y sonrió. En vez de negar a Puyol, deja que sea éste el que se considere que es necesario pensar. De la misma forma, cuando los niños deciden grabar la escena de entrega del dinero en el callejón del colegio, Irene no se niega, pero comenta *que no sabía si sería buena idea debido a que llovía y no podíamos arriesgarnos a que se mojara la cámara.* No los convence y acaban bajando.

El deseo de los niños de grabar en el callejón lleva a Irene a una cierta sensación de nerviosismo. Ellos llegan a *coger sin permiso un paraguas*, lo cual ella interpreta como un conflicto, sobre todo al aparecer el dueño y recriminar a Messi que lo había cogido sin permiso. *Fui, y le dije a Messi que no pasaba nada, pero que estaría bien que le pidiera disculpas.* El hombre pregunta entonces si lo necesitaban *yo dije que no hacía falta, pero Iniesta y Puyol contestaron rápidamente que sí.* Continúa entonces una escena en la que Irene no se siente del todo cómoda, pues tener que sujetar el paraguas implica igualmente problemas. Finalmente, convence al grupo para grabar en otro lugar en el que no necesiten el paraguas y así *nos asegurábamos de que no mojábamos la cámara y de que la escena salía bien. No muy contentos, accedieron.* También en la preparación de la siguiente escena Irene toma un rol diferente al que está acostumbrada, al darse cuenta de que *Iniesta continuaba inquieto y jugando. Le pregunté si estaba nervioso y me dijo que sí, que después del colegio tenía un examen de taekwondo y por eso estaba así. Le cogí los hombros y le pedí que respirara profundamente.* Irene afronta la ayuda de la gestión emocional de Iniesta dialogándolo para que se haga consciente él mismo de cómo se siente y que pueda retomar una participación más tranquila. En una situación relativamente caótica, está asumiendo la responsabilidad por encima de sus compañeros, la de velar por mantenerse en la actividad. *Me costó bastante no ponerme en plan profe y decir “ahora paráis y me escucháis.”* (E-Irene-15.11.2017) y su reacción fue la de mandar el mensaje *“bueno, si queréis jugar, jugamos, pero la peli no está saliendo y hemos de hacer una peli... a mí me preocupa porque me preocupa nuestro trabajo”* (E-Irene-15.11.2017). Toma una posición que ve necesaria para llegar a la meta compartida. *En la uni también me ha pasado, de quedar para un trabajo o hacer “nosequé” y tener que decir “¡eh! ¡que tenemos un trabajo a hacer!” y los niños lo entendieron muy bien* (E-Irene-15.11.2017). La

## Irene

acción de Irene es constreñida por el macrosistema (el límite de tiempo), pero toma responsabilidad desde una posición de compañera.

*Una vez grabadas las escenas, les pedí a los 4 que chocáramos las manos porque habíamos acabado de grabar y estaba muy contenta por ello. Este acto es al mismo tiempo un acto espontáneo y algo que Irene identifica como beneficioso para la autoestima de los niños. Al llegar a clase, los problemas técnicos hacen que los miembros del equipo se dispersen, e Irene ve a Messi y Iniesta viendo imágenes de palomas, tema que le entusiasma a Messi [...]. Como habían trabajado mucho, no quise pedirles que lo cerraran y aproveché para conocer más a Messi. Le pregunté sobre las palomas y sobre cuál es su preferida. Es curioso este momento, en el que Irene se atribuye cierta legitimidad para pedirles que dejen de hacer algo que quieren y deliberadamente la descarta. Esto es a lo que Irene se refiere cuando dice que es muy honesto querer ponerse al mismo nivel que los niños, pero al mismo tiempo no lo es (E-Irene-18.06.2018). Ya que es una ficción, ella sigue pensando que tiene ese derecho a decidir sobre las acciones de sus compañeros. A mi ver, esto es apropiado para fomentar situaciones de ayuda que nos permitan hacer propuestas, en respuesta a las cuales exploran su zona de desarrollo próximo. El valor está en poder cambiar de posición, rechazar este rol, decidir no tener autoridad es también tener autoridad (E-Irene-18.06.2018), pero en este caso, sobre la propia acción. Es ejercer la agencia. Es precisamente entorno a estos temas que transcurre la introspección de Irene.*

En este caso habla principalmente sobre ella como aprendiz y agente. Empieza reflexionando sobre que los niños *me tratan como a uno de ellos, y eso facilita que den su opinión, que digan lo que piensan y se sientan cómodos trabajando*. Esto en su opinión muestra *una gran evolución respecto al primer día, en el que quise tener en cuenta esto, pero no fue suficiente para que los niños se abrieran de todo*. Desde la perspectiva de Irene, se debe a que *inicialmente me percibieron como una figura de "autoridad" (aunque menos que un profesor) debido seguramente a que nos hemos conocido en el marco escolar*. Para ella, esta relación de autoridad ha desaparecido y tiene *la sensación de que simplemente me sienten parte del equipo*. Recuerda entonces su acción y cómo ha *intentado en todas las sesiones no tener que "mandar" y cuando han hecho algo que no era "correcto" y he tenido que intervenir lo he hecho desde el consejo o la sugerencia (manteniendo la horizontalidad) y no desde una posición jerárquicamente diferente*.

Es muy interesante esta intención de Irene, la voluntad de no imponer a los niños y ayudarles a aprender, si bien es cierto, que uno se pregunta quién es quien decide qué es "correcto" o no, pues la legitimidad para decidir tal cosa de forma unilateral también puede implicar una posición de autoridad. *En sí mismo es seguramente una contradicción. Pienso que la contradicción se puede entender si partimos de cual era mi sistema de referencia sobre lo que era la autoridad y lo que era una relación horizontal (R-Irene)*. Quizá es consciente de que está en el proceso

## Irene

de una transición hacia una forma de entender la educación que le atrae, no se refiere a que una horizontalidad total sea deseable, sino que a mayor horizontalidad de la que ella está acostumbrada sí lo es. Ella se siente *contenta porque conseguir trabajar así ha supuesto para mí un cambio muy grande en mi forma de entender la educación [...] si es cierto que conocía la “teoría” que existían otras formas de trabajar, pero hasta este momento no había cabido en mí esa posibilidad ya que hasta ahora no había podido conectar esas ideas con la práctica [...].* Previo a la participación en el proyecto, tenía la sensación de que ciertas ideas de éste, como la horizontalidad, eran muy bonitas, pero casi imposibles de aplicar. Explicita entonces tanto su atracción por estas ideas como el hecho de que las veía como difíciles, y que *este tipo de relación constituye uno de mis mayores aprendizajes que me llevo del proyecto y uno de los aspectos que pienso, más han cambiado de mi forma de hacer con los niños.* Para Irene es valioso el hecho de haber participado de una empresa común en la que ha podido apropiarse de prácticas que le ayudan a promover el aprendizaje de una forma más horizontal o democrática.

Pero no es posible compartir la acción con las otras, promover su agencia y crearla en coautoría, si no nos sentimos dueñas de nuestra propia acción. En ese sentido, cierto espacio de autoridad es legítimo para hacer propuestas desde la propia agencia, y poder llevarlas a un diálogo. Pero me pregunto, como educador, hasta qué punto estamos restringiendo a las niñas de diálogo en que visualizar la interobjetividad tomar por lo tanto responsabilidad de la actividad en sí. O incluso, restringiendo en consecuencia las posibilidades de las estudiantes, al pedir complicidad en mantener este espacio fuera del alcance de las niñas. Un ejemplo de esto lo encuentro en que Irene señala que *un hecho que ha favorecido que funcionara es la presencia de @Mac ya que “usar” a @Mac me ha ayudado a crear situaciones que demostraran a los niños que yo soy una más, igual que ellos.* Es curioso, desde mi perspectiva, tener que apoyarse en una autoridad para perder autoridad, dado que igualmente se basa en que determinadas decisiones no pueden en ningún momento ser tomadas por las niñas. Para Irene, como han dicho antes, tiene que ver con *presuponer que los niños me percibirán como una figura de autoridad, pero este percibirme como una figura de autoridad, ¿de dónde viene? Todo es como una contradicción (R-Irene). Me he sorprendido ahora al ver que doy por hecho cómo me verá a mí un niño (E-Irene- 18.06.2018).*

Detrás de estas contradicciones está también cierta objetivación y finalización de las niñas necesaria para la práctica educativa, de la misma forma, nuestra acción se enmarca en la normatividad interobjetiva. El contacto con la dimensión interobjetiva es también necesaria para la práctica. Son puntos de partida y guías culturales para la acción. La cuestión entonces no se trata tanto de plantearnos constantemente la naturaliza y apropiado de nuestra acción (que nos llevaría a la inmovilidad), sino de darnos legitimidad a nosotras mismas y a las otras de abrir las



## Irene

cajas negras que haya presentes y a tomar decisiones. La clave está en la diferencia entre la propuesta y la imposición o la acción automática. Las dos últimas se resisten a ser puestas en diálogo, se resisten a hacerlas nuestras, mientras que la propuesta nos interpela, nos pregunta. Este compartir decisiones y voz con las otras es la coautoría en la que se desarrolla nuestra voz, que hemos visto en Los Hip-pardos. Para Irene este modelo educativo llega como una propuesta, es algo a lo que se vincula activamente, y de lo que va descubriendo matices a través de su reflexión, tomando responsabilidad sobre sus decisiones en tanto que son lo que quiere hacer en una negociación de significado con lo que le es dado.

Por otra parte, su excitación por esta forma de hacer va más allá de aquello que es útil o instrumental, sino que es algo que disfruta haciendo por sí mismo, ha encontrado un espacio de convivencia con sus compañeros donde desarrollar su singularidad. Los niños han disfrutado de libertad, actuado espontáneamente y disfrutado de ello, como especifica en la charla posterior en la que participo y tomo notas, Irene hace referencia una vez más a que *cada vez se lo estoy pasando mejor (NotasDavid-Irene-03.05.2017)*. Incluso en la siguiente sesión, de la que no existen notas de campo de Irene, pero sí mías, ella comparte en la charla posterior que *no pudo acabar de editar los vídeos con los niños por un despiste, se puso a hablar con ellos sin darse cuenta de que el programa no se había accionado, dice que hablaron sobre muchas cosas, la película, el proyecto, lecturas... la define como una conversación un poco “meta” (NotasDavid-Irene-17.03.2017)*. Este perder la dirección de la actividad y dejarse llevar por lo que está ocurriendo indica también una aceptación de la agencia de los niños.

El énfasis en la horizontalidad hecho por Irene es también notado por Luz y Carles. *Con ella sí que es una de las estudiantes con quien al menos por mi parte te encuentras más en este nivel (pone las dos manos a la misma altura) [...] proponía, compartía, que había que hacer, que se le ocurría, escuchaba la respuesta [...] una comunicación clara también (E-Luz)*. *Yo al hablar había muchas cosas que me conectaban con ella [...] si algún compañero tenía algún tema como ella pues opinaba y ayudaba de alguna manera o aporta algún tipo de opinión más tranquilizadora o de ánimos o de... como enfocar el tema, ¿no? (E-Carles)*. Irene se siente al mismo nivel tanto con el grupo de educadoras que *me vino bien porque sabía que había alguien que si a mí no me iba bien podía ir y decir... sentirme con la confianza suficiente como para decir que tengo un problema (E-Irene-19.06.2017)* como con el grupo de la película. *dentro del grupo también estoy yo. Porque el grupo desde el principio... se ha hecho muy rápido y se ha hecho muy solo... ha sido una cosa en la que todos estábamos muy motivados (E-Irene-19.06.2017)*. Esta perspectiva se fundamenta en el valor ontológico de los espacios y promueve una horizontalización la relación entre sistemas.

## Irene

De esta experiencia sale también la última reflexión de Irene: *me gustaría decir que poco a poco voy tomando consciencia sobre todo lo que he aprendido, aspecto al que quiero dedicar mi próximo y último diario de campo*. Curiosamente, Irene nunca llega a escribir dicho próximo y último diario, pero señala en su respuesta que *continúo tomando consciencia, leer este documento me ha despertado consciencia de más cosas, es muy interesante (R-Irene)*.

Este último comentario es muy relevante. Hace referencia a que los procesos de creación de significado que devienen de un espacio auténtico no se cierran a este, sino que siguen vivos en siguientes eventos y experiencias de sus protagonistas. Irene no pudo asistir a la discusión con sus compañeras en la tercera sesión formativa, pero utiliza su trabajo final para la asignatura Infancia y Familias en Contextos de Dificultad como un espacio de expresión compartido con Sira y compañeras de otros centros. En éste, retoma el significado del proyecto como respuesta a un problema de discontinuidad en la relación entre familia y escuela y señala la creación del vínculo como fundamental para fomentar *el aprendizaje significativo*, tanto en lo que respecta a los niños como a ella misma

*He podido conectar parte de la teoría a la práctica real. Ha sido un proceso de aprendizaje constante marcado por la cooperación entre varias personas: tutor, coordinadora, niños y compañeros de la universidad (Trabajo-Irene)*. Esta es una cita muy interesante, ya que Irene entonces describe la cooperación como global entre diferentes agentes, sin diferenciar siquiera las niñas de las adultas, pues se aprende en el encuentro y la colaboración. *La horizontalidad hace posible que el vínculo que se establece con los niños sea mucho más dinámico, flexible, que se retroalimente y que el aprendizaje sea mayor para las dos partes. Este hecho también facilita que los niños trabajen desde su zona de desarrollo próximo, a diferencia de lo que les ocurre en otras materias del ámbito escolar. (Trabajo-Irene)* Con respecto a esto, señala que para ella el proyecto *ha puesto de manifiesto que trabajar diferentes habilidades a la vez y de forma divertida es posible si partimos de tareas que de por sí sean motivadoras para los niños y niñas (Trabajo-Irene)*. Da así importancia a la *espontaneidad que tienen los niños [...] cosas como la creatividad, que te vas haciendo grande y se te va restringiendo [...] la capacidad de disfrutar de las cosas más sencillas, que eso no lo tienen los adultos (E-Irene-15.11.2017)*.

Ve en la horizontalidad y el partir de motivaciones ya existentes la base del proyecto. Esta base se hace posible y a la vez se refuerza por la creación de un vínculo, especificando *que, a nivel personal, este vínculo también ha favorecido que me implicara y que lo que empezó siendo un grupo de personas se convirtiera en un equipo (Trabajo-Irene)*. Esto entra en contraste con *las tareas que se realizan después*

## Irene

de las sesiones, tanto los diarios de campo como el trabajo final, que señala que, pese a que finalmente ha permitido un proceso de aprendizaje totalmente diferente al que se habría dado, inicialmente los he percibido como un sobreesfuerzo. Sin embargo, una de sus propuestas va en relación a los diarios de campo [...] creo que es interesante que se facilitara a los estudiantes más materiales de consulta (artículos, por ejemplo). Contrasta esta experiencia con otras muchas asignaturas, que se han perdido en el tiempo porque no ha habido manera de conectarlo (E-Irene-19.06.2017). En cambio, me he encontrado a mi misma teniendo en cuenta como es el microsistema, o este tipo de cosas. (E-Irene-19.06.2017). Irene ve así el aprendizaje en el proyecto desde una perspectiva integral, teórico a la vez que práctico, y de las niñas a la vez que suyo, a través de la relación. Por eso la imagen que quizá mejor refleja su vivencia es la de las otras significativas<sup>III</sup>.

Como hemos visto, para Irene Trobadors, el espacio compartido con los niños ha sido el espacio central, su espacio de disfrute y donde reside su motivación y su afecto. Sin embargo, tanto en muchas de sus reflexiones como especialmente en el trabajo final toma una perspectiva más externa, en la que examina la globalidad del proyecto. Irene ha establecido en su experiencia numerosos compromisos y relaciones en los que han emergido nuevos motivos y metas pedagógicas. En este sentido, creo que la mejor forma de terminar este relato es con una visión global de



## Irene

estas, que podrás encontrar en la siguiente imagen. Que relaciona los compromisos de Irene con las otras significativas para ella, en diferentes grupos y niveles de participación.

Para Irene existe una empresa común a todas las participantes en Shere Rom, que tiene que ver con aprender juntas en un espacio de aprendizaje horizontal. Esto es precisamente que lo que permite que el resto de “nosotras” surja alrededor, y que en ellos florezcan relaciones sinceras, dado que las diferentes “nosotras” están basadas en la confianza y la reciprocidad. Quizá la única persona que se escape de este hecho sea @Mac, una voz despersonalizada que, desde su autoridad, nos permite a nosotras deshacernos de esta. La norma o la regulación por parte de alguien externo nos permite rebajar la relación de poder y crear relaciones basadas en la mutualidad

### MARÍA:

*\*[Las citas textuales de la memoria y el blog de María son mis traducciones del inglés].*

María es una estudiante que, como habrás visto a través de otras historias, tiene una posición diferente a sus compañeras ya desde el inicio. No se une al Proyecto Shere Rom desde una asignatura del Grado de Psicología, sino desde *el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación. Por el título de mi programa de Máster puedes suponer que soy psicóloga o educadora. Puedo decir que las dos y además me gustaría añadir que soy una aprendiz. Si, me gusta aprender nuevas cosas y especialmente desde la práctica: mi vida y experiencia profesional. Por eso escogí el proyecto Shere Rom. Otra razón de mi elección fue el aspecto de interculturalidad de este proyecto y el contexto de riesgo de exclusión social. (Blog-María-02.04.2017)*. A María, como inmigrante (rusa, concretamente) en Cataluña y trabajadora en una ONG internacional, la interculturalidad *me toca profesional y personalmente (E-Maria-29.06.2017)*. Además, *quería hacer algo de verdad, no solo trabajar con papeles, sino con la gente real, con un proyecto que ayuda a alguien en algunas situaciones o a las personas con diferentes “backgrounds” culturales (E-Maria-29.06.2017)*. Conoce el proyecto Shere Rom a través de una asignatura del Máster, y considera que este une sus dos intereses, permitiéndole *ver los resultados, trabajar con niños... reales, ¿no? Entrar a una escuela que yo nunca había entrado antes aquí en España y ver cómo van las cosas (E-Maria-29.06.2017)*.

Si bien María llega al Shere Rom con una orientación ontológica, de entrar en un espacio que a ella le interesa, también es consciente de que entra a una Comunidad de Prácticas con una empresa común, y tiene presente que su acción ha de desarrollarse dentro de las prácticas compartidas. En un inicio, su rol en el equipo de investigación no estaba decidido más allá de una colaboración igualitaria y de su propia iniciativa para participar, *yo vi que me trataban no como a una estudiante,*

## María

*sino como a una igual (E-Maria-29.06.2017)*, lo que le ayuda a iniciar su experiencia en el proyecto *con una motivación bastante alta, y yo pensaba que “estoy preparada para todo” (E-Maria-29.06.2017)*. A diferencia de sus compañeras, llega con una perspectiva amplia del proyecto, al asumir un doble rol.

Por una parte, se incorpora como *estudiante dentro de la actividad Trobadors, que está orientada a la creación de vídeos cortos con un grupo de niños y niñas para desarrollar su lectura, escritura y habilidades digitales y comunicativas (Memoria-María)*. Entiende que *el principal objetivo de esta actividad es crear un entorno educacional y comunicacional entre los niños y niñas y los y las estudiantes universitarios a través de la creación del vídeo (Memoria-María)*. Por otra, integrada dentro del equipo DEHISI, participa también de tareas destinadas al *desarrollo profesional de estudiantes universitarios (Memoria-María)*.

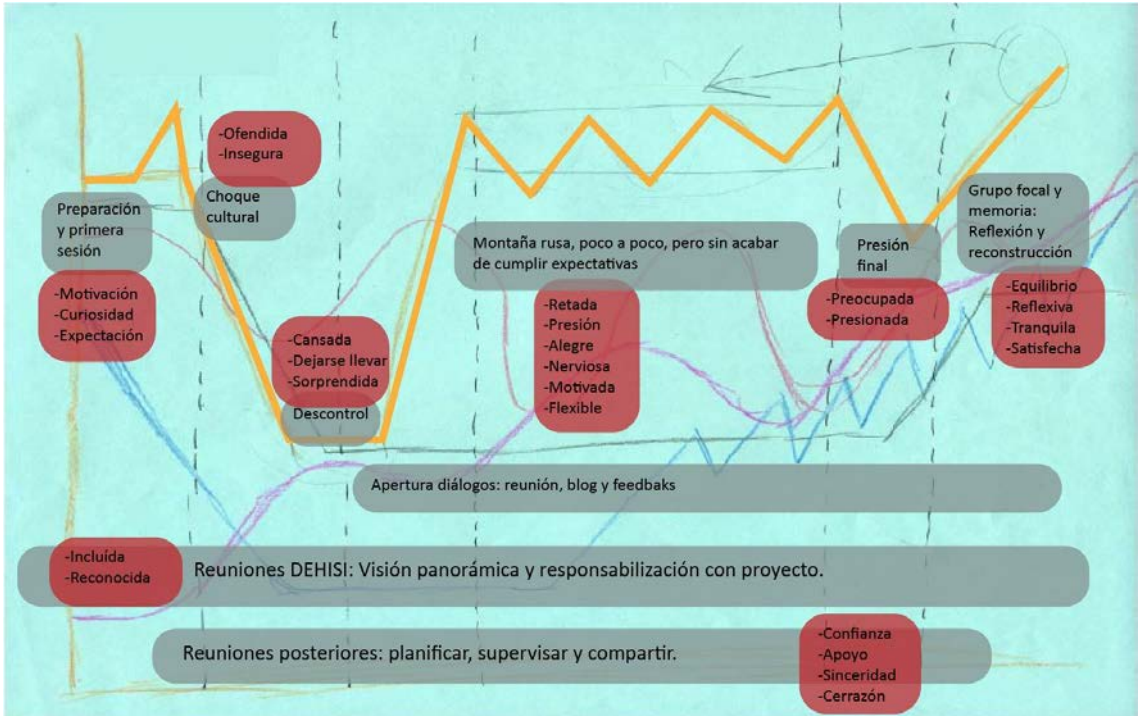
La excitación e ilusión de María por su libertad y disposición a la experiencia intercultural, aparece también acompañada de miedos. Uno es no saber cómo comportarse con niñas pequeñas en esta experiencia, tal como muestra cuando manifiesta que *yo tenía problemas de entender el idioma (E-Maria-29.06.2017)* como un ejemplo de los diferentes malentendidos que podían llegar a ocurrir. A pesar de ello, María entra con una actitud *bastante “selfconfident”, bastante segura (E-Maria-12.06.2017)* y decidida a la actividad debido a su interés, al conocimiento previo del proyecto y a su experiencia profesional en la que *trabajé con niños algunos años (E-Maria-12.06.2017)*.

La cronología con la que leeremos la historia de María varía también de la de sus compañeras, dado que ella no elabora un diario de campo y, por lo tanto, no podemos hacer un seguimiento por los días de su participación en Trobadors. Construyo su cronología desde lo recuperado de las entrevistas, su memoria, su blog y, por supuesto, de la revisión de la propia secuencia hecha con ella. Esta empieza antes que el resto de sus compañeras, cuando entra en contacto con el equipo de Investigación-Acción. Como en los casos anteriores, incluyo la línea de su trayectoria vivencial <sup>1</sup>. Es una de las imágenes que más le ha interesado a María en su lectura.

Sin duda, aquí estás ante una montaña rusa. María llega muy motivada e, incluso, en la primera sesión asegura que está llena de expectación. Se siente incluida en el equipo Dehisi y esto repercute a su mirada a la actividad en el aula. Sin embargo, ciertos miedos que tenía sobre las dificultades para trabajar con niñas se hacen realidad, y no se siente aceptada por ellas. Esta incomodidad es algo de lo que no acaba de recuperarse nunca, pese a que conversaciones con sus compañeras le llevan a ver la actividad de otra forma, liberándose de sus autoexigencias y, por lo tanto, aportándole flexibilidad y tranquilidad. Sin embargo, esto no acaba de ser suficiente para sentirse cómoda en la actividad, de ahí la continuación de los altibajos. Son los diálogos con sus compañeras en los diarios de campo, las sesiones posteriores y la reflexión en su blog la que le permiten gestionarse y continuar gestionando su cambio de perspectiva y lo que emocionalmente esto implica. Al final de la trayectoria,

# María

liberada de la incomodidad en la actividad directa, al sientte de una manera mucho más agradable dado que ha supuesto para ella un importante espacio de aprendizaje, un salir a fuera del espacio de seguridad, aquí todo empieza (GD-María-26.05.2017)



## El primer contacto

La historia de María empieza durante la preparación de la actividad Trobadors. Desde los primeros días de mi práctica estuve implicada en las discusiones del equipo DEHISI, que me ayudaron a ver toda la imagen de la gestión y desarrollo del proyecto (Memoria-María). María se refiere a las reuniones que en la universidad se celebran entre las diferentes investigadoras, coordinadoras de actividad y estudiantes de prácticum. En ellas se planifica y supervisa la actividad en una combinación de una mirada fundamentada con una perspectiva crítica ayudada por la teoría. Se discuten innovaciones y posibilidades de investigación en relación con lo que ocurre en los diferentes centros. María hace referencia a que a su entrada en el proyecto las personas del equipo llevan a cabo acciones destinadas a incluirla como cuando Sonia durante la reunión ayuda a los estudiantes a entrar en el proyecto, traduce (E-María-29.06.2017) te trata como persona y no como una estudiante (E-María-05.06.2018), dice María, refiriéndose a que no era tratada como alguien que simplemente estaba aprendiendo y debía hacer lo que se le decía, sino

## María

como alguien con voz propia. Esto hace que María se sienta incluida por parte del equipo, *respetada y con responsabilidad en el proyecto (E-Maria-29.06.2017)*, lo cual fomenta que comparta las metas de este y tome agencia, involucrándose de forma activa en sus prácticas. Expectante ante el inicio de la actividad Trobadores, se plantea iniciativas y acude a la escuela con ganas de participar y experimentar.

Unas semanas más tarde entra al aula con las niñas. Luego de que estos hayan presentado mediante sus photobooks<sup>1</sup> *empezó María su presentación. Fue original, y los niños mostraron mucho interés sobre el lugar de donde venía y sobre si allí hacía frío. Ellos le hicieron preguntas y ella contestó, fue positivo porque despertó mucho interés en los niños. (D-Irene-01.03.2017)*. La interacción empieza así con un interés mutuo y el primer día de María acaba así con una buena sensación, también por el acompañamiento *del grupo de compañeras y de Carles y Luz al juntarnos después (E-Maria-29.06.2017)* en el cual se siente muy cómoda. Respecto a la siguiente sesión, María describe el inicio como *pura teoría de grupos, al principio todo el mundo es amable y alegre y nos conocemos y todo está bien (E-Maria-29.06.2017)*. Sin embargo, uno de sus miedos se hace realidad y se encuentra con el problema del idioma, pues las niñas se comunican de una forma diferente a la que ella está acostumbrada. *Queremos por ejemplo desarrollar el guion: me hablan y yo no entiendo. Claro, cuando yo pregunto repetir [pido que repitan], niños son niños, no tienen paciencia. Y adultos sí que tratan mejor... porque entienden la situación y te pueden repetir... son amables [...] yo al principio estaba muy estresada por esto [...] no me sentía libre (E-Maria-29.06.2017)*.

María se da cuenta de que las normas a las que está acostumbrada no funcionan. *Con los niños en Rusia me siento super cómoda, porque yo se... como bromear... que dibujos animados a ellos les gusta, de que podemos hablar... y con los niños de aquí es que estoy un poco parada [...] ellos tienen su propia lengua... yo no...no se esta lengua [...] En ruso yo sabía perfectamente qué hacer: hacer una broma y convertir sus emociones negativas en positivas, y aquí no me salían ni palabras, y al final las bromas que yo hacía no les hacían gracia.(E-María-05.06.2018)*. Lo que ella nos narra pone de manifiesto la importancia de la interobjetividad para sentirse en un espacio seguro, el tener un territorio común, en este caso comunicativo, para saber a qué atenerse. Para aventurarnos fuera de este territorio común necesitamos también una confianza que María no está sintiendo, por eso no se siente libre. No existe un paraguas cultural común que le otorgue guía y legitimidad a su acción y siente que está en un territorio nuevo, lo cual le causa miedo de cometer errores, de sentir que su acción no es apropiada. Este obstáculo impide a María sentirse totalmente cómoda con su grupo. Empieza a plantearse una diferencia entre el comportamiento de los niños y el de los adultos, y a pensar que quizá ella no esté lo suficientemente preparada para trabajar con estos niños. No se siente

## María

competente, y la alta motivación y seguridad que dibujaba en el pico de su línea emocional, comienza a estar ofuscada por inseguridad y miedo al error.

Sin embargo, esto no implica aún una caída de su bienestar emocional, ya que hay dos cosas que la sostienen en este momento. Por una parte, *explicaba ¿no? A los niños que, “bueno, vivimos en un mundo multicultural, que a veces yo no entiendo a vosotros y vosotros a veces no entendéis a mí, pero... estamos en un grupo y tenemos que tener un poco de paciencia y explicar” [...]. Y ellos entendieron [...]. También una chica que tiene en su nombre la letra “r” y yo pronuncio un poco diferente y ella se ponía nerviosa “¡ah! ¡No me dices así!” también a mí aquí [María utiliza entonces un ejemplo cómo la gente de Cataluña pronuncia mal su nombre real] y no pasa nada (E-Maria-29.06.2017)*. En este caso parece que el ponerse en el lugar de las niñas, y dar una visión de un problema similar o compartido, les sirve tanto a ella como a sus compañeras para tener otra visión de la situación, por qué se pueden molestar y cuál es la perspectiva de la otra. Lejos de aludir a lo culturalmente apropiado, María dialoga el conflicto con sus compañeras en la situación concreta. Los problemas de idioma, desde la perspectiva de María, se ven agravados por estar tratando con un grupo en el que *tres de los niños son de etnia gitana (Memoria-María)*. Al mismo tiempo esto le proporciona una razón para la existencia de este problema, para entender que no es culpa suya. También la colaboración y la comunicación en el grupo de educadoras le ayuda a lidiar con este obstáculo. Normalizan sus problemas, legitimando así su participación y su derecho a seguir probando soluciones. *Me parece [que mediante el] diálogo, y además apuntaba algunas palabras, y les preguntaba a mis compañeros o a amigos al final. Pero a veces me dijeron que sí, que esa palabra por ejemplo es puro “slang” [...] y ¿sabes? Yo me relajé en un momento porque me dijeron “¿sabes? Cuando hablamos con gitanos hay muchas cosas que no entendemos. Pues a ti es doble y es así” y me relajé (E-Maria-29.06.2017)*.

Por lo tanto, es a través del diálogo tanto con las niñas como con las educadoras que María, pese a empezar a encontrarse con situaciones que le resultan problemáticas, mantiene su ánimo y motivación. También le ayuda la perspectiva de participar en otros niveles del proyecto, como dando feedback a los diarios de campo de sus compañeras, en lo que sí se siente competente, puesto que *desde el principio me dijeron [las otras estudiantes] que les ayudaba el feedback que yo hacía (E-María-29.06.2017)*. Mientras que existen restos e inseguridades en el espacio de la colaboración con las niñas, en los espacios que comparte con otras educadoras, sobre todo en los diarios de campo, su acción es valorada, tiene sentido tanto para ella como para sus compañeras.



### Descontrol y faltas de respeto

Con respecto a las primeras sesiones, como señalaba antes, María hace referencia a *la teoría de dinámica de grupo*. *Primero todo está bien, todos son amables... y luego tienes una fase de establecer papeles, roles, las tareas, y aquí sale un conflicto, porque aquí roles se cruzan, la gente no quiere tomar responsabilidad y bueno... con los niños pasó lo mismo (E-María-29.06.2017)*. Parece expresar una molestia por un cruce de estos papeles, para lo cual resulta imprescindible entender cuál es *mi rol personal en la actividad, [que] fue dar apoyo a los niños en su trabajo y aprendizaje, acompañarlos en el desarrollo de la idea del vídeo, motivarlos para seguir el proceso planeado de creación del vídeo y participación como miembro igual del grupo en la actividad (Memoria-María)*.

Toma entonces cierta responsabilidad con sobre al rumbo de la actividad, lo cual queda reforzado por el hecho de que *antes de cada sesión con los niños y niñas teníamos una reunión de planificación con nuestra coordinadora para indicar las principales líneas de la actividad y el plan de la sesión (Memoria-María)*. María entiende, en cierto sentido, que es su función conseguir que “la sesión sea lo que tiene que ser”, así lo percibe tanto de sus reuniones con el equipo DEHISI como de las reuniones con coordinadora y tutor. Construye la interproblematicidad con otras educadoras y es con ellas que se siente coautora de su acción. No tanto con las niñas. Por lo tanto, con esta expectativa de control o coordinación sucede que, *a partir de la segunda sesión, yo tenía un bajón bastante grande que... yo no podía... no podía manejar a mi grupo [...] no sabía cómo aportarles... yo para mí cada uno tenía sus cosas y estaban muy diferentes (E-Maria-12.06.2017)*.

María toma como objetivo propio el *construir un ambiente amistoso y de proceso comunicacional de confianza entre yo y el grupo de niños y niñas, así como entre ellos y ellas (Memoria-María)*. Al mismo tiempo intenta seguir la iniciativa de las niñas, tal y como ella está acostumbrada en su trabajo *en el que yo no decido, es el grupo, todo se decide muy democrático (E-María-10.11.2017)*. Luz recuerda que *Uno de los primeros días, me pidió ir a un aula que era la de psicomotricidad que hay muchas colchonetas... y yo sé que aquella aula puede ser peligrosa porque es como un “chiquiparck” [...] Pero pensé “bueno, que lo hagan, yo no soy nadie para decir que eso funcionará o no funcionará” [...] y salieron un poco, bueno, descolocados. Pero es que volvieron varias veces (E-Luz)<sup>2</sup>*. Seguir la iniciativa de las niñas parece llevarle a cierta pasividad en su participación, lo que le aleja de cumplir su meta.

Se encuentra entonces con un grupo de niñas que no consiguen que hagan lo que ella espera hacer y que no acaban de encajar entre ellas desde su perspectiva. Esto tiene que ver, de nuevo, con la ausencia de este territorio común, con la falta de

## María

interobjetividad. María está acostumbrada a trabajar con adultas que están socializadas en ciertas normas, *porque en el mundo adulto nos controlamos mucho (E-María-29.06.2017)*. Diría que se refiere a que estamos más acostumbradas a ceder para formar parte de actividades compartidas. Las niñas, como dice María *hablan [dicen] más lo que piensan (E-María-29.06.2017)* y, diría yo, hacen más lo que sienten, están más orientadas a seguir sus deseos ontológicos, *quieren pasárselo bien (E-María-05.06.2018)*. *Para mí es un poco difícil decir “no” y yo estoy acostumbrada a trabajar en otros ambientes donde a la vez intento que las personas con quien trabajo tienen voz y hacen [lo] que necesitan, que yo solo apoyo. Y con los niños no funcionaba esto, porque necesitan límites (E-María-05.06.2018)*. María se encuentra con que sus acciones no son legitimadas por una interobjetividad. En este caso *quizá se han juntado varias variables. Y una de ellas es que el grupo era complicado (E-Carles)*.

La confluencia de su voluntad de dejar libertad, el rol que entendía que le correspondía y un grupo relativamente poco cohesionado la ponen ante una situación muy diferente a sus expectativas con respecto a lo que es un trabajo en equipo en un proyecto. Esto la lleva a querer, antes de nada, construir un equipo. *Yo lo que creo es que ella no quería hacer un paso hasta que no tuviese las piezas colocadas en cierto orden, ¿no? Y claro, había una pieza que no le cuadraba, y nosotros le decíamos “quizá no hace falta que cuadre esta pieza” [...] Pero ella quería [...] no hacer un paso hasta que no tuviese los otros hechos, ¿no? Claro, eso es complicado... [...] yo vi que se le hacía una montaña (E-Carles)*. El tutor aquí nos señala como la falta de flexibilidad complicaba más la situación.

Estas posiciones contradictorias tienen que ver con cierta ambigüedad que ella veía en el proyecto, que promueve la agencia de las niñas (y por lo tanto la libertad de su acción), pero al tiempo legitima como actividad principalmente (no únicamente) la película, algo que lleva a algunas estudiantes a *estar muy motivadas por el producto final, y les crea cierto estrés ver que no pueden conseguir este producto final (E-Carles)*. Incluso, por otra parte, la focalización del proyecto en mantener unido al equipo de niñas es también una dirección para las estudiantes, una consigna a cumplir. Todo ello ocurre en un microsistema en el que no se sienten cómodas.

María hace referencia también a un choque cultural que tiene que ver con el descubrimiento de ciertos sesgos propios. Por una parte, señala la desconfianza hacia las gitanas que viene de la socialización en su cultura y reconoce que *sinceramente no puedo decir que no compartía determinados prejuicios. Y para mí personalmente fue un reto en las primeras sesiones con los niños gitanos no verlos a través de las opiniones que tenía sobre ellos (Memoria-María)*. Esta desconfianza o mirada estereotipada se ve aumentada por otra diferencia cultural identificada por María, que

## María

explica que *en general como tratamos a los niños en mi país y como la gente trata aquí es un poco diferente. Y yo siento esa diferencia desde el inicio. Cuando llegué a España. Porque aquí a los niños dan mucha libertad (E-Maria-29.06.2017)*. En este sentido, María espera que las niñas tengan con ella un estilo de comunicación amable y de respeto a los adultos. *Para mi ego fue un sufrimiento porque “¿cómo una niña de diez años me puede decir una cosa con un poco de... no insulto, pero ¡aih! ¡Vete a Rusia! ¡Déjame en paz!?” (E-Maria-29.06.2017)*. Esto le lleva a sentirse ofendida y atacada, lo cual agrava su problema de comunicación con el grupo y le impide construir una confianza.

Ella misma desarrolla una crítica de esto, que el *problema de mi ego... de mi posición “ah, mira, soy adulta y tenéis que respetarme” pero no... no, no funciona así. Funciona que “bueno, si eres nuestra amiga y si has hecho algo para nosotros pues te respetaremos, y si vienes solo para decirnos que hacer, pues no..no hay respeto (E-Maria-29.06.2017)*. Esto nos muestra también la relevancia afectiva de la ausencia de un territorio común, que a María le hace sentirse insegura y le impide construir una confianza y una interadresividad. Se siente rechazada por parte de las niñas, y compara el comportamiento de jóvenes o adultas con el de las niñas y niños. *Ellos son muy libres... disfrutan, hablan [dicen lo] que piensan... (E-Maria-29.06.2017)*. Te puede llamar la atención, como a mí, esta referencia a “dicen lo que piensan” como algo poco deseable. Siempre me ha resultado mucho más cómoda la expresión sincera que los eufemismos o protocolos para no ofender. En este sentido, puede parecer contradictorio aludir a la espontaneidad de las niñas y al mismo tiempo suponer en ellas la intención de hacer daño deliberadamente. La necesidad de tener un espacio seguro y de que las niñas actúen con autenticidad se contradicen porque no existe una confianza mutua, una expectativa de que la propia acción será legitimada, que la persona será aceptada.

María no considera tampoco que ella pueda actuar con autenticidad, lo que ella necesita y lo que la actividad necesita de ella no coinciden del todo. *Yo tuve esta experiencia en un momento muy difícil de mi vida [...] me costaba bastante ser positiva y reirme... porque dentro no sentía esto, sentía otras cosas, pero... no ser positiva. Y no puedes estar con los niños ¿sabes? En una depresión. Tienes un poco que jugar también [...] Tampoco no es espacio para compartir mis emociones propias, ellos esperan este día para que vienen los estudiantes y nos divertimos juntos, no para entender las emociones de otra persona (E-María-05.06.2018)*. Ella no cabe entera dentro del espacio, siente que hay una discordancia entre lo que implica estar para las niñas y lo que sería su acción espontánea y auténtica, siente exigencias en este espacio que limitan su afectividad, acciones o formas de hacer que le llegan como impuestas debido al apoyo que ha de ser para las niñas.

De esta forma, se encuentra en cierto bloqueo. Por una parte, no se siente competente en su participación en la actividad, no ve su aportación las metas con las

## María

que se compromete. Por otra, no puede explorar su acción en coautoría con las niñas, ya que ni ella se considera libre para ser auténtica ni se siente incondicionalmente legitimada por ellas. Esto merma emocionalmente a María, y tiene mucho que ver con la profunda bajada que dibuja en su trayectoria emocional.

### Encontrando fuerzas en el diálogo

En su experiencia, María da mucha importancia al *grupo de reflexión con la coordinadora y el tutor de la clase (Memoria-María)* que se reunía siempre después de la sesión de Trobadores, al que me refiero como “sesión posterior”. *Normalmente se discutían los siguientes aspectos: 1- Implementación del trabajo. 2-retos y logros en nuestro grupo de trabajo. 3- dinámica del grupo. 4-nuestra experiencia personal (Memoria-María).* En un primer momento, María ve la sesión posterior como operativa, y la utiliza, por ejemplo, para reunir información sobre las niñas. Es donde Mariona le comenta respecto a la jerga de su grupo que *no es nada personal, que estos niños se comunican así (E-Maria-12.06.2017)*. Sin embargo, la dimensión de comunicación personal en estas reuniones es un aspecto que le cuesta más. María está pasando por un momento especialmente complicado que la hacía cerrarse. *Todo cambió. Otro país, otro idioma, dos estudios... estaba como un terremoto total. Y yo no decía a nadie [...] yo pienso que también cada uno vive sus tragedias. (E-María-05.06.2018)*. Siente exigencias impuestas por voces despersonalizadas. *Es que como en este mundo siempre nos piden hacer cosas, conseguir cosas, estar bien, llegar a tiempo, hacer, hacer, y ser como robot (E-María-05.06.2018)*. Estas imposiciones, este dictamen sobre lo que ha de hacer que viene de la interobjetividad, le lleva a intentar gestionar sola sus retos y dificultades emocionales. *Si pasa algo un poco difícil para mí, yo me cierro ¿no? Y estoy con mí misma en ese momento, que estoy con mi monólogo. No construyo diálogo con otro, no me pido ayuda (E-Maria-29.06.2017)*.

Se mantiene en un estado anímico frágil y de cierto descontento, *yo intentaba vivir, hacer todo... pero no podía (ER-María-05.06.2018)*. Hasta que *al final yo no sabía qué hacer, no sabía qué hacer, no salía bien. Y me cerraba más, más y más, hasta que yo pensaba “mira, voy a decir que... me siento mal. “Me siento mal, no sé qué hacer, y estoy a punto de hundirme”. Y eso me parece también un punto de... relax ¿no? [...] rompes la barrera y vas al mundo y dices “hei chicos, no, no estoy bien, tenéis que decirme algo” (E-Maria-29.06.2017)*. María sale entonces de la cerrazón de las exigencias. Se abre a la situación y es capaz de pedir ayuda y comenzar a comunicarse con sus compañeras sobre sus sentimientos y problemas. *Empieza a entender que es ser humilde, que yo no lo sabía antes, que es rendirse, es decir “yo no puedo” (E-María-05.06.2018)*.

## María

Es un momento al mismo tiempo de ruptura y de apertura, a la que responden sus compañeras, atendiendo a su demanda *para tranquilizarla, para decirle [...] que no pasaba nada (E-Mariona-21.06.2017). Para que no se angustiase tanto con cómo le iba con su grupo, explicaba muchas experiencias en plan de Ciudad Meridiana<sup>6</sup>, diciéndole que “esto que te está pasando a ti aquí a mí me pasa allí” y creo que lo que habíamos de hacer es también que sintiese que no es algo que solo le pasa a ella, sino que nos ha pasado a todos en algún momento (E-Irene-19.06.2017). Siente sus problemas aceptados, que todo lo que pasaba conmigo ha pasado con ella [Irene] las primeras veces cuando estaba trabajando en aquella escuela. Y a mí me ayudó esto (E-Maria-15.11.2017). Normalmente cuando hablábamos, cuando yo hablaba con ellos hacían así (asiente) como diciendo “te entendemos, vale”, y luego hacían su comentario “mira, ¿y si miras un poco diferente?” (E-Maria-29.06.2017). María descubre que el espacio entre educadoras sí que es un lugar donde poder compartir su miedo y sus ansiedades, un espacio de interadresividad en el que cabe su ansiedad, puede ser auténtica sin escuchar constantemente voces que le piden ser un robot.*

De forma paralela, la estudiante señala otro momento de ruptura que se transforma en un evento que le ayuda a ver las cosas de otra manera. *Me chocó bastante, me parece fue en este momento de bajón que fue un día que no sabía qué hacer y todo fue fatal. [...] Una chica escribía a @Mac una situación de su familia. Cuando ella rompió por casualidad, no por querer, un Tablet ¿no? Y su madre le gritaba mucho... que si le pegaba ¿sabes? Y ella estaba escribiendo esto a @Mac. Yo pensaba “jolín es que estos niños llevan tanta preocupación” ¿no? “y yo no... yo estoy tan, tan... estoy con mi personalidad, pobrecita, [...] este momento me abrió los ojos. Que tengo que mirar más allá. A ellos (E-María-29.06.2017). Al interesarse por el problema de Camila, es capaz de reconocerla como una persona con su vida y singularidad.*

Estos dos momentos de apertura cobran sentido mutuamente. En la reunión comenta que *hoy, fue pérdida de tiempo, porque no hemos hecho nada. Porque estábamos jugando y yo estaba solo con Camila” y Carles me dijo “estabais jugando, perfecto”. “Estabas más con Camila, que es muy difícil...”. Bueno, Camila es una chica buena y hay muchos líderes en la clase y es muy difícil dedicar tiempo a ella porque siempre estas con las personas que te molestan ¿no? [...]. Y yo pensaba “pues tengo que relajarme porque... si estoy jugando con ella, somos felices y es lo importante” (E-María-12.06.2017). En este momento se construye también una mutualidad en forma de interproblematicidad. Carles se interesa genuinamente por lo que le cuenta y legitima su acción, le da un sentido propio desde su perspectiva. El sentido de su participación se construye en coautoría tanto con Camila como con Carles y empieza a salir de una orientación basada en lo que las niñas han de ser, para subjetivarlas. *Me parece después de esto estaba más consciente de su estado**

## María

*emocional de los niños, y cuando vi que un chico que normalmente está siempre muy feliz, pues estaba un poco de bajón, pues hablábamos, ¿no? (E-Maria-29.06.2017).*

### **\*Los diarios de campo y el Blog**

Otro espacio fundamental para María se da en los diarios también le ayudaron, las reflexiones que leyó [...] por los comentarios que hacía (E-Mariona-21.06.2017). Para mí fue un aprendizaje muy grande [fue] cómo dar un feedback a otra persona, y me parece ese aprendizaje muy útil para trabajar con los niños, con otros compañeros... con equipo (GD-Maria).

Por una parte, esta práctica le resultó muy motivadora en tanto que aprendizaje, pero al tiempo era también una relación y un diálogo. *Fue muy útil para ver como ellos sienten. Que ven, que no ven, o como ven una situación diferente como veo yo... fue muy interesante (E-Maria-29.06.2017).* Concretamente, los diarios le permiten ver que comparte algunas preocupaciones con sus compañeras, como es el caso de Mariona, que también reflexiona sobre el comportamiento de dos de las niñas del grupo de María, Carla y Jorge. En su feedback, María hace preguntas a Mariona que implican una reflexión propia también y una voluntad de compartir el interés: “¿Por qué Carla quiere molestar? Intenta molestar a todos. ¿Vamos a pensar que necesidad tiene dentro para hacerlo? Y si en este caso ignorarle cubre esta necesidad es una buena estrategia, si no, no sirve. Va a seguir molestando. Estoy buscando una respuesta también (FD-María-Mariona-22.03.2017). Es interesante ver aquí una cierta ambigüedad, ya que parte de prestar atención a las necesidades de la niña, pero al mismo tiempo habla de una estrategia para conseguir que no sea disruptiva. Es al mismo tiempo una preocupación por las necesidades de la niña y por las suyas propias con respecto a que la actividad marche bien. Una mirada muy honesta teniendo en cuenta la situación de inseguridad en la que se encuentra y en la que ella se identifica con Mariona. En otro comentario, al hablar de una acción de Jorge que Mariona interpreta como *querer simplemente molestar al estudiante que estaba allí (D-Mariona-29.03.2017)*, María comparte que *reflexionaba también sobre este tema de que los niños pueden tener [en] algo contra de mí. Y ahora tengo la sensación de que pienso así porque analizo su comportamiento desde el punto de vista muy egocéntrico” (FD-María-Mariona-29.03.2017).*

María cambia relativamente su perspectiva entre estas dos semanas, empezando a justificar su malestar desde sus propias necesidades, no desde la interobjetividad de la actividad. Está encontrando en estos diarios un lugar de escucha donde enunciar sus preocupaciones y sentir cierta mutualidad en estas.

También en el feedback encontramos heterodiscursia. Por una parte, una faceta más operativa. En este sentido, María comparte en su memoria cómo debe ser un buen feedback desde su experiencia especificando que *no todo feedback puede favorecer la calidad de la práctica educativa. Gibbs y Simpson (2009) proponen las*

## María

*siguientes condiciones para un buen feedback que tomé en cuenta [...]: dar suficiente feedback, tanto en frecuencia como en detalle; proporcionar feedback con tiempo para darles a los estudiantes la oportunidad de mejorar su práctica después de recibir el feedback; estar seguros de que las estudiantes entienden el feedback. Esto le hace ver su valor en una relación de ayuda. Siente su influencia en el hecho de que todos mejoraron muchísimo, yo la verdad no me esperaba este nivel, todos aprendieron. (E-María-12.06.2017).*

Por otro lado, diría que es precisamente la última consigna que María sigue (*estar seguros de que las estudiantes entienden el feedback*) la que establece mutualidad en tanto que interadresividad. Comprobar que las estudiantes entendían implicó conversaciones con ellas sobre los diarios al verse en la escuela, lo cual abrió una comunicación más personal del espacio de compartir y exploración mutua. *Mi papel fue más, me parece, en los diarios [...] y yo... quería ayudarles con preguntas “¿Por qué piensas así?” “¿Por qué sientes así?” “¿Y por qué dices que este chico es así?” ¿no? O “¿Por qué dices que esto es correcto? ¿Por qué lo sabes? ¿qué criterios hay detrás de esto?” (E-Maria-12.06.2017).* Pone el ejemplo de que *Sira* yo recuerdo primer diario era como media página... y ella estaba un poco bloqueada con sus emociones, y para ello fue difícil abrirse también [...] yo poco a poco iba preguntando, preguntando, preguntando y me parece eso le ayudó bastante a abrirse, ver otra perspectiva y cuestionar a ella misma (E-Maria-12.06.2017).

La redacción del diario y el feedback de este son más que una práctica concreta dirigida a una meta. En él se abre un espacio diferente, uno en el que María puede escuchar las voces de sus compañeras y enunciar lo que honestamente cree al respecto, y donde tanto su acción de andamiaje (sobre cómo redactar el diario) como sus comentarios sinceros, son considerados relevantes y valiosos. María siente que las otras estudiantes escriben de una forma en la que esperan ser escuchadas, y que escuchan sus respuestas de vuelta. Esto supone para ella una importante motivación, a lo que dedica tiempo y ganas, e incluso una interesante reflexión en su blog, donde habla de la dificultad de la ambigüedad de la tarea al recordar su primera reacción: *¡que interesante! pero hmmm... es muy trabajoso, no sé si quiero hacerlo (Blog-María-12.04.2017)* pero sobre todo señalando que *es muy rico en el sentido del aprendizaje propio. Después de la actividad sentarse, tranquilizarse, respirar y empezar a poner en papel (Blog-María-12.04.2017).*

Para ayudar a quien esté interesado en los diarios a poder realizar mejor la tarea, María comparte una pequeña historia y una infografía a modo de guía.



En un seminario mundial de yoga han preguntado a un profesor famoso que tiene un nivel muy avanzado en yoga: “¿Qué postura es más difícil para Usted?”. Todo el mundo esperaba que el profesor va a decir el nombre de alguna asana más complicada pero el profesor ha respondido: “Lo más difícil para mi es coger mi esterilla para yoga y empezar”.

En otras palabras, para ser un profesional reflexivo hay que solo empezar. Y para mi escribir el diario es un buen inicio (Blog-María-12.04.2017)

Esta práctica supone para ella una cuestión muy personal en la que al mismo tiempo aplica otras experiencias y

conocimientos que posee sobre reflexión y aprendizaje. Sin duda es una experiencia de aprendizaje holístico para María, que sucede en consonancia con un proceso dialógico en el que las interlocutoras dan sentido a sus palabras en interadresividad.

### Sobre diferentes tipos de límites

La tranquilidad, la comodidad y la confianza aumentan, pero esto no hace que todas las preocupaciones de María desaparezcan. En la preparación de la segunda sesión formativa, María se muestra interesada por los “niños sin límites” ¿no? *Que hay un problema cuando niño sin límites, decimos nosotros, que pueden ofender ¿no? Te pueden insultar... (GD-María).* En esta formación, que consiste en una charla entre participantes de diferentes centros del proyecto Shere Rom, María habla de lo que a ella le estaba interesando especialmente, que es esa falta de normatividad que veía como necesaria para, ya no solo trabajar, sino estar juntas con sus compañeras. Esto desencadena una serie de buenas preguntas de mis colegas “¿Qué quiere decir con límites? ¿Dónde deberían o no deberían estar? ¿Por qué necesitas esos límites?” *Y eso fue muy significativo para mí para darme cuenta de que la única persona que tenía “límites” en aquella situación era yo. Y veía a los niños a través de mis “gafas culturales”. Nadie quería dañar mi EGO. (Blog-María-28.06.2017).* En esta sesión



## María

María se hace más consciente de sus propios sesgos culturales, y continúa aprendiendo a aceptar el comportamiento de las niñas, legitimando su forma de hacer.

Es curioso darse cuenta aquí de la importancia que tiene el evadir el sentimiento de rechazo. Es mucho más aceptable que las niñas se comuniquen diferente que estas no estén interesadas en ella, o deseen herirla. María se agarra a esta posibilidad, y ante la expectativa de ser aceptada por ellas, ella también las acepta, de forma que pueden empezar a compartir una interadresividad, incluso cierta interproblematicidad por la película. *A partir de ahí yo tenía bastante una subida [...] unas clases con ellos muy felices ¿no? Hemos jugado un poco, hemos trabajado un poco, y... y bien. Pero al final me cogió un poco de... de angustia y preocupaciones con la película, porque yo lo vi que no ... no podemos estar juntos los cuatro con ordenador que no funciona esto que... y me parece que... aquí también hay que pensar en el proyecto. (E-Maria-12.06.2017)*

Esto se relaciona con otro tipo de límites con los que se ha de lidiar. Los límites de los que habla María, los que consigue gestionar, son relacionales e interculturales. Pero hay otro tipo de límites que son los que precisamente no se planteaba en un inicio. *Tenía esta influencia de trabajar con jóvenes, normalmente no mando yo ¿no? Porque cuando hicimos una formación internacional, lo importante para mí es escuchar la voz de la gente que ha venido, [...] tomamos las decisiones conjuntamente... y yo estaba un poco con esta actitud ¿no? Cuando vine al aula... para mí “bueno, queremos jugar, vamos a jugar” “bueno, es lo que queréis, bueno...” Pero... hay que decirles “no” y explicar por qué no (E-Maria-29.06.2017).* María considera que el trabajo con las niñas es cualitativamente diferente a con jóvenes, en tanto a que es necesario ejercer una posición autoritaria. La práctica de construir límites es común y aceptada en la Comunidad de Prácticas y ella se involucra en esta. Pero es posible pensar aquí que no es que las niñas necesiten límites por definición, sino que los necesitan cuando esperas llevarlas a un lugar predeterminado o que se comporten de forma determinada. En el caso de María, cohesionar el grupo.

Es en relación con este objetivo prefijado que surge la contradicción. Por una parte, María inicia con una posición pasiva con respecto a las niñas, cediéndoles la agencia en la acción concreta diaria, mientras que por otra cede la agencia de decidir las metas a la interobjetividad del proyecto, dando esa importancia a unir al grupo y finalizar la película y convirtiéndose ella en una función. No explora la coautoría con las niñas, de manera que no es posible construir la agencia en el microsistema. Sin un diálogo entre agentes no puede darse una negociación de significado y una creación de sentido. María está empezando a construir interadresividad con las niñas, pero no interproblematicidad. Luz señala esta falta de mutualidad en tanto que *no sé hasta qué punto ella tenía claro de que iba la película o no... o hacia donde iba. Ella quería que fuesen un grupo unido, pero... “¿Qué estrategia tienes para unir el grupo?*

## María

*Nosotros te proponemos hacer una película. (E-Luz). El mantenerse en una meta prefijada le impide abrirse a la negociación interna y esto mantiene la práctica conjunta en una situación muy difícil, no sabía que hacer... no podía relajarme (E-María-05.06.2018).*

Las fuerzas y tensiones que acompañan a la experiencia de María están situadas. Por una parte, la recuperación en los diarios y la segunda sesión formativa. Por otra, la falta de mutualidad y reconocimiento con las niñas que deviene en una constante inseguridad. Luego Estas fuerzas se relacionan con las diferentes posiciones que ocupa y las tensiones entre los compromisos con diferentes prácticas y motivos.<sup>II</sup>

# María



Las diferentes prácticas en las que María se involucra se diversifican a lo largo de posiciones que no parecen encontrar gran número de nexos, sus diferentes acción parecen tener como referentes diferentes voces que no acaban de encontrar un espacio conjunto. Has de tener en cuenta aquí que María es la participante de la que menos información disponemos con respecto a sus prácticas concretas, ya que no hay un registro pormenorizado de su participación diaria. Sus dos motivos principales, o al menos iniciales, tiene que ver con el aprendizaje y la curiosidad, con respecto a las emociones y la interculturalidad. La

pluralidad de voces en María tiene que ver con diferentes exigencias y marcos diferentes que no encuentran puentes entre sí, de manera que, en medio de la tensión, se encuentran el rol como estudiante en la actividad y sus funciones como miembro del equipo Dehisi, que son las que más urgen y alrededor de las cuales ha de intentar organizar sus diferentes prácticas.

## En la montaña rusa

Encontrados espacios donde enunciar y actuar con legitimidad, María se siente ya integrada en el proyecto, considera que tiene ya una visión interna rica y

## María

decide empezar diversas acciones, una de ellas es la creación de un blog divulgativo llamado “learning with Shere Rom”, en el que dialoga entre las diferentes posiciones que acabamos de ver.

*Empiezo este blog después de un mes de trabajo en el proyecto. Y si alguien me pide que exprese brevemente mi experiencia diría que es una “montaña rusa” de mi aprendizaje. A veces estoy arriba, pero al minuto siguiente estoy abajo y es muy excitante (Blog-Maria-02.04.2017).* Esta impresión emocional no tiene que ver solo con el episodio que ahora narro, sino que la acompaña desde el inicio, sin embargo, en su *viaje emocional* que puedes ver en la introducción de este capítulo, María dibuja un tramo muy característico por sus altibajos. A través de los textos y las entrevistas he llegado a interpretar que este se corresponde con un período de “estable inestabilidad” en el que María se ve empujada por el viento de los acontecimientos y no siempre es capaz de tomar agencia.

Por una parte, María toma su propia iniciativa a partir de su blog, que engloba en lo que ella llama *dimensión de emprendeduría (Memoria-María)* de su experiencia. Realiza una labor de documentación en *entrevistas a los diferentes miembros del equipo Shere rom (Memoria-Maria)* y desarrolla una visión personal del proyecto, a partir de su curiosidad y creatividad. Por otra parte, es también durante esta época que le ofrezco participar en la investigación que ahora mismo lees. María acepta y yo siento que *estamos en una onda bastante similar en cuanto a objetivos [...] existe una satisfacción mutua en este trabajo que nos pone un buen horizonte por delante (Notas-David-Reunión Luz-María)*. Esta investigación abre también nuevas conversaciones, nuevos diálogos en los que María ve su voz reconocida como valiosa. Ella está especialmente motivada por participar en la formación de las estudiantes, así como interesada en el aspecto emocional de la experiencia. Esta participación en múltiples niveles tiene implicaciones dobles. Por una parte, le permite *ver el proyecto de diferentes perspectivas. (E-Maria-29.06.2017)* en conversaciones sobre diferentes temas y con diferentes agentes. Al mismo tiempo, implica para ella más exigencias. Más metas con las que comprometerse y práctica en las que participar.

Esta multiplicidad de participación quizá se hace especialmente problemática dado el hecho de que María está pasando un momento difícil a nivel personal y laboral. *Tenía una situación muy grave en el trabajo [...] estaba un poco nerviosa con todo y eso influía en mi práctica (E-Maria-29.06.2017)*. Empieza a sentirse sobrepasada. Estas nuevas exigencias le llevan a abandonar la práctica de comentar los diarios de campo de sus compañeras, junto con el hecho de que *también no sentía muy útil, porque... escribía lo mismo (E-María-29.06.2017)*. Aunque María ha señalado los diarios como una práctica con valor en sí misma, con interés ontológico, prioriza ahora las necesidades de las actividades.

## María

Como hemos comentado previamente, otro espacio relevante en el que lidiar con estas tensiones ha sido el de las charlas posteriores con sus compañeras. En estas, son ellas las que perciben su malestar. *Yo creo que es la estudiante que más ha sufrido [...] Yo me lo he pasado bien, los estudiantes yo creo que también. María no lo tengo tan claro (E-Carles)*. Recuerdan las constantes menciones de María a “no sé si voy a poder” “no sé si lo conseguiremos” “no sé si podremos hacer la película” [...] y por mucho que le dijésemos nosotros... (E-Carles). Sin duda, María se ve presionada por su objetivo pedagógico, *ella hablaba mucho de crear grupo [...] lo que a lo mejor era un poco difícil de entender para nosotras era de donde había sacado esta idea exactamente y por qué no le cuadraba con lo que estaba pasando (E-Luz)*. A Luz y Carles les costaba llegar a entender el porqué de la decisión de “bueno, hasta que no tenga un grupo unido no haré la película” cuando la historia era “haz la película para unir el grupo” (E-Carles). Para ellas, esta meta parece ser una decisión poco reflexionada de María, como focalizada en unas instrucciones a seguir. Mariona encuentra una cierta incoherencia en que *María estaba bastante perdida con su grupo, bueno, ella creía que iba perdida pero que después nos explicaba las cosas que hacía e iba bien (E-Mariona-21.06.2017)*. Señala así que María no es capaz de ver lo que está ocurriendo al estar focalizada en lo que debería ocurrir. También Sira considera que *quizá ella era más perfeccionista, más centrada incluso que yo en la película... con más preocupaciones [...] quizá la he visto más ofuscada incluso que yo (E-Sira-21.06.2017)*. En este sentido, parece que lo instrumental de la actividad para María esté impidiendo una mirada abierta. Siguiendo la voz de lo establecido, no puede verse del todo así misma ni a sus compañeras.

Es precisamente respecto a esta característica que María hace referencia a que *Carles me ayudó bastante. Para mí Carles fue un buen gurú que me dijo que hay cierto grado de perfeccionismo que tengo con todo. [...] entonces me escondo y estoy con mis angustias y mis preocupaciones (E-Maria-12.06.2017)*. María refiere también, al igual que sus compañeras, que *muchas curvas que he puesto aquí [su viaje emocional] las he creado yo misma. No niños... no situación... no, no, yo misma, porque estaba con mis miedos, preocupación, lo he creado yo misma (E-Maria-29.06.2017)*. Para lidiar con estas curvas, señala que *a mí me ayudaron mucho las charlas de después de la sesión, y la participación del tutor en el grupo (GD-María)*, pues es un espacio donde encuentra una disposición a *aceptarme y... lo importante para mí que todas las personas que estaban ahí, están aquí muy abiertos, muy abiertos para “estamos aquí” ¿no? (E-Maria-29.06.2017) lo importante para mí fue un cierto grado de sinceridad en el grupo, que... ¿sabes? Nadie quería demostrar que... “ah, soy muy bueno, todo hago bien, no pasa nada conmigo”. Y para mí ese cierto grado de sinceridad me ayudó bastante. Porque yo estaba muy sincera y si me sentía mal decir “yo no sé qué hacer, yo estoy perdida” y a partir de ahí la gente me aceptaba y me daba algunas aportaciones (E-Maria-12.06.2017)*.

## María

Es fundamental la mención de la sinceridad aquí, pues significa que María encuentra en ésta que es legítimo explicar las cosas como son, sin necesidad de cumplir expectativas. No es un espacio burocrático de rendimiento de cuentas, vigilancia y planificación, sino un espacio en el que ser una misma. Lo más importante de este espacio para María, finalmente, no son los consejos que pueda recibir en lo que llama *una guía para los estudiantes universitarios en el proceso de reflexión (Memoria-María)* sino *la comunicación y colaboración entre el grupo de estudiantes universitarios en el proyecto. Compartiendo entre nosotros miedos, dudas, logros y estimulando el desarrollo profesional. Este elemento de aprendizaje entre pares fue muy importante para mí personalmente, haciéndome sentir parte de la comunidad de profesionales y apoyada por ellos (Memoria-María)*. Este proceso parece fundamentado principalmente en la mutualidad. No hay verdades absolutas ni corrección, sino apoyo y discusión de motivos. Todas son en principio legitimadas en tanto que compañeras en una misma empresa, no como estudiantes corregidas en su déficit. María aprende a relajarse en estas sesiones, a verse más allá de la mentira del robot que se siente obligada a ser.

La importancia de este diálogo entre profesionales le hace también fijarse en cómo Carles funciona con los niños. *He aprendido algunas técnicas [de] como él lo hace [...] de diálogo, de construcción de un espacio de... de reflexión (E-María-29.06.2017)*. Esta observación, junto sobre todo con la confianza que la sesión posterior le proporciona, le permite atreverse a probar nuevas formas de relacionarse con los niños y niñas. *Había una chica que se llamaba Carla, que siempre tenía como un poco de caprichos, de... muy negativa ¿no?. Y yo un día [María introduce una anécdota en la que una amiga tiene una negociación con su hija] y le dijo “ah, vale, tienes tu momento de no”[..]. Y yo pensaba, “que buena técnica, verbalizar sentimiento del niño y decir, mira tienes tu momento de no, no pasa nada, es solo un momento” ¿no? “momento de no”. Y después, eh... empecé a usar esto con Carla, y digo “ah vale, Carla, tienes tu momento de no”. Y le gustó esto y luego cuando nos encontramos algunos días ella me dijo “oh María, me siento muy mal, tengo mi momento de no, ¿no quiero trabajar” y yo pensaba “qué bien! Que está identificando su estado con esta frase” (E-Maria-29.06.2017)*. María empieza así a reconocer a Carla en su singularidad, tal y como ella se siente reconocida por Carles, y le ayuda también a apropiarse de esta forma de comunicación, aceptándola tal como es y permitiéndole explorarse.

Estas son las formas de gestión, a través del mantenimiento del diálogo con sus compañeras y en el foro, y de encontrar formas de ir reconociendo a sus compañeras y a sí misma. Sirven a María para lidiar con sus turbulencias afectivas, que son, al mismo tiempo, las razones y fundamentos de su reflexión. Pero finalmente todo se puede complicar.

### Presión en la recta final

Según se acerca el final de mayo, las exigencias van en aumento, hasta el momento en que la estable montaña rusa cae de nuevo. Por una parte, su participación en el Dehisi le hace comprometerse con las Jornadas Shere Rom *un evento en la universidad en que los niños y niñas tienen excursiones a diferentes facultades y muestran las pequeñas películas en el contexto de la universidad [...] estuve involucrada en el proceso de desarrollo del programa así como liderando una de las actividades en la Facultad de traducción (Memoria-María)*. Esta tarea añadida aumenta su estrés.

En una de mis visitas a la actividad de Trobadors, la penúltima sesión antes de la proyección, *María explica que no consigue trabajar con el ordenador. “Por lo menos hemos elegido dos melodías que nos gustan, supongo que tengo que ser más directiva”*. Carles entonces pregunta al resto si alguien ha empezado a editar, y todos contestan que no. *Dice a María que puede que tenga las expectativas un poco altas. (Notas-David-03.05.2017)*. Su preocupación ahora mismo se centra en que *“yo tengo una imagen ideal de lo que tendría que ser”*. *María pregunta a Luz qué porcentaje de niños acabaron ellos solos desde el inicio hasta el final la película. Luz contesta que quizá un par. Ella está muy preocupada porque los niños no sientan suyo el producto final (Notas-David-03.05.2017)*. Para María, es una clave pedagógica del proyecto esta sensación final de *mira, hemos hecho esto juntos, hemos sido nosotros, y si yo hago... no es lo mismo, ellos no sienten es del grupo (E-María-29.06.2017)*. En este sentido, pese a que Carles insista en que *no hay exigencias (E-Carles)* ella sí las tiene para sí misma. Para su forma de entender el proyecto y los procesos de aprendizaje en éste, es fundamental este producto final. *Yo creo que le pasó un poco que ella tenía la idea esta que decía antes de: queremos que lleguen aquí, y no llego, no llego, no llego, y me frustró porque veo que no llegarán a donde quiero que lleguen (E-Irene-19.06.2017)*.

Pese a todo el apoyo que María recibe de sus compañeras, ella no se está sintiendo legitimada en su agencia teleológica. Su meta no es considerada legítima y sus palabras, consecuentemente, no son tomadas del todo en serio. No se lleva a diálogo si realmente esa meta es importante, sino que se deshecha directamente. Ante la imposibilidad de abrir esta caja negra, María no se plantea tampoco otras formas de autoría de su acción, puesto que para ello es necesario un diálogo. De esta forma, sigue actuando en base a la estructura de la actividad y las metas de esta que ella interpreta.

Al mismo tiempo, al atribuir el malestar de María simplemente a que no puede conseguir su meta, tampoco se hace posible explorar más a fondo qué es lo que está ocurriendo en la vivencia. Sus compañeras, señalan sus dificultades en los últimos momentos. *María tenía ganas de que se acabara. Creo que María no lo disfrutó. Por*

## María

*las responsabilidades que podía tener fuera... (E-Perico). Pero, en cambio no sé si acabamos de darnos cuenta. O yo personalmente quizá no. Y hubo momentos que me daba la impresión qué, tal como ella hablaba, la veía estresada. Pero la veía estresada de cara a que se tenía que hacer un trabajo ¿no? Y no acabé de entender o de poder intuir que... estaba estresada porque... le costaba estar con el grupo (E-Carles). Carles finalmente insiste en que no ha hecho un mal trabajo, el grupo ha decidido cosas y ha hecho cosas. No se trata de eso. Simplemente estoy diciendo que me sabe mal por ella porque no sé hasta qué punto ha disfrutado de la experiencia (E-Carles). Es interesante esto que nos cuenta, tanto por lo que significa hacer un buen trabajo desde su perspectiva (decidir, participar...) como por el hecho de la importancia que le da a disfrutar, como algo deseable dentro del espacio de Trobadors.*

Sería absurdo situar toda la responsabilidad de esta cerrazón en las compañeras de María, ya que, si la toma de responsabilidad es un proceso dialógico, está en manos de ambas partes el empezar dicho proceso. María en ningún momento reclama la discusión sobre las metas del proyecto, mantiene su desacuerdo en un ámbito privado, pues en el espacio de la interacción da más legitimidad a la voz de Carles y Luz que a la suya propia. Aquí, la diferencia de roles implica una situación de dominación de una voz sobre otra, tanto por la división del trabajo (ellas son las expertas) como porque Carles es visto como *un gurú (E-María-10.11.2017)*. Luz hace referencia a esta limitación del diálogo. *Hay gente que la puedes ayudar hasta un punto o de una manera, y hay gente que de otra. [...] María en este sentido, pues bueno... pensaba "bueno, ahora mismo ya le estamos diciendo e intentando darle algunas opciones, y ella quiere ir por aquí. Pues bueno, quizá es que es su proceso, ahora es el que ha de seguir. Y entonces al acabar pues a ver que se ha llevado ella al final (E-Luz)*. En este punto, Luz asume que su acción no ha de ser perfecta, y que la acción de María no depende de la suya. Señala así la necesidad de respetar el espacio de su agencia, de ir a su ritmo. El diálogo no puede ser impuesto.

Lo cierto es que, pese esta cierta frustración, María no llega tener una bajada emocional como en las primeras sesiones. Se ha apropiado de prácticas que le ayudan a *ser flexible... ver qué pasa... bueno, tener un plan, pero, a ver, que ellos quieran [...] adaptarme a la situación que pasa (GD-Maria)*. Ha encontrado lugares y prácticas donde refugiarse. *Para mí los momentos de tranquilidad en cada sesión fueron los encuentros con mis compañeras, Carles y Luz ¿no? [...] esta habilidad de estar en tranquilidad... Al final yo internalizo esto (E-Maria-29.06.2017)*. También su blog, donde ya previamente hizo mención a la frase que tanto oía *"poco a poco"* *Para mí es ir con cuidado y mucha paciencia. Ser reflexivo y realista [...] he recordado la oración de Antoine de Saint-Exupéry que es muy inspiradora [...] "El arte de los pequeños pasos" (Blog-Maria-02.04.2017)*.



## María

El espacio de reflexión personal de su blog y el espacio más dialogado en directo con sus compañeras son los fundamentos del aprendizaje de María. Como ella señala en contraste con una compañera, que asegura que el principal contexto de su aprendizaje fue la actividad con las niñas. *No estoy muy de acuerdo, la verdad, porque sí, niños son como fuentes ¿no? De aprendizaje, pero siempre me parece que el aprendiz también (ahora refiero a estudiantes ¿no? A nosotras) que... nosotras también estamos ahí con ellos, no... no son que los niños nos hacen aprender, pero también nuestras capacidades de... de aprender. Y apoyo que hay... me parece es un conjunto ¿no? Es un sistema que te ayuda a aprender. Los niños es solo un elemento del sistema donde estuvimos (E-Maria-10.11.2017)*. La actividad con las niñas ya tenido valor en sí misma, como ellas nos señalan *María ha sido muy divertida con nosotros y nos ha animado en todos los momentos (E-Camila)* pero hay que considerar que la orientación de María era diferente a la de sus compañeras, su participación como lectora en los diarios no le incita a tanta reflexión sobre su actividad directa con las niñas, sino que le hace plantearse más otro tipo de procesos de aprendizaje. La práctica en la que María está involucrada es otra y, por lo tanto, tanto los artefactos que apropia como los diálogos que se hacen posibles son diferentes, pues la práctica es el territorio común en el que el diálogo ocurre.

Otra práctica en la que María está involucrada en mayor medida que sus compañeras es esta misma investigación, que abre su perspectiva y la fuerza a implicarse en procesos de diálogo, *lo que quería hacer era pasar esto, olvidar y no pensar [...] quería cerrar el cajón, tener la nota e irme, ¿no? Pero gracias a las conversaciones que hemos tenido, con las reflexiones... a mí me ha ayudado mucho a reflexionar todo lo que ha pasado (E-María-05.06.2017)*. Esto nos lleva a hablar del sentido y significado que María crea a partir de su compleja experiencia.

### Reflexiones al final del camino

La vinculación de María al Shere Rom se alarga también por la redacción de su memoria y la colaboración conmigo tanto a nivel docente como en esta misma investigación. Las reuniones que realizamos nos llevan a reflexionar juntas, cuestionándonos mutuamente, lo cual nos ayuda a ser críticas. *Nuestras discrepancias se mantienen en el plano teórico, pero compartimos objetivos tanto de investigación como de docencia, muy enfocados a la construcción de espacios de transformación mutua entre individuos (Notas-David-12.06.2017)*. En esto se incluye la visión de María del aprendizaje como fundamentalmente práctico y basado en la vida. *La teoría está bien, pero primero me parece que hay que vivir (E-Maria-29.06.2017)*. En su memoria argumenta que *los procesos psicológicos están enraizados en procesos sociales, el aprendizaje humano y el desarrollo es una actividad social colaborativa (Wertsch, 1988)*. *La educadora efectiva no transmite conocimiento a la estudiante directamente, sino que construye una actividad*

## María

*comunicativa especial, implicando las experiencias de las estudiantes, conocimiento y actitudes para compartirlas discutir las y crear aprendizaje común (Memoria-María).* En un formato más informal, pero no con menos argumentos, María defiende la necesidad de construir conocimiento en diferentes formatos para promover más procesos de aprendizaje significativo. *Yo entiendo que hay un idioma científico que es muy importante. Pero me parece que si queremos bajar la teoría a la práctica hay que explicarlo con pocas palabras. o... a mí me gusta mucho esto hacer infografía... que... te ves, ¿no? (E-María-29.06.2017).* Este punto de vista de María y esta orientación compartida, es sin duda una inspiración fundamental del formato de esta tesis. En ella intento dar sentido para una audiencia amplia, tanto por lo que respecta al lenguaje como al formato del mismo texto, para así promover diferentes formas de reflexión. María considera que *hay que bajar la teoría a la práctica.* Yo especificaría que no consiste en bajar, sino en humanizarla, ponerla en contacto con momentos para así poder implicar una mejor reflexión y a más agentes en ella.

En el grupo de discusión focal, María se identifica como *una persona bastante emocional* y pregunta por el aspecto afectivo a sus compañeras. *Estamos abriendo una experiencia... y a nosotros mismos. Y quería preguntaros [...] ¿Qué “spectrum” de emociones habéis tenido? ¿Cómo habéis manejado vuestras emociones y sentimientos? (CG-María).* Esta pregunta es al mismo tiempo su interés como investigadora y un interés en su propia experiencia. Le ayuda a verse a sí misma a través de lo que las demás le cuentan. Por ello, la imagen que más relevante le resulta a María es la siguiente, en la que se presenta sencillamente la diversidad de su *spectrum de emociones* y los eventos más relevantes en este.

# María



La rueda exterior incluye las emociones y sentimientos a los que ha hecho referencia, mientras que la rueda interior los eventos señalados como importantes. No muestro aquí relaciones entre diferentes eventos ni emociones, ni existe orden cronológico o de ningún tipo, lo que pretendo es señalar qué acontecimientos un momento de apertura y emergencia en su experiencia (eventos) y cuál es diversidad de su afectividad.

Se compromete entonces con una forma amplia, sociocultural y vivencial de entender el aprendizaje, explicitando también que para ella el objetivo de *este aprendizaje colaborativo está destinado a empoderar a las estudiantes a resolver problemas por ellas mismas y prepararse para la vida futura (Memoria-María)*. En cierto sentido parece que esta es la concepción general del aprendizaje como algo que es para luego, algo que nos prepara. María saca su satisfacción de haberse llevado algo de la situación, dado que no ha podido disfrutarla genuinamente. Esto podría

## María

parecer negativo si pensamos en un espacio de vida como espacio de satisfacción y disfrute. Pero sería absurdo intentar asegurar esta satisfacción de todo el mundo, pues la vida no se reduce tampoco al placer. Es importante entender también que, aunque la situación de María no le ha permitido disfrutar del espacio Shere Rom como un fin en sí mismo, sí se ha sentido legitimada para utilizarlo como su momento le exigía. Un espacio de convivencia, para ser libre, ha de poder ser utilizado también de forma instrumental.

*Después, cuando reflexionaba que de lo que pasaba en Shere Rom fue como un modelo pequeño de lo que pasa en global en mi vida. ¿Sabes? Después de esto, me parece en julio o agosto acabé de luchar y me dije a mí misma “ahora hay que aceptar” (E-María-05.06.2018).* Ciertamente, aunque el proceso pueda haber parecido algo turbulento e incluso doloroso, María está muy segura de haberse quedado con algo bueno. Para ella, precisamente estos altos y bajos han sido la base de su aprendizaje. *Me gusta mucho un dibujo que hay en internet que un chico está dibujando en la pizarra dos zonas, ¿no? Confort y fuera de confort. [...] En zona de confort descansas, te relajas... esto... todo es conocido, que puedes respirar tranquilamente... pero si siempre estás así con esa tranquilidad pues no... no desarrollas. (E-María-10.11.2017).* Tan importante es salir y experimentar turbulencias [como] estar tranquilo, parar, respirar, reflexionar (E-Maria-10.11.2017) para asentar el aprendizaje.

Reflexionar tanto sobre su relación con las otras como aquello que ha implicado para sí misma. En cuanto a su relación con las niñas, María asegura que *al final que yo he conseguido una buena relación con los niños y... había un amor, ¿no? Con ellos, y hemos hecho película. (E-Maria-12.06.2017).* Gana así reconocimiento en una relación que es entendida también por la otra parte, por unos niños que señalan que *María es una persona muy amable (E-Carla).* *En tiempos difíciles cuando estábamos nerviosos y teníamos un mal día, en vez de hacer la peli ella nos dejó jugar, y para mí ha sido muy amable (E-Jesús).* *María para mí has sido muy divertida, muy bailarina, mucho de todo (E-Niñas-Jorge).* Lo que ellas señalan no tiene nada que ver con ser capaces de hacer un proyecto, sino con la relación, que han valorado en sí misma. Una relación fundamentada sobre todo en la libertad mutua, en la liberación de la imposición. Liberarse de esta imposición ha conllevado quizá que María no haya podido cumplir su meta de aportar algo a las niñas (en forma de aprendizaje o sentimiento de logro en grupo), pero ha encontrado a cambio relaciones sinceras en las que ella ha podido aprender. En esta mirada a las otras se libera también de sus propios límites culturales, *comunicándome con los niños, pasando por barreras culturales, lingüísticas y estereotipos empecé a preguntarme: “¿Por qué pienso así?” Empecé a ser más consciente de la forma de trabajar con mis estereotipos y prejuicios [...] he hecho un paso adelante para liberarme de ellos (Memoria-María).*

## María

*Yo pienso que una vez estás con una persona, esta persona queda en ti. Y yo pienso que todos están aquí, están y se aparecen en momentos (E-Maria-29.06.2017). Y son estas voces las que han despertado su diálogo interno. Dos días después del grupo focal, María escribe en su blog. La reflexión en el proceso y resultados es el hilo rojo que va a través de todo el proceso de participación en el proyecto. Reflexionaba con mis compañeros, con mis coordinadores, con el tutor de los niños [...] y al principio del proyecto tenía el sentimiento de que era demasiado para mí, pero luego entendí realmente la importancia de la reflexión en mi aprendizaje, para construir diálogo con mis colegas, para ver diferentes perspectivas y, antes de nada, para ser CONSCIENTE (Blog-María-28.06.2017). En su memoria alude a Perrenoud (2010), quien ve el proceso de reflexión como la llave del desarrollo profesional (Memoria-María). Es a través de esta reflexión que ella traza su “viaje hacia el equilibrio”, que plasma en su collage realizado en el grupo de discusión.*

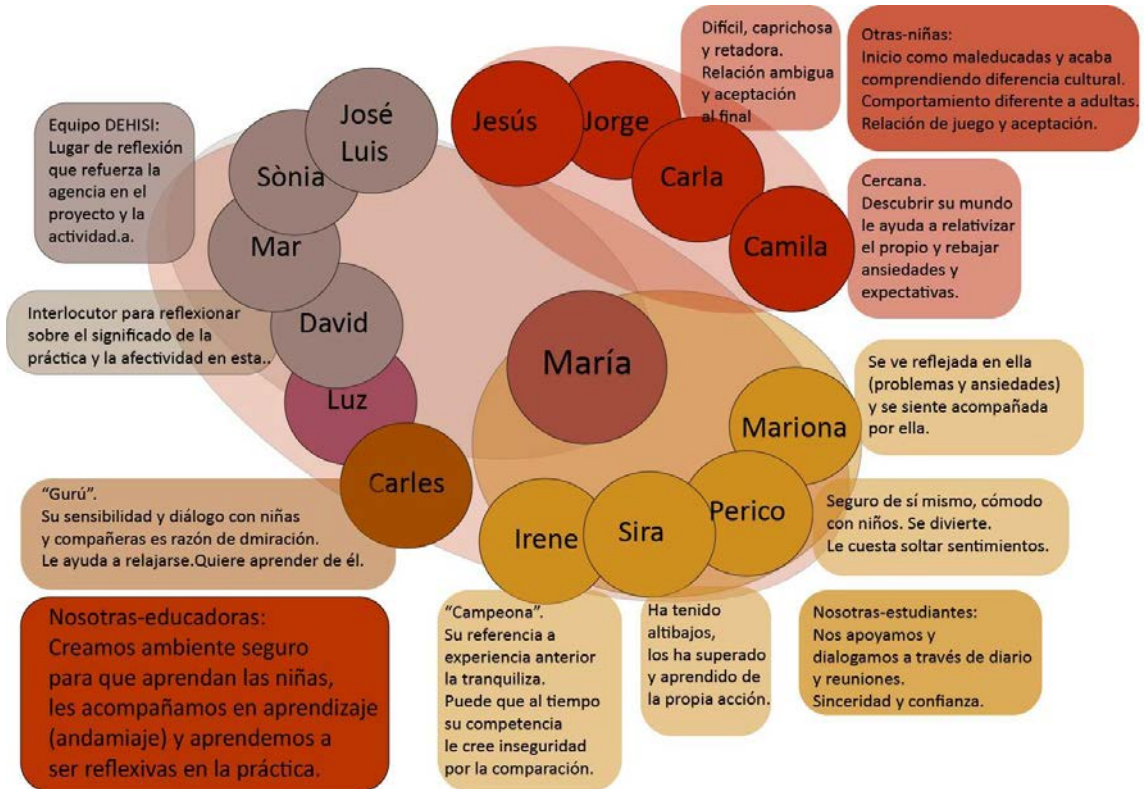


*“Hoy jugamos a exploradores de la jungla y mañana viaje a las estrellas” pues para mí fue así, ¿no? O... o un mundo que me da mucho susto o... o pasábamos superbién, y para mí era un... un camino con algunas paradas para... respirar, reflexionar e ir adelante y... mantener... equilibrio en este trabajo (GD-Maria).*

*La experiencia le hace así transformarse, y a través de la reflexión y la flexibilidad es muy relacionado con equilibrio también, porque equilibrio puedes mantener cuando eres flexible (E-Maria-29.06.2017) se ve Más relajada, con muchas cosas que no ... no me estreso (E-Maria-29.06.2017) yo sentía un cierto*

*cambio en mí misma ¿no? Que estaba más equilibrada y menos perfeccionista, más flexible, más tranquila y más observadora, todo lo que pasa fuera y todo lo que pasa dentro (E-María-10.11.2017). Se permite, entonces, no ser perfecta. Tan solo, ser con las otras. Con esto se relaciona la última imagen en relación a María, en la que pretendo situar a sus otras significativas <sup>III</sup>.*

# María



María participa en más espacios de actividad que sus compañeras, y eso crea una importante diversidad en sus relaciones. Por una parte, gran parte de su agencia surge del equipo de investigación, donde se discuten objetivos del proyecto y en el cual se siente incluida. Con quien no se considera dentro de un "nosotras" es con las niñas, por sus diferencias y desencuentros. Se encuentra entonces con incoherencias entre la referencia las diferentes personas del equipo y a las niñas, para lo cual le ayuda el grupo que comparte con las estudiantes, en el cual se siente apoyada especialmente por Carles. Es en este grupo en el que más pone su voz en interacción con otras, duda, pregunta y explora su agencia

## Notas para las historias

### Notas

\*Las diferentes imágenes no constituyen un análisis en sí mismo. Están orientadas a ser un complemento de tu lectura, de la misma forma que fueron una herramienta de mi escritura y de mi discusión con las participantes. Permiten tomar perspectiva, salir de los detalles concretos y ver su relato desde lejos. Pero esta visión de pájaro que encuentras en ellas y sus pies de página no se corresponde más con su realidad que los detalles concretos y la interpretación que en su lectura podamos tener de su vivencia.

**I-Trayectoria vivencial:** Pone en común la línea de *mi viaje emocional* desarrollada durante las entrevistas (Krinitzyna, 2018) con los episodios y elementos relevantes encontrados en la codificación de los diarios de campo y entrevistas. Intenta así reflejar diferentes elementos de la vivencia (González Rey, 2015) de las estudiantes. Aparecen el conjunto de las diferentes líneas dibujadas, por las estudiantes, sobre el tono emocional de cada estudiante en la actividad Trobadores, especialmente marcada la dibujada por la misma. Sobre esta última se colocan tanto los principales episodios de la experiencia compartida con las niñas (en fondo gris) como las referencias a emociones sentidas (en rojizo) en referencia prácticas y eventos. En la parte inferior, se incluye también lo relativo al diario de campo y la charla posterior con las educadoras.

**II-Relación de posiciones y prácticas:** Para presentar la relación entre posiciones y prácticas, tomo lo explicado por Raggatt (2012) con respecto a las diferentes posiciones del yo. Dentro de los paneles hexagonales se encuentran posiciones centrales [core positions] mientras que al lado de estos puedes ver las posiciones identitarias [I-positions] que las componen. Las prácticas con las que se comprometen (en recuadros en gris) se distribuyen alrededor de las posiciones centrales, mostrando con su proximidad con qué posiciones se relacionan. Algunas de estas prácticas pueden ser también definidas como metas a corto plazo o subordinadas (en gris claro), mientras que en gris oscuro se señalan los objetivos más centrales, que se relacionan también mediante proximidad a las prácticas.

**III-Relación de posiciones y otras significativas:** En esta imagen aparecen las diferentes otras significativas (Taylor, 1996) con las que las participantes han convivido y han dialogado en su experiencia. Son las que constituyen aquello a lo que Raggatt (2012) se refiere como posiciones externas [outside positions], que en el diálogo pueden ser apropiadas y convertirse en “otras en mí” [other in me positions]. Las diferentes agentes se sitúan en círculos alrededor de cada participante. La proximidad a ésta, señala su relevancia relativa en la vivencia compartida. De la misma forma, aparecen reflejados los diferentes grupos significativos en las narraciones de cada estudiante, y las metas con las que se ha comprometido en referencia a estos.

---

## *Notas para las historias*

1- Durante las semanas anteriores a la llegada de las estudiantes, las niñas realizaron pequeños photobooks sobre sí mismas utilizando power-point, destinados a presentarse a las estudiantes. A ello les ayudó especialmente Gabriela, una estudiante del semestre anterior que asiste también a esta primera sesión.

2- Las citas textuales de Carles y Luz son mi traducción del catalán.

3- Un “casal” es una entidad extraescolar dedicada al ocio y la educación no formal. Generalmente desarrolla su actividad en épocas no lectivas.

4- Los esplais, o clubes de tiempo libre, son un movimiento cívico extendido en Cataluña, Baleares y Valencia, basado en el disfrute del tiempo libre de los niñas y jóvenes, sobre todo en los fines de semana y durante las vacaciones. Normalmente, está basado en el voluntariado. <https://es.wikipedia.org/wiki/Esplai>

5- Los “Caus” Agrupaciones enfocadas al tiempo libre y la educación informal infanto-juvenil que focalizan en la relación con la naturaleza

6- Barrio situado en la periferia de Barcelona. Al igual que Bon Pastor, se caracteriza por un bajo nivel socioeconómico y un alto porcentaje de población de minorías culturales.

7- Las “Jornadas de Shere Rom en la universidad” es *un evento en la universidad en que los niños y niñas tienen excursiones a diferentes facultades y muestran las pequeñas películas en el contexto de la universidad [...] estuve involucrada en el proceso de desarrollo del programa, así como liderando una de las actividades en la Facultad de traducción (Memoria-María).*



## QUINTA PARTE: CONVIVENCIA A TRAVÉS DE ESPACIOS:

A lo largo de los relatos de las estudiantes hemos podido ver que su vivencia de Shere Rom ha sido muy diferente, así como aquello que han aprendido o que han podido aportar. Precisamente, esta diversidad es una muestra de que el contexto del que estamos hablando es un espacio vivo. Sería un error intentar medir el espacio de convivencia, o acreditar si Shere Rom lo es o no en relación con si se cumplen determinadas características y objetivos, pues la vida no puede medirse por su adecuación a ningún baremo. Lejos de esta intención, lo que pretendo es discernir qué significa exactamente ese espacio de convivencia. Entender qué significa construir un espacio que dé legitimidad a las personas como singulares y con su derecho propio, incluyendo la complejidad de su vivencia (González-Rey, 2015) a través de las relaciones.

Un elemento importante para incluir esta globalidad es precisamente atender a la diversidad entre las diferentes participaciones posibles y, es más, el hecho de que una misma acción haga referencia a diferentes actividades o eventos. A esto me refiero como la **heteroparticipación** en la acción, homólogo al término de heterodiscursia (Matusov, 2015).

Precisamente, el potencial del Aprendizaje-Servicio reside en esta característica de permitir y abrazar la heteroparticipación, pues se orienta en diferentes direcciones, o a diferentes fines. Es un espacio fronterizo entre dos sistemas de actividad (McMillan, Goodman y Schmid, 2016). Esto legitima de inicio que las acciones que en él se producen se dirijan a diferentes metas, tanto en la diversidad de motivos entre personas, como incluso por las diferentes razones de la misma. En Shere Rom, esta heteroparticipación se perfila al menos de dos formas: la diversidad de microsistemas y el carácter opcional de las prácticas.

En primer lugar, los relatos han dejado patente que no podemos concebir el mesosistema Shere Rom como único y homogéneo, sino más bien como un conjunto de microsistemas que se relacionan entre sí, y entre los que las participantes transitan. Es en la diversidad de éstos que habita la potencialidad de heteroparticipación. Precisamente por ello, dedicaremos el siguiente apartado a recorrer los diferentes contextos. Para ello, diferenciaré seis espacios: a) la actividad “**Trobadors**”, que consiste en la colaboración directa con las niñas; b) la “**Sesión Posterior**”, reunión de las educadoras participantes; c) las “**Sesiones Formativas**” en la universidad; d) la participación de María en el “**Equipo Dehisi**”; d) el “**Diario de Campo**”, incluyendo el feedback y f) el “**Trabajo Final**” de las asignaturas de Grado.

En segundo lugar, esta práctica es opcional para las estudiantes. Su carácter de propuesta implica que aquellas que participan se han planteado ya previamente por qué hacerlo. Cada una de ellas se plantea qué es aquello que tiene que ver el proyecto con su persona y toma una decisión en respuesta a la propuesta. Se promueve así diversidad en los motivos para participar. Esta decisión está a menudo ligada a al espacio de **Trobadors**, y es este por el que empezaremos.

### A) Trobadors:

La actividad educativa con las niñas, a la que me he referido a lo largo de este texto como Trobadors, es la propuesta inicial a las estudiantes. Dedicaremos a esta una mirada cuidadosa para ver cómo éstas empiezan a participar en ella en relación con sus expectativas y son después interpeladas por las niñas en una relación personal. Este espacio estará caracterizado la heteroparticipación de las estudiantes en referencia a sus diferentes compromisos. Pero, sobre todo, Trobadors es donde emerge aquello que es inesperado para las estudiantes y que provoca su creación de sentido y significado, que extenderán a otros espacios.

Cuando, en sus asignaturas, proponemos a las estudiantes el Proyecto Shere Rom como un modelo de prácticas, es principalmente sobre este espacio de Trobadors sobre el que toman su decisión. De esta forma, las estudiantes empiezan ya a construir en sus expectativas un sentido propio del proyecto en relación con su participación en este espacio. Las razones iniciales que las estudiantes señalan con respecto a Trobadors tienen que ver con tres aspectos diferentes: acceder a una experiencia práctica, la posibilidad de aprender de profesionales con más experiencia y un interés ontológico o curiosidad por el espacio en sí. Como Irene señala, *queríamos vivir una experiencia práctica más allá del aula (D-Irene-01.03.2017)*, pero esto tiene significados diferentes para cada una de ellas. Para Irene, es la oportunidad de acercarse a una forma de aprendizaje que le atrae, pero con la que es suspicaz, y comprobar si *realmente se puede trabajar de forma horizontal (E-Irene-19.06.2017)*. Mariona hace referencia también al interés por la metodología en sí, ya que desde su anterior paso por Shere Rom *me había quedado con ganas de probar Trobadors o Laberint (E-Mariona-21.06.2017)*, pero añade también la voluntad de ponerse a prueba ella misma como educadora: *yo soy de retos, y lo veía un reto (E-Mariona-21.06.2017)*. Ella y Sira marcan además la importancia de acceder a un lugar *donde poder aprender con la ayuda de educadores con más experiencia (E-Sira-21.06.2017)*. Por otro lado, existe en algunas un acercamiento a las prácticas con menos expectativas y más basado en la curiosidad. La misma Sira decide participar en el proyecto sobre todo al ver que otra chica que había participado previamente *se lo había pasado muy bien (E-Sira-21.06.2017)*. De una forma similar, María, tiene

curiosidad por acceder a este espacio que es novedoso para ella en dos sentidos: por una parte, la escuela catalana, ver cómo funciona ésta en otro país y, por otra, participar de una comunidad de profesionales/investigadoras especialmente enfocada a la intervención intercultural. Existe también la voluntad de ponerse a prueba, tal como dice Mariona, pero ya no en una cuestión de capacidad, sino de saber *si me gusta, si me siento cómodo (E-Perico)* desarrollando las prácticas propias de la comunidad. Pero, más allá de sus expectativas, su participación se hace realidad y cobra sentido en dos referencias diferentes: por una parte, la relación directa con las niñas, y por otra su ejecución en el marco de la actividad de apoyo al aprendizaje, con sus objetivos y normas.

Por lo que respecta a la relación con las niñas, ellas interpelan a las estudiantes en un sentido personal, en tanto que se interesan en ellas de forma genuina, lo cual les provoca sensaciones de acogida y despierta o muestra una interadresividad en este sentido. Antes del encuentro, las niñas formaban parte de la imaginación de las estudiantes, eran objetos finalizados en ésta. Sin embargo, desde el mismo encuentro en el que se muestran nerviosas por hablar de su vida en los photobooks e interesadas en las estudiantes, estas últimas empiezan a personalizar (Kiely, 2005) a las niñas, a verlas como sujetos que desbordan su imaginación previa, con una agencia que no puede ser totalmente ignorada. De esta forma, las estudiantes se encuentran con que, para que su acción sea legítima, esta debe ser aceptada por las niñas, cuya voz supera sus expectativas imaginadas. Todas ellas hacen referencia a esta sensación de acogida en el primer encuentro, a *sentirme en mi lugar desde el primer día (E-Perico)* o a sentirse nerviosas, *como una niña el primer día de colonias (R-Irene)*. Esto muestra la importancia que dan a cómo las ven las niñas y la relevancia en esto en su participación y afectividad. Esta importancia de la interpelación de las niñas con respecto al plano relacional continúa durante toda la actividad, atrayéndolas a la emergencia de la situación. En ella, encuentran momentos de diversión y e interés mutuo, Mariona en las mesas de picnic y en *actuar como directora (D-Mariona-29.03.2017)*, María haciendo referencia a que *reímos juntos y jugamos (E-María-29.06.2017)*, Irene en las repetidas veces que pierde la noción del tiempo.... En esta interadresividad se va formando lo que cada una es para la otra, como señala Mariona al decir que su rol *se fue construyendo en diálogo con las niñas (GF-Mariona)* incluso en una relación *cercana a la amistad (E-Perico)*. Estas son las referencias más claras a la importancia de la voz de las niñas. En tanto que ellas se convierten en importantes, en otras significativas: aquello que tienen que decir sobre la acción de las estudiantes es relevante. De esta forma, Sira entiende como inapropiado su juicio sobre Carmen cuando ella le recrimina el haberle llamado mandona, Mariona se pregunta de forma constante por qué Rafa no admite su rol de líder y María se encuentra con un cierto rechazo que le hace reflexionar sobre la

interculturalidad desde una perspectiva no esperada. Se inicia una cierta coautoría de la participación con las niñas, en tanto que las estudiantes incluyen su respuesta, tienen en cuenta su agencia.

Esta relación dialógica implica, por una parte, la importancia del aquí y ahora. Como sostiene Irene, de la diversión como una parte natural del aprendizaje, pero, además, permite la emergencia de nuevos motivos. El diálogo se produce en los márgenes de la práctica cultural, y en estos márgenes está el origen de lo nuevo. La misma Irene, en la relación con sus compañeros, identifica la importancia de la necesidad de escucha de las niñas y se compromete con ésta de una forma sólida, dando importancia a poder mirar a sus compañeros de una forma sincera, basándose en el reconocimiento y sin que las etiquetas vayan por delante (como identifica que ocurre en el caso de Messi). Sira también reflexiona sobre estas etiquetas desde el caso de Paco y también desde su propio malentendido con Carmen, y se compromete con la importancia de crear vínculos en los contextos educativos dando importancia a *que los niños estén bien, y que los niños aprendan (E-Sira-21.06.2017) incluso si es necesario cambiar el currículum (Trabajo-Sira)*. Perico, en la interacción con sus compañeros, siente la incoherencia entre *intentar que los niños sigan un patrón (D-Perico-21.03.2017)* y ayudarles a alcanzar su esencia o a *desarrollar su potencial (D-Perico-21.03.2017)*. Al encontrar el valor en lo que emerge en la relación con las niñas, perciben el valor de su singularidad. Mariona, en su relación con Nour y en la microcultura que se crea en su grupo, descubre que la diversidad entre sus compañeras no es algo a gestionar, sino que hace referencia a *otras formas de vivir la vida (E-Mariona-21.06.2017)* que legitima de forma ahora natural. María, por otro lado, empieza a explorar *mis propios límites culturales (E-María-29.06.2017)* provocada por el sentimiento de rechazo que le supone la forma que las niñas tienen de comunicarse con ella.

Esta interpelación y creación de nuevos motivos en el diálogo es fundamental, pero Trobadors no se reduce a un espacio de encuentro. La participación de las estudiantes se desarrolla también en relación con metas previamente establecidas. Con estas, precisamente, se relaciona también el malestar emocional de María, ante la imposibilidad de conseguir aquellos objetivos que se había marcado, como el unir al grupo o el conseguir finalizar la película. El miedo a cometer errores tiene sentido tan solo si hay un objetivo previo y una forma correcta o no de llegar a esta, y los errores marcan incompetencia. Es similar el miedo que Sira tiene a que las niñas se escapen cuando gravan en la puerta. En este sentido, las estudiantes sienten o no legitimada su acción en la medida en que ven que se corresponde con la práctica cultural que desean aprender, ya sea porque aporta valor a la actividad hacia el objetivo previamente definido, o porque se corresponde con su rol, la objetivación de lo que ellas imaginan que debe ser su participación.

## Discusión

De esta forma, consideran, entre otras cosas, que han de conseguir que las niñas aprendan algo, o que se sientan seguras para aprender, y se sienten cómodas cuando las ven concentradas en la película, las ven motivadas, consiguen que escriban a @Mac... tal como lo expresa Irene, cuando consiguen que las niñas *hagan cosas que de otra forma no harían* (D-Irene-03.05.2017). Los objetivos previamente establecidos les dan un rumbo sin el cual probablemente no llevarían a cabo su acción, les ayudan a sentirse competentes y, en tanto que competentes, legítimas dentro de la Comunidad de Prácticas. Pero, por otra parte, esta forma de participación implica una situación de dominancia de su voz sobre la de las niñas. Mariona desconfía de si Marina escribe o no a @Mac porque ella siente que es eso lo que ha de conseguir, y desconfía de que Rafa se distraiga o haga algo que *no toca* (E-Mariona-21.06.2017). Irene, por otra parte, manipula a sus compañeros fingiendo incompetencia para conseguir que ellos mismos tomen agencia sobre la película. La focalización en cumplir los objetivos en ocasiones las lleva a considerar irrelevante la voz de las niñas en situaciones que les incumben a éstas. Cuando realizan un sorteo amañado para separar al grupo de Les Piruletes del resto de la clase, el grupo de educadoras consigue su objetivo, pero, en cambio, la voz de las niñas es bloqueada con respecto a las razones que llevan a separar al grupo: la atracción de Rafa por los ordenadores y la actitud violenta de Carla y Marina respecto de Nour. En la medida que las educadoras toman agencia sobre la acción de las niñas y lo que ellas saben que es bueno, bloquean la reflexión de las niñas sobre ello. También las razones de las niñas para hacer lo que hacen permanecen ocultas, no son tomadas en serio. De esta forma, la inmediatez de la actividad les lleva muchas veces a anteponer la eficiencia a la ética, y los objetivos y metodología del proyecto se convierten en una caja negra, de la misma forma que @Mac deviene una voz hasta cierto punto despersonalizada e incuestionable.

En el momento en el que el 15 de marzo Luz informa que @Mac no estaba contento con el tema de las películas, ninguna estudiante se plantea qué hacer si las niñas no están de acuerdo con el cambio, sino que asumen que su rol es convencerles de que lo hagan, de una u otra manera. Algunas, como Mariona, actúan desempeñando una *autoridad intermedia* (D-Mariona-22.03.2017), mientras que en otras se sitúan al mismo nivel que las niñas y el mensaje que construyen es el de aprender juntas a lidiar con la autoridad, como en el caso de Irene. Esto último es una de las formas en que las estudiantes intentan conciliar dos compromisos que están en conflicto. Aquel que establecen con la actividad, en la que la voz de @Mac se ha de cumplir, y el establecido de forma interna a la relación con las niñas. Esto implica necesariamente una situación de heteroparticipación.

Las estudiantes desempeñan su participación en el marco de una actividad destinada a una meta, pero también dan un valor principal a lo que las niñas tienen

que decir al respecto. Esto conlleva al mismo tiempo desarrollar una agencia teleológica relacionada con el compromiso con la meta, y una agencia autoral relacionada con la promoción de su voz en diálogo con las niñas. Ejemplos de esto son la estrategia de negociación de Perico, las propuestas constantes de Irene desde dentro del grupo o la referencia de Mariona a que su rol fue negociado. Por una parte, ella reivindicaba un rol concreto que tenía relación con la actividad y sus metas, mas, por otra, *iba viendo lo que ellos consideraban que me tocaba hacer o no (GF-Mariona)*. Para que esto ocurra, es necesario que las estudiantes tomen un papel activo con las niñas y compartan el interés con ellas. No puede existir interproblematicidad y mutualidad sin agencia por las dos partes. A ello es a lo que se refiere Luz cuando dice que *cuando las estudiantes hacen también suya la película, esto también les da derecho a proponer unas cosas desde dentro del grupo (E-Luz)*. En el caso de Sira es la película, en el caso de Irene es descubrir quién es @Mac. Por una parte, las estudiantes ayudan a las niñas a aprender, pero por otra también están interesadas, junto con ellas, por un objeto al que ellas tienen algo a aportar. Esto es totalmente necesario para entender la voz de las niñas como valiosas y deshacer la concepción de que *siempre pensamos que lo que dice un adulto siempre tiene más valor que lo que dice un niño (E-Irene-14.11.2017)*.

Esto significa dar importancia aquellos objetivos preexistentes en la Comunidad de Prácticas, pero no considerar a las niñas como epistemológicamente inferiores, darles legitimidad para cambiar, si bien el cambio no es posible sin lo previamente planeado. Por lo tanto, las estudiantes se sienten competentes y legítimas en tanto que su acción aporta a las metas, pero construyen estas también en la relación dialógica con las niñas, que les marcan qué es importante. En la relación que emerge la afectividad en base a la cual tomar decisiones. Esto implica que, dentro de la heteroparticipación, la situación de mutualidad permite a las niñas legitimar una u otra línea de acción. De forma constante, las niñas señalan a las estudiantes el valor de su relación: Tomás apoya a Sira en la elaboración de la película, y Les Piruteles comparten sus inquietudes con Mariona al escribir a @Mac a pesar de ejercer cierta labor de vigilancia. Dar importancia a la voz de las niñas va parejo a dar importancia a la voz propia, a la singularidad de las unas y las otras en la relación de coautoría, es en ella en la que se crea sentido, en esa escucha a las preguntas y propuestas sobre las acciones.

El sentido, por supuesto, no se construye tan solo en positivo. Hemos visto cómo para muchas estudiantes considerar relevante y escuchar la voz de las niñas las ha llevado a sensaciones de contradicción, malestar, rechazo... Hay situaciones en las que no es posible para las estudiantes construir una relación de mutualidad con las niñas porque no pueden responder a sus propuestas. Como María nos señala *a mí no me salía estar por jugar [...] y ellos esperan la semana para estar bien contigo,*

## *Discusión*

*no para ocuparse de tus emociones (E-Maria-05.06.2018)*. En este caso, la situación de ayuda, de ocuparse de las necesidades de las niñas, no es compatible con la situación de mutualidad y autenticidad. María de una forma más estable y sus compañeras en otros momentos, no han sentido que todas sus necesidades, toda su persona, cupiese en el espacio de Trobadors, dado que hay una importante parte de su afectividad y sus acciones que vieron legitimadas.

Trobadors es un espacio valioso tanto por la vinculación de las estudiantes a prácticas que ya tienen sentido para ellas, como por la emergencia de nuevos sentidos en la relación con las niñas. También por las contradicciones entre ambas, que les señalan situaciones de incertidumbre en las que deben tomar partido y responsabilidad. Estas situaciones sirven de importantes provocaciones afectivas para las estudiantes, tanto aquellas que encajan directamente y les proporcionan una experiencia positiva, como aquellas que en su malestar las llevan a una nueva búsqueda. Tanto unos como otros casos no caben en la inmediatez y exigencias de este espacio, ya que los objetivos relacionados con las niñas no pueden aplazarse. En ese sentido, para que Shere Rom sea un espacio de convivencia para las estudiantes, necesitan de otros microsistemas donde quepan estas búsquedas, así como la gestión y observación de su propia afectividad como relevante.

### **B) Sesiones Posteriores:**

Trobadors está especialmente por metas que tienen que ver con el aprendizaje significativo de las niñas y, por lo tanto, lo legítimo o no de la participación está fuertemente mediado por la producción de ese resultado. Esto hace que no haya hueco para parte de la vivencia de las estudiantes, ya que ocuparse de su satisfacción y el sentido de su experiencia está en función de si al mismo tiempo se pueden cubrir las necesidades las niñas. Por otra parte, en el Proyecto Shere Rom existen otros espacios más dedicados a la satisfacción y aprendizaje de las estudiantes. Éste es el caso de las Sesiones Posteriores, en las que las estudiantes se reúnen con Carles y Luz para comentar lo ocurrido en Trobadors. Es un espacio en principio instrumental para la buena marcha de Trobadors, que es el objetivo que comparten. Pero, al mismo tiempo, se convierte en un espacio valioso por sí mismo para las estudiantes en tanto que es aquel en el que pueden dedicarse a sí mismas y descubrir mutualidad con otras personas sobre aquello que consideran importante. En él podremos ver cómo Carles y Luz son importantes para las estudiantes, para acompañarlas en su tránsito en la Comunidad de Prácticas, sobre todo en cuanto a que su acción crea un nuevo sistema fundamentado en el diálogo multidireccional sobre metas y problemas comunes.

Las estudiantes se reúnen para revisar la marcha de la actividad en relación con *el trabajo implementado, los retos y logros en el grupo de trabajo, la dinámica del grupo y la experiencia personal de aprendizaje (Memoria-María)*. En ese sentido, en un primer momento dirigen su atención a Carles y Luz buscando supervisión, buscando que su voz legitime o dé el visto bueno a su participación, como miembros más expertos de la Comunidad de Prácticas y con más experiencia en educación en general. Algunas se acercan ya al Proyecto Shere Rom en parte por esta ayuda, como es el caso de Sira o de Mariona, que valoran el *poder experimentar con alguien que te puede dar apoyo (E-Mariona-21.06.2017)*. Existe entonces una situación de dominancia de la voz de las educadoras más experimentadas, ya que ellas pueden decirle qué es o no más adecuado y representan la autoridad en la Comunidad de Prácticas. Esto puede llevar a cederles la agencia y a la aceptación acrítica de su opinión o bien a la inacción por parte de las estudiantes, como ocurre con Perico, que en estas sesiones prefiere no decir nada hasta estar seguro para no meter la pata, o con el caso de María, que ve a Carles como *un gurú*, dando más derecho a la voz de él que la suya propia, y bloquea la discusión y exploración de la divergencia sobre los objetivos de la actividad: sobre si es importante o no (y por qué) acabar la película.

Sin embargo, esta colaboración puede no dar lugar a una transferencia de la agencia, sino a compartir la misma. La voz de Carles y Luz es considerada valiosa, pero la estudiante no abandona aquello que cree importante por sí misma, como ocurre con el caso de Irene. En la primera sesión, ella valora por los comentarios de Carles que Messi parece ser un niño estigmatizado como difícil, y comenta al tutor que *conmigo había estado muy bien y que prefería ir conociéndole durante la relación (D-Irene-01.03.2017)*. Tiene en cuenta su aportación, pero no la asume sin más. Tanto Carles como Luz promueven esta situación de mutualidad, poniendo incluso en marcha acciones concretas para ello. Mariona siente que es legitimada como competente en las conversaciones con las educadoras más experimentadas. Ella hablaba esperando que le dijese si lo que había hecho estaba bien o mal, y se encuentra con *que lo que has dicho a ellos ya les vale (E-Mariona-21.06.2017)*. Carles y Luz valoran la información que dan las estudiantes como útil, de manera que no se sienten simplemente aprendices sino legitimadas como profesionales que tienen algo genuino que aportar. Las educadoras pasan de ser supervisoras o evaluadoras a ser interlocutoras, empiezan a construir una cierta coautoría. Un momento que puede servir de ejemplo es aquél en que Mariona envía a Rafa a preguntar a Carles si puede ver vídeos en Youtube, y éste le señala que es Mariona quien debe decidir, otorgándole la responsabilidad. También se muestra cuando Carles señala a Perico que lo que está consiguiendo con Bruno es sorprendente incluso para él, que no es fácil poder aceptar todas sus propuestas como el estudiante lo está haciendo. *ha sido generoso, ha sido honesto, yo creo que lo he visto amar [estimar] lo que hacía con los niños [...] si a mí me enseñas eso a mí me enamoras (E-Carles)*. Las educadoras



## Discusión

se reúnen alrededor de un interés común, y la voz de todas ellas es señalada como de igual importancia, se construye una interproblematicidad entre ellas.

De la misma forma, Carles y Luz no aparecen como pasivas, sino que tienen información muy importante para compartir. Es así que aquella información que pueden dar es muy relevante para las estudiantes *tener una persona que me pudiera hablar de los niños, conocer sus historias [...] saber qué hay detrás (E-María-05.06.2018)*, les pueden aportar cosas que consideran importantes, pero ello no implica que su voz domine, sino que es igual de relevante, *ellos ven unas cosas y nosotros otras (E-Irene)*, *la única diferencia que hay entre el tutor y los estudiantes es que el tutor tiene más tiempo (E-Carles)*. En este espacio, por lo tanto, hay más cancha para construir el significado y para que quepa toda la afectividad de las estudiantes. Más allá de una estrategia para que las estudiantes aprendan, responde a cómo realmente lo están viviendo las educadoras, que valoran estas aportaciones y se consideran aprendices ellas mismas. *Una ya ha cometido sus errores y ha aprendido ciertas cosas [...] pero yo tampoco soy nadie para decirte qué funcionará y qué no [...] y se puede entender que en realidad todas estamos aprendiendo (E-Luz)*.

Esta relación está basada también en la interadresividad, existe un cuidado de las personas que encuentran un lugar en el que su propio bienestar es importante. Silvia, estudiante de la misma cohorte y actual coordinadora en el Dehisi, señala la importancia de Luz en este ambiente seguro, ya que *lo primero que te preguntaba Luz era cómo te habías sentido tú (Puesta común-Silvia)*. Carles, por su parte, nos habla de la importancia de la *confianza en todas las direcciones (E-Carles)* y señala como ejemplo el hecho de que habían podido hacer un plan para separar al grupo de Les Piruletes del aula porque Mariona había tenido confianza para hablar con sinceridad de aquello que estaba siendo difícil para ella, de reconocer lo que iba mal. Esto es fomentado por una perspectiva de ayuda y valoración mutua. *Cualquiera que entra en el aula, yo lo siento como un compañero, emocionalmente, porque entiendo que viene a aportar lo que pueda (E-Carles)*.

Existe una heteroparticipación entre relaciones de ayuda, (como asesoras), y de mutualidad, que se fomentan la una a la otra. Carles y Luz, en tanto que son vistas como competentes por parte de las estudiantes, aprovechan esta situación en la Comunidad de Prácticas para construir una orientación a la mutualidad. Ya no se da una bidireccionalidad con las estudiantes, sino una multidireccionalidad entre todas ellas. Comparten la agencia y exploran su voz en coautoría. Mariona y Perico calman las ansiedades de María y Sira con respecto a la forma de comunicarse las niñas al asegurarles que no tiene que ver con faltas de respeto sino con estilos culturales. Sira valora también esta impresión y, *los comentarios de todas las compañeras, que si no te ha pasado te puede pasar (E-Sira-20.06.2017)*. Esto es señalado también por

María, que sostiene que para ella ha sido fundamental que *todos eran muy sinceros [...] nadie quería aparentar nada* (E-María-29.06.2017), como una clave para ella finalmente asumir que necesitaba ayuda y abrirse a sus compañeras.

Es debido a esto que María señala este espacio como fundamental, un lugar en el que se sentía cómoda, un *refugio, que acabé interiorizando, la importancia del diálogo* (E-María-29.06.2017). Y es esto lo que finalmente le permite desafiar la autoridad que ella misma se estaba imponiendo *que yo intentaba hacer todo bien, cumplir todo [...] y me di cuenta de que no podía, entonces paré y dije “mirad chicos, estoy mal, no puedo”* (E-María-05.06.2017). Lejos de actuar como una autoridad que ignora a las personas, en estas conversaciones la afectividad de las interlocutoras es considerada fundamental. Por una parte, Carles habla de *desde el pozo de la intranquilidad, promover la tranquilidad* (E-Carles), pero, más allá de esta contención, escuchar esta dimensión afectiva es una parte fundamental de la actividad. Esto es una pieza indispensable para construir el sentido y el significado de una forma personal. Toda afectividad se entiende como posible portadora de sentido, cuando Carles señala que *lo único que me sabe mal es que creo que María no disfrutó tanto* (E-Carles), Luz señala que *cada una tiene su ritmo y su experiencia que tiene que vivir* (E-Luz). Sin despojarse de su responsabilidad, Luz se coloca en la posición de una interlocutora humilde que no tiene todas las soluciones, sino que respeta la vivencia de su compañera y la considera valiosa como es.

Esto permite construir un espacio seguro, de reconocimiento y con sentido propio para las estudiantes, fundamental para el diálogo crítico. Sin embargo, la orientación de este diálogo pegada a la actividad de Trobadors implica dos aspectos que pueden considerarse negativos y es importante tomar en consideración.

Por una parte, este es efectivamente un espacio crítico con respecto a lo que ocurre en la actividad. Esta crítica está fundamentada en una relación de exotopía (Bajtín, 2000) entre las educadoras, de descubrirse las una en la mirada de las otras, y en una relación de preguntas y respuestas sobre lo que está ocurriendo. *¿Qué quiero conseguir yo? ¿Qué quieren conseguir los niños? ¿En qué situación nos encontramos? ¿Con qué intereses y motivaciones?* (E-Luz). Sin embargo, el diálogo se desarrolla de forma ajena a las voces de las niñas, de manera que este se constituye en un exosistema para ellas y las decisiones que se toman les son ajenas y pueden constituirse en imposiciones, como hemos visto en los ejemplos del apartado anterior.

En segundo lugar, esta orientación hacia que la actividad funcione bien implica una gran atención a aquello que no funciona como habría de funcionar. *Eso sí que lo cambiaría [...] se habla mucho de los problemas que hemos tenido y muy poco de lo que nos aporta* (E-Irene-18.06.2018). Señala que, cuando acaba Trobadors, tiene ganas de compartir con sus compañeras que se lo ha pasado bien, y *además empezaba*

*siempre hablando yo y claro diciendo que me había ido muy bien y algunas empezaban luego a hablar de problemas y, claro, me cortaba (E-Irene-18.06.2018).* Sigue existiendo cierta heterodiscursia, pero la necesidad de ocuparse de las ansiedades, y la orientación a la solución de problemas nos distraen de fijarnos en aquello que es valioso porque nos sorprende o agrada, y ver nuevas posibilidades en aquello que emerge, nuevos caminos desde la singularidad de cada situación concreta. También se reduce el espacio para hablar en profundidad de las razones de cada meta o cada forma de hacer. Como vimos en el caso de María, no hay espacio para poner en diálogo el por qué para ella es importante llegar a conseguir un producto final. Estamos focalizadas en lo que tendría que ser, y perdemos demasiadas oportunidades de otras cosas que pueden ser, o qué es importante y por qué.

### C) Sesiones Formativas:

Las Sesiones Formativas son tres sesiones de asistencia obligatoria en la universidad que están pensadas como apoyo a las estudiantes participantes. La naturaleza de estas es diferente entre sí. En general, las estudiantes las ven como una vinculación entre aquello que están viviendo en la práctica y el mundo académico. Veremos cómo distanciarse de las necesidades inmediatas y dialogar con aquellas que comparten una experiencia similar, a la vez que diferente, les permite elaborar en mayor profundidad el significado de sus acciones, así como explorar posibles aportaciones a su participación en relación con la teoría.

La primera sesión formativa se celebra siempre antes de la primera sesión de Trobadors y asisten a la vez todas las estudiantes que participan en el proyecto en cada semestre. Consiste en una exposición por mi parte sobre la problemática a la que pretende responder el proyecto y los objetivos de ésta. Focalizamos en el carácter colaborativo de la actividad y los objetivos de inclusión educativa, así como la importancia de que se entiendan ellas mismas como aprendices, pero al mismo tiempo con derecho pleno dentro de la Comunidad de Prácticas. En este sentido, esta sesión implica una cierta invitación de las estudiantes a la interobjetividad del proyecto y sirve de lo que Sidorkin (1999) llamaría primer discurso: un texto monológico que sirve de propuesta para la participación y provocación para futuros diálogos. En las dos siguientes sesiones pretendemos cambiar la forma de la interlocución, intentando fomentar que sean las estudiantes las que hablen de aquello que es importante para ellas.

La intención de la segunda sesión formativa es ofrecer un contexto de ayuda a las estudiantes, en la que les pueda servir el contraste entre las actividades de los diferentes centros para hablar en profundidad sobre su experiencia y el sentido de

ésta. En este caso no asistieron todas las estudiantes al mismo tiempo, sino que dimos a elegir entre dos horarios a los que asistir en función de su disponibilidad. Esta sesión implica un mayor espacio de iniciativa para María que, habiendo trabajado previamente en formación a jóvenes, se siente competente y participa en colaboración conmigo en el desarrollo de la sesión. Esta consta de dos partes. La primera se corresponde con una representación que sigue el estilo del teatro foro (Krinitsyna, 2018). Parte de las asistentes representan situaciones vividas en Trobadors, tomando roles tanto de niñas como de estudiantes. En cualquier momento, sus compañeras en la audiencia pueden ocupar el lugar de representación y ocupar así otro tipo de participación. Esta puesta en escena sirve de provocación para discutir sobre el sentido de las situaciones y acciones.

La provocación sirve tanto para crear un espacio seguro a través del humor, como para que de ella emerjan diferentes temas que les interpelaban de forma personal. De esta forma, se crea entre las estudiantes una relación de mutualidad en la que, lejos de la orientación a la actividad inmediata, pueden explorar en profundidad las metas de la actividad, sus normas y valores. Abrir sus cajas negras. Tanto Sira como María señalan la importancia que tuvo para ellas este contexto. La primera se ve reflejada en sus compañeras y se da cuenta de que *estaba muy centrada en la película y me he olvidado de lo realmente importante, crear un vínculo seguro con los niños (D-Sira-29.03.2017)*. Es en la discusión con sus compañeras que consigue explorar aquello que desencajaba para ella de la actividad y comprometerse con un nuevo objetivo. Por lo que respecta a María, ella siente que puede sacar de forma más directa los temas que le preocupan y señala que considera que en su grupo había niñas *sin límites. Entonces hubo una serie de buenas preguntas por mis compañeras: “¿a qué te refieres con límites? ¿Dónde deberían o no deberían estar? ¿Por qué necesitas límites?” (Blog-María)*. Estas preguntas la remiten a pensar en profundidad sobre el tema y plantearse sus propios límites. El diálogo también en acciones: mientras que Sira pone en marcha formas más horizontales de participación, María continúa la reflexión en su blog.

En torno a estos temas, se desarrolla un proceso intersubjetivo en una polifonía en la que se construye el significado en coautoría. Mariona e Irene señala la importancia de esta conversación y de ver el contraste entre los diferentes centros de Shere Rom. Se sienten competentes y útiles al ver que lo que dicen es valorado por sus compañeras. En el diálogo ven que *lo estábamos haciendo bien (E-Mariona-21.06.2017)*, esto es, se reafirman en sus valores y su acción en coautoría con sus compañeras. No es, por lo tanto, una cuestión de quien ayuda y quien es ayudada, de quien da el consejo y quien lo recibe, sino de que es un espacio del que ellas se apropian totalmente, está abierto para sus propios intereses. Esta sesión, sin duda,

## Discusión

anima a las estudiantes a explorar su autoría y acuñar sus propias teorías emergentes. Efecto que se ve aún más claro en la tercera sesión.

La tercera sesión formativa se divide en grupos de discusión de entre 6 y 10 estudiantes para reflexionar sobre lo vivido. Propusimos un guion inicial, que planteaba los temas de sus diferentes aprendizajes, su experiencia afectiva y la experiencia de colaboración con diferentes agentes. Además, por iniciativa de María, les propusimos, como provocación, que hicieran un collage, en el que se apoyaron durante la discusión y al que volvieron al cierre de ésta. En este caso, la orientación no está en absoluto hacia la actividad y sus fines, sino que es un espacio para hablar de su propia experiencia. Esta interlocución se constituye en una narración en las estudiantes en la que dan sentido a su participación en Shere Rom y a éste en sí mismo. En ella se hacen responsables de sus declaraciones en referencia a los contenidos establecidos en la Comunidad de Práctica y hacia una audiencia significativa.

Hablan de la concepción de su rol, de las dificultades que se han encontrado y cómo han cambiado en ellas y de los nuevos valores encontrados en la actividad. Sira expresa el haber descubierto otra forma de trabajar con las niñas que le lleva a *que ahora tengo ganas de volver a empezar a trabajar por el verano para trabajar desde esta perspectiva (GF-Sira)*. Mariona habla de lo importante que fue para definir su rol el ser sensible a las respuestas de sus compañeras *a las miradas, los gestos, cómo me contestaban (GF-Mariona)*. María, Mariona y Sira comparten que para ellas ha sido una situación emocionalmente demandante, un *lanzarse a la piscina (GF-Sira)*, *saltar (GF-Mariona)* o una *montaña rusa (GF-María)* y dan sentido a esto en coautoría las unas con las otras... Comparten también el haber encontrado un espacio ontológico en Trobadors del cual notarán la falta. *El último día íbamos todos con la cabeza baja en el metro (GF-Mariona)*. La discusión también alrededor de valores en la educación, Mariona, Sira y Perico hablan de la importancia del *respeto a la infancia (GF-Perico)* y de la educación que parte de las niñas. Perico, especialmente, habla del descubrimiento de la responsabilidad frente a la obediencia, de cómo descubrió en Shere Rom una metodología diferente, basada en dar libertad y confianza, y cómo pretende aplicarla a su ámbito profesional. En definitiva, hablan de aquello que ha sido importante para ellas y por qué, y el sentido de esto en su propia vida. Toman posiciones que devienen en acciones.

Estas sesiones son episodios en los que, partiendo de una experiencia relevante y en una situación de mutualidad completa, las estudiantes construyen en coautoría el significado de su experiencia y sus valores educativos. Desarrollan su singularidad en relación las unas con las otras y a través de la experiencia vivida. Suponen un microsistema que sirve de vínculo entre lo vivido y lo que es relevante en otros

ámbitos de su vida, no solo lo académico, sino también lo profesional. Para María, esto se hace posible por la ausencia de la figura de la experta. *Sería diferentes si estuviera Carles, porque yo con ellas me sentía en mucha confianza, como tomando un café (E-María- 05.06.2017)*. Es posible que esto no fuese así al mismo nivel para las otras estudiantes, ya que en mi presencia en estas sesiones pueden verme como autoridad o experto. Sí que es cierto que, en todo caso, ocupo un rol de facilitador, hago propuestas y me aparto. En este sentido, mi presencia tampoco es auténtica ni establezco una relación de mutualidad con ellas, pues esta necesitaría que yo tomase agencia.

#### D) María en el equipo Dehisi:

En contraste con mi participación, María sí que ocupa en las sesiones formativas una posición de mutualidad, y construye interproblematicidad con sus compañeras al tiempo que también tiene cierto rol de experta, tanto por su función de lectora de los diarios de campo como por su participación en el diseño de la formación. A lo largo de los microsistemas, la participación de María es sensiblemente diferente a la de sus compañeras. Las dos se relacionan con la participación de María en las reuniones del equipo Dehisi, dedicadas al análisis y planificación general del proyecto. Esta participación resulta central para dar valor a la singularidad de su voz y tener espacio para explorarla, ya que supone el acceso a la interpelación de diferentes agentes y el acceso libre a otras participaciones que toma y siente como propias.

María conoce Shere Rom en una de sus clases de Máster. Se siente atraída por los fenómenos de interculturalidad, que liga tanto con su situación personal (como rusa estudiando en Cataluña) como con su situación profesional (desarrolla formaciones para jóvenes en ámbito internacional). Además, siente especial atracción por conocer la escuela en este nuevo contexto en el que está viviendo y le resulta idóneo hacerlo en el seno de un proyecto que focaliza en una intervención intercultural. Decide desarrollar en Shere Rom su prácticum de Máster para ver cómo funciona, cómo se toman las decisiones y se planifica la intervención.

Como vimos en su historia, María se incorpora a las reuniones celebradas de forma semanal o quincenal por el equipo Dehisi. En ellas, las investigadoras, coordinadoras de actividad y estudiantes de prácticum discutimos temas sobre la puesta en marcha y supervisión de actividades. La intención es tener al mismo tiempo una perspectiva fundamentada en la práctica y el aporte crítico de la teoría. De las necesidades de la actividad surgen innovaciones metodológicas e intereses de investigación. María destaca el recibimiento por parte del equipo, donde se siente como una más y su voz es tomada en serio, *que puedo decir cosas e importan (E-*

## Discusión

María-29.06.2017), lo que provoca en ella una sensación de reconocimiento. Se siente legitimada en su participación periférica e invitada a transitar a una más plena a partir de sus motivos propios.

Esta combinación de un interés previo en las metas de Dehisi y la legitimación de su participación en el grupo hace que establezca un compromiso inicial con las metas del equipo. Esto implica para ella el apropiarse de las prácticas dirigidas a estas metas, que María separa en dos ámbitos: *diseñar un nuevo ambiente educacional [que] ayuda a las niñas a adquirir lectura, escritura y habilidades TIC y les motiva a continuar su educación; y [promover] el desarrollo profesional de todas las actoras incluidas en la actividad: estudiantes, maestras de escuela y profesoras (Memoria-María)*. María, en su acuerdo con la empresa de la Comunidad de Prácticas, toma un claro compromiso con ésta y las metas ya establecidas, de manera que se orienta a la apropiación de las prácticas que le son dadas más que a explorar su propia autoría en la negociación con éstas.

Por lo que hace a la primera meta, como hemos visto en su historia, ella tiene *una visión del ideal de cómo la actividad debería ser (NotasDavid-María-03.05.2017)*. Esta se ha construido desde la dimensión objetiva de la práctica, su versión abstracta. Esta visión le hace tener unas exigencias para consigo misma que le dificultan entrar en diálogo con las niñas en el microsistema Trobadors, e incluso en la sesión posterior con sus compañeras estudiantes.

Por lo que respecta a la segunda meta, María se encarga de dar un feedback de los diarios de campo para ayudar a las estudiantes en esta práctica. Además, participa, especialmente conmigo, en el diseño de las actividades formativas de las estudiantes. El de la formación es un campo en el que se siente inicialmente competente debido a su actividad profesional, y va desarrollando su participación en el de diseño y ejecución de estas prácticas de manera que se siente útil en el proyecto y que puede aportar ideas nuevas. Esto implica, por una parte, la exploración de su autoría o aportación genuina, y al mismo tiempo que esta ha de ser útil para las metas compartidas. Conlleva una toma de responsabilidad sobre la empresa de formación.

Esto nos lleva a otra interlocución que establece María, en el seno del equipo: Su inclusión como coinvestigadora en este. Abre un nuevo canal de diálogo, donde se siente considerada y valorada en su situación única como investigadora y estudiante. Lo que tiene que decir es tomado totalmente en serio y encaja dentro de tanto de la investigación como de la acción del equipo, de manera que su voz es reconocida como legítima en su singularidad. Estos dos hechos no pueden separarse, de la misma forma que no puedo extrañar totalmente mi posición de investigador y docente al escribir este libro. María sostiene que *yo pensaba acabar rápido, hacer el trabajo y guardar en un cajón, y fue por ti que no fue así (E-María- 18.06.2018)*. Esta

interpelación sobre la investigación-formación nos fuerza a ambas a tomar partido a nivel personal, a plantearnos qué puede aportar, leer nuevos artículos por propuestas mutuas a través de la interproblematicidad. Para las dos surgen nuevos motivos en la relación entre este diálogo y nuestra vivencia. Para mí, aspectos como la importancia de lo afectivo en la participación, así como el formato narrativo y visual de esta investigación, que no serían de no ser por ella. Para María, el acompañamiento emocional a las estudiantes, que acabará siendo el tema de su Trabajo Final de Máster.

En el caso de María parece un problema la multitud de microsistemas en los que participa, que implica el establecimiento de compromisos a veces incoherentes entre sí y que ella, por la multitud de existencias, no alcanza a negociar, lo cual implica a veces situaciones en las que se inmoviliza su acción, como en el caso de la actividad *Trobadors porque ya no sabía qué hacer (E-María-29.06.2017)*. En cambio, en otras ocasiones, esta multitud de perspectivas permite aportaciones que tan solo ella puede hacer, como es el caso de la construcción de su blog. Este espacio que acabamos de ver fue importante para que ella pudiese oír el sonido de su voz como iniciadora de la conversación: definiendo los temas y su importancia en relación sobre todo con las metas de formación y de investigación. Una parte importante de la implicación de María en esta formación fue su participación como lectora de los diarios de campo.

### E) Diario de Campo:

Los diarios de campo son el microsistema de Shere Rom en el que centralmente se ha basado esta investigación. Es así por dos características: hacen referencia al carácter híbrido del mesosistema Shere Rom y son en sí mismos una narración en primera persona en la que dan sentido a su participación.

Los diarios de campo se constituyen en un objeto fronterizo (McMillan, Goldman y Schmith, 2016) que hace referencia a los dos contextos que dan sentido al Aprendizaje-Servicio. Por una parte, se vincula a su aprendizaje como psicólogas: cumplimentar los diarios ha de servir para registrar la información y vincularla a la comprensión de elementos teóricos y la producción de análisis. Al mismo tiempo se orienta a la actividad de intervención educativa, el registro y análisis ha de servir para entender, planificar y promover la acción hacia la actividad *Trobadors*. En ese sentido, los diarios de campo son un contexto clave en la constitución de Shere Rom como mesosistema, pues en sí mismo traza conexiones entre otros microsistemas, como *Trobadors* y el trabajo final de las asignaturas. De la misma forma, esta naturaleza híbrida lleva implícito un carácter de heterodiscursia, de manera que



## Discusión

diferentes objetivos que puedan tener las estudiantes quedan legitimados y su participación puede ser abierta y en función de sus motivos.

Sin embargo, nos encontramos con que los diarios de campo pueden convertirse en un inicio como una tarea mecánica, como ocurre en el caso de Sira o de Perico. Esto se debe posiblemente a que son vistos como una imposición. Cuando hablamos de Trobadors, señalé la importancia de que fuera una práctica voluntaria dentro de la asignatura, de manera que las estudiantes tenían que preguntarse por qué hacerlo. Esto no ocurre en la misma medida con el diario de campo. Aquello que las estudiantes eligen al vincularse a las prácticas de Shere Rom es generalmente participar en Trobadors, y el diario de campo es a veces percibido como un "un precio a pagar". Incluso *los diarios de campo bajan la motivación (E-Sira-20.06.2017) porque si voy a la actividad tendré que hacer el diario de campo (E-Mariona-21.06.2017)*. En tanto que no han de decidir si participar o no, la práctica les resulta impuesta y ajena. No se plantean de inicio para qué les sirve a ellas, ya que simplemente tienen que hacerla. Para muchas estudiantes, inicialmente carece de sentido, y como en el caso de muchas otras tareas a entregar para su evaluación, se orientan a hacer la tarea de forma mecánica y eficiente.

Esta actividad como mecánica a menudo es rota por el hecho de que, de repente, su compañera María les interpela sobre lo que están escribiendo. El feedback lo que hace que las estudiantes se encuentran con que el diario de campo no es simplemente un ejercicio a entregar, sino que es un lugar de encuentro entre su discurso y el de otra persona que lo lee, se constituye en un microsistema gracias a esta interlocución. Ahora bien, esta interlocución puede ser diversa. En los feedbacks de María vemos una diferencia importante entre comentarios destinados al andamiaje para la mejora del diario como herramienta y, por otra parte, comentarios destinados a interpelar a las estudiantes sobre temas concretos y que realmente interesan a María. A este respecto, creo que puede ser útil hablar de feedback como corrección y feedback como respuesta (García-Romero, Marínez-Lozano y Lalueza, 2018) y propuesta. En la siguiente imagen puedes encontrar un resumen de las formas de feedback elaboradas por María, separadas en estos dos ámbitos. Quiero destacar también que estas no son dimensiones excluyentes y que en algunos casos existe heterodiscursia en las respuestas de María. Puede, por ejemplo, hacer alusión a la conexión con objetivos porque le interesa que explore uno que la misma estudiante ha marcado.



El feedback como corrección encuentra su sentido en ayudar a llevar a cabo una práctica previamente definida. En este caso, María ocupa el papel de miembro con más experiencia de la Comunidad de Prácticas como hacían Luz y Carles. Se sitúa en una posición de ayuda y puede aconsejar mejoras en la herramienta y señalar aquello que aparece como adecuado. Les guía sobre el uso de la herramienta, como con respecto a la corrección de la estructura y *recordar los objetivos de cada parte del diario* (FD-María-Mariona-08.03.2017). Efectivamente, para las estudiantes es importante la legitimación y guía que María ofrece. *Era todo positivo, y te hacía propuestas para mejorar* (E-Sira-20.06.2017), pero este feedback como corrección responde a una relación de bien o mal en relación con una rúbrica, no sobre el valor que aporta el texto de las estudiantes en sí mismo y como singular. No es posible, desde esta perspectiva, tomarse en serio la voz de las estudiantes puesto que todo su discurso es codificado en relación de correcto/incorrecto. Por ello, este tipo de feedback no es suficiente para sacar a las estudiantes de una actividad mecánica para que exploren su autoría. De hecho, María dejó de hacer el feedback de los diarios de campo de sus compañeras *porque ya no era útil, escribía lo mismo* (E-María-

12.06.2017). Si la orientación es la de corrección, llega un momento en que la interlocución carece de sentido.

Sin embargo, los comentarios de María fueron más allá de la corrección para convertirse en respuestas genuinas. María interpelaba a las estudiantes de una forma sincera sobre cómo ellas estaban viviendo su experiencia, pues ella misma estaba pasando por el mismo proceso. Estas respuestas, o preguntas y propuestas, implican dar valor al mensaje de lo que las escritoras dicen, y a forjar una relación de interproblematicidad sobre diferentes temas. A través de esto, Sira da importancia a su propia persona y empieza a examinarse. Lo mismo ocurre con Perico, cuyos diarios eran muy adecuados en forma, pero también mecánicos en tanto que carentes de exploración propia. En este sentido, él señala que la clave para comenzar a apropiarse del diario *fue una conversación con María, me dio un feedback y después hablé con ella. Y me dijo “podría ser interesante que metieras o intentaras sacar tus sentimientos dentro” (E-Perico)*. Esto permite a Perico subjetivar a María, dejar de verla como una función y verla como una persona que está en el mismo lugar que él y comparte su realidad.

Esto marca una diferencia con la experiencia anterior de Perico en la redacción de diarios en una asignatura anterior, en la que yo era quien le respondía. Sostiene que *a ti te veía más como a un profesor, María era más una compañera (E-Perico)*. Al ser un profesor, Perico me objetiva como función y orienta su redacción a la corrección, el diario de campo es una tarea. Con María, el subjetivarla permite construir tanto una interproblematicidad como interadresividad en torno a una experiencia compartida, que es Trobadors. María desarrolla una agencia creativa y se interesa por Perico de una forma personal, no basada en su obligación. Irene señala también la importancia de esta interadresividad, aunque haciendo referencia a que en su caso no ha notado diferencia entre tomarme a mí o a María como audiencia *porque también el estilo de los profes que hacíais ADI [Aprendizaje y Diferencias Individuales- la asignatura anterior] y María, me habéis hecho sentir muy cómoda (E-Irene-19.06.2017)*. En los dos casos se valora la comodidad y la cercanía. En el de Perico y Sira se hace explícito que esta comodidad para explorar su voz tiene que ver con una mutualidad con María. A ella leer los diarios de sus compañeras le ayudaba a dar sentido a lo que ella misma estaba viviendo, hecho que daba más valor a la voz de las estudiantes *porque a mí me fue muy rico leer los diarios porque yo aprendía mucho de los compañeros, no sé si es posible (GF-María)*. Da entonces importancia a la mutualidad en este sentido. Es a partir de estas conversaciones en que muestra su curiosidad, que comienzan a ver las respuestas de María como auténticas e interesadas en ellas y lo que dicen. También por su parte María encuentra el valor en su propia voz en esta coautoría y decide poner en marcha un espacio que le sirva para expresarse, de manera que empieza a redactar su Blog. Este es un espacio

emergente que tiene que ver con las propias necesidades de la estudiante y es interesante precisamente por ello, ya que la teoría que emerge en él es puramente auténtica en relación con su vivencia.

La interlocución sirve entonces como provocación y propuesta, el diario se constituye así en una reflexión, una práctica de dar sentido a situaciones inciertas (Clará, 2015). Esta situación incierta es señalada en un principio desde una situación de exotopía, de manera que toma presencia una audiencia relevante y personalizada a quien hablar, a quien narrar la propia experiencia, pero, una vez iniciado un proceso personalizado de búsqueda del sentido, diferentes voces internas e imaginadas pueden entrar en escena e interpelarse mutuamente (Raggatt, 2012). En el momento en que Sira es cuestionada por ella y ve *mi punto de vista no es el único posible (E-Sira-20.06.2017)*, empieza a interrogarse a sí misma sobre los porqués y la adecuación de sus acciones, de manera que empieza a comprender qué es lo que la pone nerviosa y por qué, o cuáles son sus metas. Lo mismo ocurre con Perico, que en la interlocución entre diferentes posiciones empieza a utilizar el diario *para conocerme a mí mismo (E-Perico)*. Es en este diálogo en el que descubre el desajuste entre sus motivos y el cómo estaba llevando a cabo la actividad, *me preguntaba qué estaba haciendo por Bruno y Ángel (D-Perico-22.03.2018)* y comienza a elaborar un análisis de su metodología educativa que le acabará llevando a descubrir sus incoherencias, las cosas que el molestan de la educación y a comprometerse con la importancia de la responsabilidad.

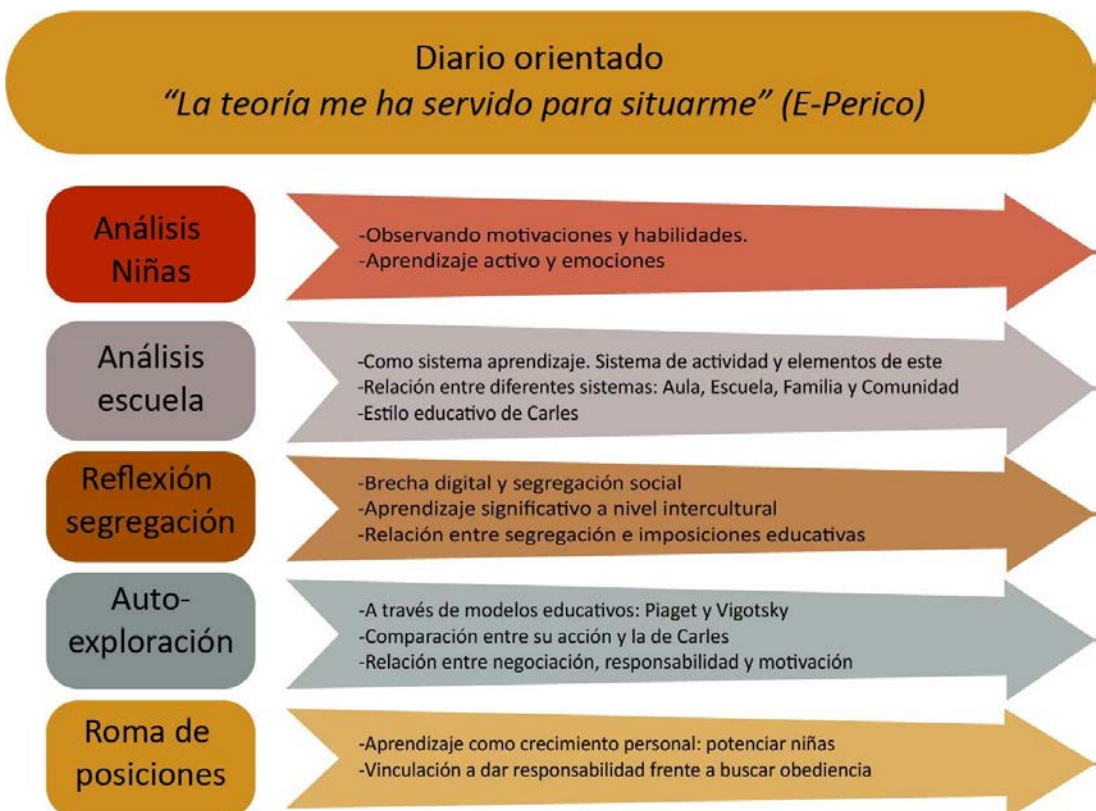
La búsqueda del sentido tiene en sí misma una naturaleza dialógica, y está atravesada tanto por el uso de artefactos psicológicos en forma de teoría como por el carácter afectivo de la búsqueda de sentido.

Es en este diálogo en el que cobra importancia la presencia de la teoría, su valor es el de artefactos discursivos que sirvan para encaminarse a fines propios. Cada una de las estudiantes recurre a aquellas teorías o conceptos que les resultan útiles para sus propias metas, sean estas entender los procesos educativos y el cómo utilizarlos para *potenciar a los niños (E-Perico)*, el entender las relaciones y cómo la educación vive en ellas, como hacen Sira e Irene, o elaborar un análisis de la propia práctica para planificar la siguiente como hace Mariona. Algunas conversaciones vienen de momentos anteriores, como el interés de Irene en la actividad horizontal o el análisis de Mariona de las características de sus compañeras y cómo reaccionan a su acción. Otras son fomentadas desde las respuestas y propuestas de María, como es el caso del interés de Mariona por la microcultura que surge en su grupo y el reconocimiento cultural. Fomentadas por posiciones externas o internas, todas ellas se relacionan de alguna forma con lo ocurrido en Trobadors o en las Sesiones Posteriores, constituye un nexo entre la vivencia y la teoría de manera que esta teoría es fundamentada. De esta forma, la reflexión se relaciona de una forma íntima con la

## Discusión

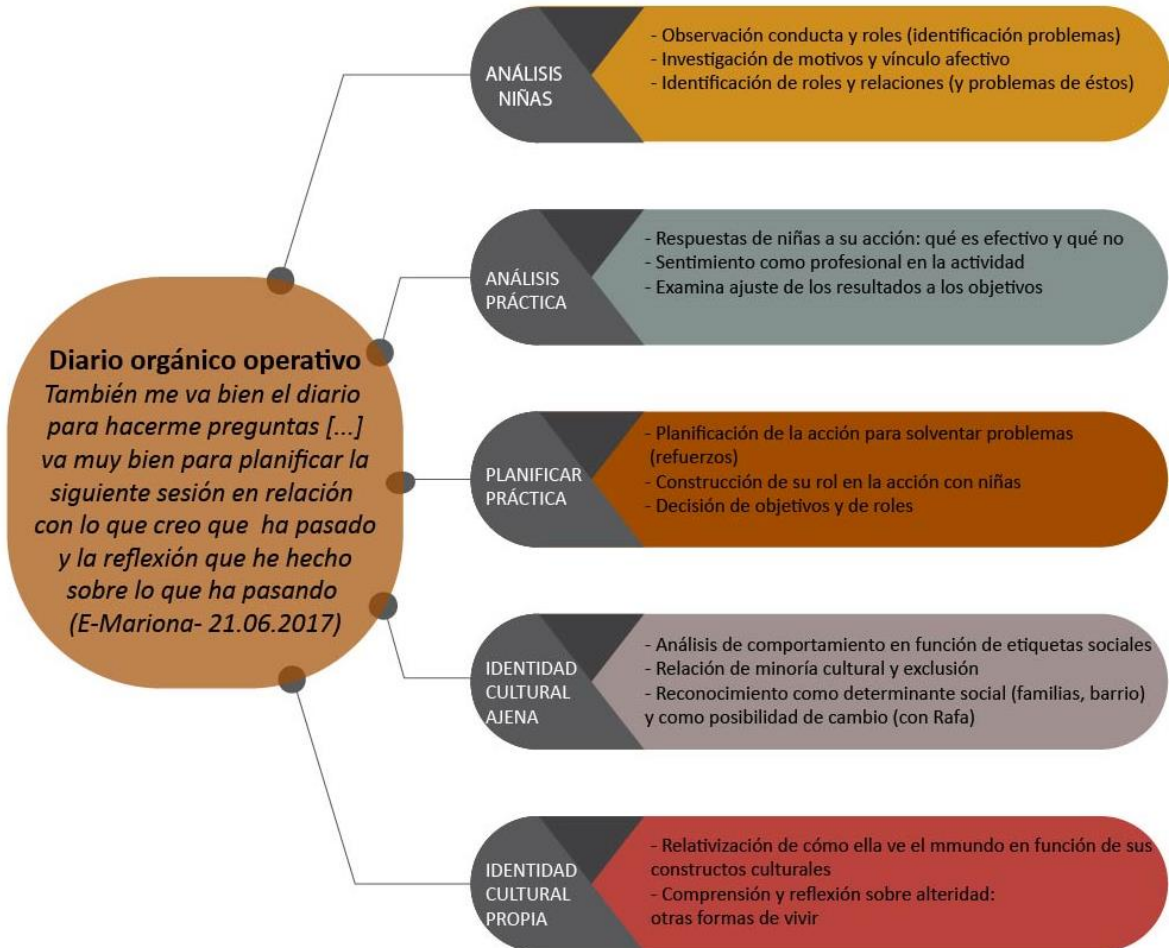
afectividad de las estudiantes, aparece motivada por ella y la propia práctica de dar sentido implica cambios afectivos. La mayor parte de la reflexión de María aparece motivada por situaciones de malestar y Perico empieza su examen pedagógico por una decepción consigo mismo. Sira, de hecho, empieza a utilizar el diario como una forma de gestión emocional, de dar sentido a su afectividad y también construir sus objetivos en función de sus sentimientos y deseos. En la emergencia subjetiva de su reflexión, sus emociones son transformadas por otras, y a menudo esto implica la toma de nuevas posiciones.

No creo que sea apropiado ahora narrar cada una de las reflexiones elaboradas por las estudiantes, que además hemos ido viendo a lo largo de los diarios, pero creo que sí nos puede ser útil, para entender la diversidad y singularidad de estas, el incluir infografías que resuman cómo cada una de ellas han utilizado sus diarios. Elaboro cada una de ellas de una forma diferente, dado que también sus diarios han tomado vidas muy diversas.



La reflexión de Perico tiene a menudo una direccionalidad. De una forma muy clara va del planteamiento de un problema a la elaboración de unas conclusiones. La teoría le sirve de punto de partida y como fuente de criterios para examinar su práctica y su mundo. Interesado por la forma y razones de las prácticas educativas, Perico inicia un análisis de las motivaciones de sus compañeros y también de la escuela como contexto de aprendizaje, así como la exploración de situaciones de

segregación escolar. Pero pronto decide que lo que le interesa es intentar poner a prueba sus propias prácticas, en qué medida estas tienen que ver con lo que pretende y cómo puede cambiarlas.



Para Mariona, el diario es principalmente una herramienta profesional y operativa, que se integra perfectamente entre lo vivido y la planificación de lo que vendrá, analizando de forma paralela diferentes dimensiones. Explora las acciones de sus compañeras e intenta comprender sus rasgos y características personales. También su propia participación y su efecto para poder mejorarlas. Así, se produce un ciclo que no se detiene hasta el final. Utiliza conceptos que ya forman parte de su marco de educadora, como los refuerzos, motivos o roles, pero también explora nuevas ideas respecto a la identidad cultural, primero para entender a aquellas que les resultan diferentes, y luego para entender su propia cultura y aquella que emerge en el grupo, a partir de la interpelación de María.



Para Sira el diario es sobre todo una mirada personal. Gracias a María empieza a mirarse a sí misma, qué hace, qué piensa y siente y qué implicaciones tiene esto en su aprendizaje y sus relaciones con las niñas. En base a esto, Sira descubre la emocionalidad de las niñas y la suya como importantes en el aprendizaje y el bienestar. Utiliza las nociones alrededor del vínculo educativo para explorar los acontecimientos. El concepto de etiquetas y la consciencia de las necesidades de sus compañeras le sirven para reflexionar sobre la importancia de la escucha o el reconocimiento en el aprendizaje.



El diario de Irene gira totalmente alrededor de Trovadors como un mundo nuevo descubierto y para volver a revertir en él. Inicia con una escucha atenta y fundamentada a los miembros de los Hip-Pardos y su acción conjunta. Pronto se interesa por cómo funciona la actividad, lo cual explora desde la teoría de la actividad y la teoría sistémica. Desde aquí, es capaz de ver su propia práctica dentro de esta, y por qué las cosas funcionan en su grupo. Esto le lleva a reflexionar sobre educación y replantearse sus objetivos, para tomar una posición muy clara al respecto que tiene que ver con su satisfacción en Shere Rom y con sus compañeros.



### Diario como interlocución

*Cuando te pones más allá ves una perspectiva de lo que pasa.  
Pues yo estaba más allá y podía ver, y yo quería ayudarles con preguntas.  
(E-María-12.06.2017)*



Para María el diario tiene un aspecto muy diferente, ya que para ella implica una interlocución con otras compañeras. Es en esta, además de en la actividad, en la que encuentra temas clave que plantea al espacio público de su blog. Estos giran alrededor de la necesidad de reflexionar y de ser flexible, que ha encontrado tanto importante tanto a través de su experiencia como en la experiencia de sus compañeras. Plantea este tema desde una perspectiva más afectiva, dando valor al Shere Rom por toda su complejidad, hasta la más consciente en la que habla de ver los propios límites para conseguir vivir entre las turbulencias.

Cada una de ellas desarrolla sus reflexiones en el diálogo de una forma auténtica y singular, tanto en relación con sus metas como con su forma única de vivir en la práctica y las relaciones. De esta forma, es una buena noticia que las estudiantes señalen que *me costó poner en relación la teoría (E-Sira-20.06.2012)*, *porque me lleva a generalizar (E-Mariona-21.06.2012)* o que consideren que *algunas cosas son muy difíciles de relacionar (GF-Perico)*. Están señalando que no pueden tomar la teoría como algo que simplemente se aplica de forma universal. En cambio, hemos visto que esta teoría ha tomado un sentido diferente para cada una de ellas, y que han visualizado una forma personal de ver la psicología basada en sus necesidades y en las de las personas con las que participaron.

Lo que no es tan buena noticia es que las mismas referencias implican que las estudiantes entienden que la orientación es que apliquen toda la teoría. En este sentido, la consigna que entienden está promoviendo la aplicación unilateral de la teoría y no sus teorías o conocimiento emergentes. Así, se mantiene una dominancia de la voz académica de la teoría frente a su propia vivencia y profesionalidad.

Sin embargo, en los diarios también pueden perder de vista la consigna e incluso su propio objetivo. Irene nos señala que *al principio empiezo a hacer el diario para quitármelo de encima, pero luego se convierte en una actividad muy interesante de hacer (E-Irene-19.06.2017)*. Es un habla para sí misma, en el sentido que lo describe María Cabillas (2011), un diálogo interno, orientado a una misma, en el que nacen y mueren motivos y razones. En este sentido, nos señala el diario como un evento en el que pierde de vista el objetivo, y se deja llevar por la emergencia en la escritura. De la misma forma que a Sira le sirve para verse a sí misma o que Mariona rechaza parte de la teoría por parecerle impuesta, quiere hablar de lo que ocurre desde el fundamento en los acontecimientos. Entran en la negociación de la práctica y su participación implica negociación de significado y nueva objetivación. De hecho, este proceso reflexivo deviene también en nuevos posicionamientos que también aparecen reflejados en las imágenes, como es el caso de Sira respecto a la autoridad, Perico y el sistema educativo o Mariona y la diversidad cultural. Las estudiantes se involucran en un ciclo de resignificación que tiene que ver con su propia autoría y con su singularidad, no con su recepción pasiva de los conceptos.

Por otro lado, el diario como diálogo interno puede promover una situación demasiado interna y perder de vista voces de otras agentes. Es como jugar con nosotras mismas al ajedrez, no hay otra consciencia que impida que ganemos o incluso nos engañemos. Por ello, la orientación a la observación de los diarios de campo puede llevar a una dominancia de la voz de la escritora por encima de la voz de las niñas. De la misma forma que la sesión posterior, se constituye en un microsistema que incumbe a las niñas pero que las deja fuera, de manera que de él pueden devenir imposiciones, especialmente si se combina con una orientación a la

eficiencia, como hemos visto en ocasiones en las que se comprueba el éxito de la acción y el cumplimiento de objetivos como prioridad, como ocurre en los trucos de Irene al hacerse pasar como incompetente o en la medida constante que realiza Perico sobre si su negociación surte o no efecto. En este sentido, es interesante la referencia de Mariona a que algunas de sus reflexiones *son especulaciones mías (D-Mariona-28.03.2017)*, dejando hueco a la voz de las personas de las que habla.

De esta forma, los diarios de campo parecen una práctica con gran potencial para crear sentido y significado a partir de las necesidades propias y de las otras, por su conexión entre la vivencia de la actividad y el potencial analítico de la teoría. Sin embargo, para ello necesitan del apoyo de otras interlocuciones, tanto para no devenir una práctica mecánica como para que no se convierta en un evento demasiado autorreflexivo que invisibilice la voz de las otras. El valor de la singularidad y el reconocimiento nace en los diálogos, tanto internos como externos. Precisamente, el último contexto que exploraremos se constituye en una interlocución diferente.

## **F) Trabajos Finales**

Al final de su experiencia, las estudiantes, en grupos de entre tres y cinco, han de elaborar trabajos basados en el análisis de sus diarios de campo. Esta tarea es obligatoria en todas las asignaturas y su temática varía en función de éstas, siempre abierta a cualquier tema tratado a lo largo del curso. La estructura es también flexible, aunque se ofrece un guion que puedes consultar en el [anexo 1](#), proponiendo tanto temáticas como ofreciendo una estructura (contexto, marco teórico, análisis y conclusiones). La consigna, entonces, es la de sacar conclusiones relevantes para la disciplina basadas en su experiencia práctica. Este microsistema se caracteriza tanto por la dominancia de la posición de la academia como por el acontecimiento de un diálogo entre las compañeras a través de la teoría.

Las estudiantes se dividieron en grupos según sus asignaturas, incluyendo participantes de diferentes centros. Sira e Irene, junto con dos compañeras, elaboraron su trabajo de Infancia y Familias en Contextos de Dificultad sobre *el vínculo en la actividad, entre tutores y niños y entre niños y estudiantes (Trabajo-Infancias)*. Mariona y Perico, con otras dos compañeras, para Psicología Cultural y de la Comunicación, se proponen *observar e identificar, desde una perspectiva cultural y de género, la relación que se establece en los diferentes grupos de trabajo del proyecto Shere Rom [...]y de sus respectivos estudiantes (Trabajo-Cultural [mi traducción])*.

Los trabajos finales pueden implicar una interlocución basada en dos características: la exotopía y la mediación de los artefactos teóricos. La elaboración

del trabajo implica una posición de exotopía con respecto a los diarios de campo, ya que, por una parte, la orientación de las estudiantes ya no está ligada a las metas de la intervención y la inmediatez de esta, sino a la práctica de dar sentido sobre lo previamente escrito. Al mismo tiempo, los diarios son analizados también por compañeras que no las escribieron, aportando sus diferentes visiones del mundo, añadiendo un carácter polifónico al proceso.

Además, esta interlocución está mediada por un conocimiento que juega el papel de los artefactos psicológicos, de manera que las estudiantes cuentan en su diálogo con la guía cultural de conocimiento históricamente construido, que les da recursos para dar sentido a aquello que les interesa. Los artefactos teóricos no tienen, entonces, valor por sí mismos, sino que su valor es instrumental en la práctica de dar sentido. *Hemos decidido utilizar material de otras asignaturas, que encajan mejor con las experiencias que hemos visto (Trabajo-Cultural [mi traducción]).* Esta práctica de dar sentido se produce en una relación de interproblematicidad sobre algo que se siente como propio. *Yo hice la propuesta del trabajo porque me había fijado en eso [roles de género] (E-Mariona-21.06.2017).* Esta mutualidad empieza ya en las tutorías que realizamos para preparar el trabajo, y mi labor como docente es asesorarlas. *Me doy cuenta de que ellas hasta cierto punto se están formando como un equipo [Sira e Irene], les interesan los mismos temas de necesidades de la infancia y del reconocimiento (NotasDavid-Tutoría Infancia y Familias).*

De esta forma, se puede producir un rico proceso dialógico, que les permite trascender la situación concreta y crear sentido y significado. Este diálogo puede tener un carácter tanto constructivo y propositivo, como crítico y deconstructivo. En ambos casos implica la toma de posiciones en coautoría.

En el caso de Sira e Irene *nos ha permitido ver un modo diferente de trabajar en la escuela, menos clásico y más centrado en los intereses de los niños. Un modelo que apuesta por la diversidad y su principal objetivo es que los niños realmente aprendan, modificando el currículum si así hace falta. [...] nos ha permitido valorar la implicación que tiene el vínculo en el aprendizaje de las personas que lo conforman, y profundizar sobre los elementos que lo definen. [...] ahora damos más importancia a la bidireccionalidad de la relación mientras que antes, la tendencia era a interpretar este vínculo como una relación en la que el adulto influencia más al niño que el niño al adulto (Trabajo-Infancia).*

En el caso del grupo de Mariona y Perico, se encuentran en sus diarios de campo haciendo gran cantidad de suposiciones y juicios de valor centrados en su perspectiva. *Hemos encontrado que el etnocentrismo está presente hasta en las partes más objetivas de los diarios de los estudiantes (observación focalizada) [...]este trabajo nos ha permitido tomar consciencia de que las herramientas de recogida de información [...], nunca llegan a ser del todo objetivas. Esta*

*herramienta, aun así, ha sido muy útil para autocuestionarnos y reflexionar sobre nuestros pensamientos, valoraciones e interpretaciones [...] hacernos conscientes de nuestros prejuicios y estereotipos (Trabajo-Cultural [mi traducción]).*

Por otra parte, el trabajo final es un ejercicio a entregar, y será evaluado en base a lo establecido. Su carácter obligatorio implica que algunas estudiantes lo sientan como impuesto y lo identifiquen con *solo plasmar lo que ya sabíamos (E-Perico)*. Al mismo tiempo, su naturaleza evaluativa implica una orientación a reproducir el conocimiento dado, no a modificarlo o cuestionarlo desde la experiencia vivida. Al acercarme a los textos para esta investigación, una vez conocida su historia, mi orientación estaba mucho más centrada en el nuevo significado a partir de sus declaraciones. Sin embargo, como docente, mi interlocución se sitúa en una posición de facilitador y de evaluador, no entro en mutualidad con ellas en su diálogo, sino que cumplo mis funciones. Esta orientación tiende a que ignore la singularidad de sus aportaciones, pues las mido en su adecuación al conocimiento ya dado. Aquel que aparece como conocimiento legítimo es el de la academia, que es el que informa la práctica y no al revés. Esta situación de dominancia de la academia sobre la práctica (y el conocimiento que de ella pueda emerger) tiende a mantener el privilegio epistemológico de la academia como institución.

El trabajo final es entonces un espacio de exploración mutua distanciado de las exigencias inmediatas de la actividad Trobadors. Permite a las estudiantes tomar una perspectiva crítica, gracias a la mirada mutuamente externa de su experiencia, pero compartida en cierto sentido, a la vez que al valor instrumental de la teoría para la práctica de dar sentido. Sin embargo, su forma de evaluación basada en la adecuación a lo dado, en la cual yo he ocupado un puesto de dominancia, mantiene la jerarquía en la producción del conocimiento de la academia frente al desarrollo profesional y práctico, y me mantiene fuera del diálogo. En este sentido, vale la pena plantearnos posibilidades de situar a la profesora en situaciones de mutualidad, que le permitan introducirse en el diálogo y la creación de sentido y significado a través del valor genuino de las aportaciones de las estudiantes.

### Shere Rom como espacio de convivencia

Hemos repasado Shere Rom en su diversidad de espacios. Cada uno de ellos nos ha mostrado diferentes características y procesos que hacen de este mesosistema un espacio de convivencia. Así, para entenderlo como tal es importante pensar en la reflexión como parte del mismo, pues, si el espacio de convivencia implica una experiencia con sentido, éste se produce en la reflexión (Clarà, 2015) que tiene un carácter simbólico-afectivo. Esta reflexión vive en los diálogos, externos e internos, puesto que el mismo funcionamiento de nuestro pensamiento es dialógico (Sidorkin,

2000; Hermans, 2018). La virtud de Shere Rom la hemos visto en la posibilidad de transitar entre diferentes microsistemas en los que, alternativamente, se dan provocaciones y diálogos que les dan sentido.

En **Trobadors** la referencia a la consecución de las metas y la emergencia en las relaciones con las niñas, así como la conflictividad entre ellas, han dado lugar a numerosas provocaciones que incitan a buscar su sentido, a menudo construido en coautoría con las niñas. En otras ocasiones, este se explora en las **Sesiones Posteriores**, donde ha construido así una interproblematicidad entre educadoras que, acompañada por la interadresividad en un ambiente seguro, de confianza, les han permitido explorar conjuntamente el sentido de su vivencia compartida. Las **Sesiones Formativas** han constituido un contexto más alejado de las urgencias y necesidades de la intervención que les ha permitido explorar sus propias posiciones, metas y valores hacia la actividad y la vida más allá de ella. Los **Diarios de Campo** les han permitido elaborar una narración en un diálogo tanto con la lectora como entre sus voces internas, en el que han explorado su voz singular en profundidad, tanto para elaborar significado sobre sus intereses y deseos, como para adueñarse de su acción en la práctica. Los **Trabajos Finales**, gracias a la exotopía entre compañeras y a la mediación de los artefactos, les han servido para tomar mayor perspectiva de su propia vivencia y el proyecto, tomando así mayor consciencia de su voz en relación con otras. Para María, que ha ejercido una participación diferente, su colaboración en el **Equipo Dehisi** ha supuesto una importante legitimación dentro de la Comunidad de Prácticas que le ha impulsado a elaborar otros espacios de expresión de su voz.

Para cada una de las participantes, esta legitimación y expresión de su voz se da de forma diferente a través de los espacios, señalando como un valor fundamental la diversidad de estos. Es importante entender aquí que también aquello que podríamos considerar una afectividad negativa es parte de la convivencia, pues implica aceptar la diversidad de las subjetividades. Sería absurdo intentar formular el espacio de convivencia respecto a un ideal de lo que debe ser, pues eso trazaría de nuevo una dirección de lo que es deseable frente a otras cosas y una dominación de una voz o posiciones concretas, una finalización.

De esta forma, el espacio de convivencia es un lugar en el que la diversidad está ligada a la singularidad, y ésta, a la legitimidad de la agencia de las participantes a través de los microsistemas. Tanto la singularidad como la agencia emergen en la relación (Gergen, 1997; Bajtín, 2000). Por lo tanto, el valorar la propia singularidad y agencia implica respetar y valorar a otras singularidades y agencias: reconocimiento. Sin embargo, en esta convivencia se dan también tensiones entre diferentes formas de agencia, diferentes compromisos y vinculaciones establecidas. Estas tensiones han teñido las historias de las estudiantes, ahora es momento de explorarlas en detalle.

## **SEXTA PARTE. ENTRE CORRIENTES**

### **De la reciprocidad a la mutualidad**

La experiencia y la creación de sentido de las estudiantes ha estado atravesada por la conflictividad entre diversos compromisos, a través de la participación diálogos y actividades. El espacio de convivencia implica no totalizar ni uno ni las otras.

En este sentido, es necesario diferenciar el espacio de convivencia del evento de convivencia en sí. Este último se corresponde con el momento del diálogo, el evento de Bajtín (2000), el ser juntas en el mundo [being in the world with others] (Matusov et al, 2016) o co-ser [co-being] (Sidorkin, 2000). Concebir el Aprendizaje-Servicio de esta forma negaría su carácter instrumental tanto con respecto a producir aprendizaje como para producir una intervención social. Por lo tanto, anularía parte de su valor. En el macrosistema presente, las necesidades han de ser cubiertas mediante empresas compartidas (Wenger, 2001), y organizar espacio sencillamente de encuentro implicaría que las mismas necesidades cubiertas por el Aprendizaje-Servicio habrían de ser cubiertas en uno diferente. Estaríamos simplemente desplazando el problema de la alienación y la falta de reconocimiento a otro momento y lugar.

Es necesario articular sistemas de prácticas que al mismo tiempo nos permitan cubrir nuestras necesidades y aceptar nuestra singularidad, permitiendo que sintamos los espacios como propios y que establezcamos relaciones de reconocimiento. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio como espacio de convivencia ha de permitir tanto las actividades dirigidas a metas de enseñanza y de intervención, como los eventos de convivencia que se dan en los márgenes de estas actividades. Precisamente, esta legitimación tanto de la participación entre lo que es históricamente construido, como de los momentos de apertura, permiten la revisión y cuestionamiento de las prácticas culturales. El diálogo (en el evento) permite superar lo dado a través de la emergencia, pero este evento vive en los bordes de la práctica cultural (Bajtín, 2000), sin ella no se hace posible. De esta forma, un espacio con esta doble orientación permite la revisión del valor de las prácticas y sus metas a través del derecho a negociar el significado de sus participantes. Esto hace posible el cuestionamiento de elementos dados como las relaciones de poder y las violencias en el macrosistema.

Sin embargo, legitimar la agencia de las diferentes participantes en sus actividades implica tensiones entre estas y el diálogo o la mutualidad. Llevar a cabo la práctica implica a menudo (al menos de forma temporal) ocupar una posición de dominancia y objetivar a las otras. El objetivo de mejorar la lectoescritura de las niñas implica ocupar una posición de dominancia con respecto a ellas en tanto que priorizamos nuestro objetivo a su voz, y cierta objetivación en tanto que calculamos

su nivel de competencia. También yo ocupé una posición de dominancia en el proyecto cuando formulé sus objetivos de forma unilateral en la primera sesión formativa, y objetivé a las estudiantes como personas que han de cumplir una función. Por ello, promover el espacio del Aprendizaje-Servicio como espacio de convivencia implica aprender a vivir entre las diferentes tensiones de la misma forma en que un ave utiliza las corrientes de aire para mantenerse en vuelo. Aquello que es correcto o valioso no depende de las corrientes en sí, sino de cómo tomamos agencia en ellas, ya sea para dejarnos llevar o impulsarnos hacia donde queremos ir. Entonces, para poder movernos entre tensiones, es conveniente entenderlas y darles sentido. En estas conclusiones intentaré vislumbrar estas corrientes en diferentes ámbitos. Una vez divisadas, intentaré impulsarme hacia un rumbo nuevo mediante la consideración de las implicaciones para la práctica y la investigación.

### **Singularidad y capacitación:**

El Aprendizaje-Servicio es necesariamente una práctica de aprendizaje y, por lo tanto, ha de encaminarse a objetivos de capacitación. Concretamente, en el caso de la educación superior, estos objetivos tienen que ver con una disciplina o profesión concreta. De esta forma, Shere Rom habría de garantizar unos aprendizajes objetivos básicos para una psicóloga, *pero no hay dos psicólogos iguales (E-Irene-18.06.2018)*. Irene señala aquí la necesidad de trascender el patrón de psicóloga. La formación profesional en base a un patrón carece de sentido y se convierte en una actividad de formación de personas con un objetivo concreto y predeterminado. Como señala María, en *conseguir, y conseguir... aquello que piden [...] y hacerlo bien, a tiempo, correcto, como un robot (E-María)*. María hace aquí referencia a una acción mecánica, dirigida por voces despersonalizadas, que no esperan nuestra respuesta. Simplemente se corresponde con la autoridad que dicta nuestra acción en base a lo previamente dado. Pero, precisamente, deberíamos aspirar a más que a profesionales que pueden hacer lo mismo que una máquina inteligente, que puedan crear nuevos valores y prácticas a través de su autenticidad y singularidad.

El desarrollo de la autoría de las estudiantes es donde el Aprendizaje-Servicio une su valor formativo con su valor ontológico. Aquello que han aprendido Sira, Mariona, Perico, Irene y María, es totalmente diferente entre cada una de ellas, pero todo en todo caso es valioso a nivel formativo, pues ha supuesto una mayor comprensión de su propia experiencia y de la práctica que les permite apropiársela y producir nuevo significado y nuevas acciones. Lo han hecho en consonancia con sus propios motivos, en función de sus diversas necesidades e intereses. Es más, aquello que yo he identificado que han aprendido es sólo una parte, mucho más se esconde fuera de lo que hemos podido mostrar en sus historias.



Las estudiantes en ningún momento han perdido de vista su objetivo de capacitación, pero al mismo tiempo han podido establecer relaciones dialógicas con las diferentes agentes con las que participaban. Su forma de ser psicólogas y educadoras en la Comunidad de Prácticas se ha desarrollado en coautoría con sus compañeras estudiantes, con las niñas, con el tutor y con Luz, incluso en alguna ocasión conmigo. De esta forma, su acción es correcta no tan solo con relación a un patrón, sino en función de las diferentes voces presentes y en relación con las necesidades concretas de personas reales.

Sin embargo, el patrón ha estado presente en la interobjetividad, en el rol de las estudiantes, en las expectativas... Para Mariona y Sira la objetivación inicial de su rol ha sido muy importante como dirección inicial. Igualmente, esta representación inicial de su rol es necesaria para poder deconstruirla, como el caso de Irene o Perico en sus valores. Es imposible desarrollar la autoría y singularidad en el vacío, se necesitan objetivos y metas previas que poder deconstruir y que sean valiosas en un principio. Aquello que tiene sentido para ellas tiene que ver con dirigirse a sus propias metas. Lo vemos de una forma muy clara con el uso de la teoría, que cobra valor como instrumento. Por otra parte, estos objetivos son a menudo construidos en la relación de preguntas y respuestas con diversas personas.

Precisamente, es la pluralidad de las prácticas la que da oportunidad de desarrollar esa singularidad. En relación con la polifonía las estudiantes encuentran el sonido y valor concreto de su voz y creatividad. María empezó su blog al reconocer sus propios límites en diálogo con compañeras, Sira empezó a explorarse ante el cuestionamiento de María, Perico elaboró el examen de su propia práctica educativa después de comprender que las necesidades de Ángel y Bruno eran muy diferentes. Esa autoría se ha desarrollado en relación dialógica con la de otras agentes, en una relación de coautoría. En este sentido, la guía de otras en la Comunidad de Prácticas es también fundamental.

Hemos visto emerger nuevos motivos desde las sesiones formativas hasta la actividad con las niñas, pasando por los diarios, siempre en relación con una interlocutora. Aquello que yo digo tiene sentido en tanto que te lo digo a ti. De esta forma, aquellas acciones que tienen sentido son aquellas que responden a otra voz, sea interna o externa. La singularidad vive en la propia autoría, y es un valor ontológico en tanto que tiene que ver con el respeto a la propia forma de hacer y de dar sentido a la acción. Pero la autoría es siempre coautoría, y en tanto que es así se relaciona con otras voces, sus visiones del mundo y sus necesidades.

Es aquí donde la singularidad como capacitación se une con la justicia social, en tanto que la orientación a la singularidad significa poner en valor la diversidad como un derecho, el derecho a ser respetada como persona única y con agencia

propia, más allá de cualquier etiqueta u objetivación. Pensar en la singularidad de cada psicóloga como parte de su capacitación significa dar valor a la guía que podemos dar desde nuestra posición situada, pero también darle derecho a ser única y negociar el sentido y significado de su acción con referencia a las personas con las que trabaja, puesto que la autenticidad y singularidad implican estar dispuesta a responder personalmente en el diálogo con las otras.

Esto significa también dar derecho a otras a formar parte de nuestra agencia en coautoría y, por lo tanto, ser sensible a sus necesidades concretas y reconocerla. Tal y como sostiene María, *confiar en ti mismo es necesario para confiar en las demás, el poder equivocarte tú, y entonces también puedes abrirte (E-María-05.06.2018)*. Esta confianza a la que se refiere implica la apertura a lo que pueda surgir y el abrazo y reconocimiento a la otra persona.

### **Reconocimiento y ayuda:**

El Aprendizaje-Servicio es necesariamente una práctica de producción de algún servicio o intervención y, por lo tanto, no hemos de perder de vista que hemos de dar respuestas a unas necesidades concretas. Pero esas necesidades no pueden ser tan solo formuladas desde aquellas que llevan a cabo la intervención, sino que es necesario asegurar que todas las voces puedan ser escuchadas.

En ese sentido, el reconocimiento se convierte en un principio fundamental del Aprendizaje-Servicio para que las necesidades imaginadas, presentes en la interobjetividad, no impliquen la imposición de decisiones de forma unilateral. Por otra parte, el reconocimiento, como la singularidad, es un valor ontológico de la convivencia, puesto que representa una situación de respeto a la singularidad de la otra persona, así como un interés personal en ella. Ha sido en las relaciones con otras donde hemos visto que nuestras participantes han creado sentido.

Este énfasis en el reconocimiento no implica abandonar situaciones de ayuda, sino entenderlas como reversibles. Abandonar situaciones de ayuda implicaría concebir a una interlocutora como pasiva, lo que es contrario al diálogo y, por lo tanto, al reconocimiento. No existe ningún problema en que Carles y Luz ofrezcan a las estudiantes información sobre las niñas, ni tampoco en que las estudiantes hagan propuestas a su grupo sobre lo que es buena idea hacer respecto a la película. Las dos representan situaciones de ayuda, pero una ayuda como propuesta, que no niega el rechazo de esta por parte de las estudiantes (el momento en que Irene dice que prefiere ir conociendo a Messi y olvidar su etiqueta) ni por parte de las niñas (cuando rechazan las propuestas de las estudiantes en la colaboración). De igual manera que veíamos con respecto a la singularidad, la acción de otras personas de la Comunidad de

Prácticas es necesaria también para entrar en interlocución con esta. La primera sesión formativa les ofrece a las estudiantes una ayuda, pero esto no supone una negación de su capacidad de decidir.

La colisión entre la ayuda y el reconocimiento se da sólo cuando es unidireccional, se impide la respuesta o se considera irrelevante. Ocultar a las niñas las razones de nuestras acciones pedagógicas implica una falta de reconocimiento, puesto que consideramos irrelevante aquello que tengan que decir sobre su propio aprendizaje. Que yo me posicione tan solo como formador constituye una falta de reconocimiento por mi parte a las estudiantes, puesto que considero que con su aportación no pueden aportarme algo genuinamente nuevo, sino cumplir en mayor o menor medida lo esperado. Reconocer implica respetar y valorar la singularidad, así como la agencia de la otra para cambiar nuestra propuesta o, incluso, para revertir la situación de ayuda. Como Rogoff, Matusov y White (1996) sostienen, es necesario en una comunidad de aprendices que todas sean agentes para que se produzca esta interacción. Para desarrollar su propia autoría las estudiantes necesitan también de respuesta (aunque sea imaginada), sus palabras y acciones no pueden caer en el vacío, tienen sentido en tanto que se las dirigen a alguien.

En ese sentido, el reconocimiento, y el diálogo intercultural, en un espacio de convivencia implican crear situaciones en la que una voz sea igual de importante que las otras, en las que *nadie tiene el monopolio de la verdad, y que haya que escuchar a las otras para poder ser oída una misma* (Sidorkin, 1999, pg 92[mi traducción])., de manera que sea legítimo tanto llevar a cabo situaciones destinadas a la ayuda como la posibilidad de revertirla. Una situación de ayuda implica hasta cierto punto una situación de dominancia, puesto que tomamos responsabilidad sobre la acción de otra persona y, en este sentido, ocupamos el espacio de su agencia y robamos su derecho a decidir. Esto puede ser legítimo si la persona accede, pero puede llevar a mantener esa posición de dominancia a lo largo de toda la relación, es necesario aprender a revertir las relaciones de dominancia, de manera que pueda forjarse una nueva mutualidad y una relación de reconocimiento.

## **Responsabilidad, cesión de agencia y dominancia**

Ejercer agencia sobre una acción o declaración implica sentirla como propia. Como hemos visto, esta implica una dimensión teleológica y de compromiso con una meta (una motivación sentida como propia) y de una dimensión autoral (desarrollada en base a la singularidad y sobre la cual respondo de forma personal). La agencia es, por lo tanto, siempre social y relacional, en tanto que se toma en relación con objetivos colectivos y/o se responde de ella en una relación de preguntas y respuestas. La toma de la responsabilidad sobre la propia acción implica estas dos dimensiones:

ejercer la acción hacia una meta que siente como propia y estar dispuesta a responder sobre ella de forma personal, como autora.

Podríamos pensar, intuitivamente, que *hay dos tipos de responsabilidad, una responsabilidad con raíz en nosotros y una responsabilidad que viene de fuera (E-María)*. Pero esta segunda responsabilidad hace referencia a que una persona se comporta en base a las normas, lo cual no implica necesariamente una toma de responsabilidad, sino una obediencia a la autoridad. Perico pone el énfasis en que *promovemos siempre mucho la obediencia y muy poco la responsabilidad (GF-Perico)*. La toma de responsabilidad sobre nuestra acción implica entonces tomar plena decisión sobre esta, tanto con relación a lo que queremos hacer y cómo queremos hacerlo, de manera que implica una consciencia de los motivos y razones de nuestra acción en comparación con lo reflexivo. La toma de responsabilidad implica creación de sentido y significado en una cierta reflexión. En ese sentido, *no podemos vivir siendo 100% reflexivos, no es práctico (E-Irene-18.06.2018)*. El diálogo que implica la autoría (coautoría) no puede mantenerse de forma constante, de manera que cierta cesión de nuestra agencia forma parte de la cotidianidad. Sin embargo, podemos ceder la agencia a otra persona o bien a las normas de la interobjetividad.

La cesión de agencia personal se da en situaciones de confianza y se relaciona con la ayuda. Las estudiantes ceden agencia a Carles y Luz con respecto a la planificación general de la actividad, el grupo de Les Piruletes y el grupo de Els Genis ceden agencia a Mariona y Perico respectivamente para coordinar la actividad. La cesión de la agencia, efectivamente, crea una situación de dominancia de una voz sobre otra, pero esta situación de dominancia es consciente y reversible, de hecho, la diferencia entre ceder la agencia y compartirla en coautoría no está siempre clara. Como vimos en el caso de las sesiones posteriores, en que las educadoras discuten sobre Trobadors, la reversibilidad es constante.

Esta reversibilidad se hace menos sencilla cuando aquella persona a la que se cede la agencia traslada la toma de decisiones a otro microsistema. En este caso, retira su agencia de la interlocución con aquellas personas con las que la comparte. Es el caso de las decisiones tomadas en la Sesión Posterior sobre las acciones que se ponen en marcha para el aprendizaje de las niñas o de la planificación mediante los diarios de campo. Ambos son microsistemas que están orientados a la toma de decisiones sobre la actividad Trobadors, pero que no incluyen a todos sus miembros. En estos casos, se corre el riesgo de que las decisiones tomadas lleguen al microsistema como imposiciones. Esto puede darse tanto porque las razones y metas no son transparentes para las niñas, como porque las estudiantes establecen el compromiso con otras personas y toman entonces una posición de dominancia en el microsistema, adueñándose de la agencia en éste. También es el caso de las estudiantes con respecto al feedback de María, cuyos objetivos no son siempre transparentes para ellas. Sin

embargo, en los dos casos se considera a las niñas y las estudiantes como interlocutoras con legitimidad para rechazar la decisión tomada.

Esto no es lo que ocurre cuando la agencia es cedida a la dimensión objetivada de la actividad, esto es, cuando se da por hecho cómo funcionan las cosas y se prioriza seguir lo establecido. Es lo que ocurre cuando Sira dice que *yo cuando me dan una consigna me limito a seguirla sin preguntarme lo que hay detrás* (E-Sira-20.06.2017) o cuando Perico y Mariona dan por hecho que Rafa no puede cambiar de equipo. Aquello que damos por hecho elimina la posibilidad de tomar decisiones porque se convierte en invisible para nosotras, la agencia desaparece y el curso de la actividad se convierte en una parte mecánica del macrosistema. Esta mecanización de la práctica cultural se fundamenta en gran medida en la división del trabajo establecida, e implica el mantenimiento de posiciones de dominancia. Hemos visto dos ejemplos muy claros de implícitos que se sostienen a lo largo de la actividad y que devienen en dominancia: la dominancia de la voz de las educadoras sobre el aprendizaje de las niñas; y la dominancia de la voz de la academia sobre la de las estudiantes para construir conocimiento sobre la realidad.

En el primer caso, las educadoras son aquellas que en la división del trabajo se hacen responsables sobre el aprendizaje de las niñas. De esta forma, ser buena educadora implica saber previamente qué han de aprender las niñas y cómo hacerlo. Esto puede llevar a robarles la agencia sobre su propio aprendizaje, puesto que las educadoras son las responsables y la voz de las niñas se hace menos relevante. La tarea de la educadora es, por lo tanto, conseguir que las niñas hagan aquello que la educadora considera bueno que hagan. Conseguir que hagan *cosas que de otra forma no harían* (D-Irene-28.03.2017) Esta norma se hace transparente en los halagos de las estudiantes a Carles cuando consigue *que el niño haga lo que él quiere sin enfadarse* (D-Sira-15.04.2017), o en la estrategia de Luz para conseguir separar al grupo de Les Piruletes *así consigue que algo que pudiera verse como un castigo se convierta en un premio* (D-Sira-22.04.2017). En ninguno de los diarios aparecen dudas o consideraciones éticas sobre el hecho de engañar a las niñas. Aunque puede haber razones para estas acciones, sin duda la perspectiva de las estudiantes está enfocada a la eficiencia de la actividad educativa, responsabilidad de las educadoras. Esto ocurre también en los diarios de campo, en los que las estudiantes planifican y deciden la actividad con cierta independencia de las niñas, y en este mecanismo se atribuyen la responsabilidad de que la actividad educativa salga bien. Es por ello que Perico se siente mal al cometer errores, al no tener en cuenta, por ejemplo, la división de los grupos en el último diario. El control sigue estando en su mano como educador. De esta forma, se mantiene la dominancia de la voz de las adultas sobre la voz de las niñas. *Siempre pensamos que lo que los niños piensan, o dicen, o sienten, está por debajo de lo que piensan los adultos* (E-Irene-19.06.2017).

Otra situación de dominancia no resuelta se da en la relación entre la teoría y el conocimiento emergente creado por las estudiantes. La evaluación se basa en parte en la adquisición de contenidos teóricos dados. Éstos son vistos como algo a alcanzar y, por lo tanto, no cuestionable, tanto en los trabajos finales como en los diarios de campo. Yo mismo me he situado como evaluador y no como genuinamente interesado en la corrección de trabajos finales, no había hueco para el cambio de mis concepciones desde la lectura de estos. Lo mismo ocurre cuando María demanda a las estudiantes hacer un mejor vínculo entre la teoría y la práctica en los diarios de campo. De esta forma, la teoría sirve para leer la realidad, que es cribada a través de la interobjetividad concreta y no puesta en interlocución y susceptible de modificación por parte de las personas que son leídas. Las niñas son totalmente ajenas al significado que se construye sobre ellas. Esta relación dominancia se fundamenta en el hecho de que la voz de la academia no aparece representada de una forma personal en la que pueda situarse en una posición de mutualidad. En las sesiones posteriores o respecto al trabajo final, yo ocupé un papel de experto, no de un interlocutor interesado por la voz genuina de las estudiantes a través de la interproblematicidad. Resolver la dominancia epistemológica de la academia en estas prácticas, y democratizar la producción de conocimiento, implica orquestar situaciones en las que las profesoras pueden posicionarse como aprendices interesadas por lo que las estudiantes tienen que decir, valorando así sus aportaciones. De esta forma, no es posible si cedemos la agencia en favor de criterios de evaluación establecidos.

Estas dos situaciones de dominancia se fundamentan en la división del trabajo en el macrosistema: a cada rol le corresponden unas funciones y éstas se acaban convirtiendo en automáticas, mecánicas y fuera de la agencia humana. Orientan la práctica de aprendizaje a la reproducción de lo ya dado. En tanto que las voces únicas no son tomadas como relevantes y la evaluación ocurre en cuanto a lo previamente establecido, la emergencia y la singularidad no son posibles, sino que se mantiene la homogeneización en base a la interobjetividad.

Esto implica una falta de reconocimiento y respeto a la agencia de otras personas. Al responsabilizarnos del aprendizaje de las niñas, reducimos su agencia sobre el mismo, y su capacidad de dar sentido. Al entregar a la academia la prioridad sobre la enunciación de la verdad, renunciamos a nuestra agencia sobre ello y a dar sentido a nuestra participación en diálogo con las otras. Por ello, es necesario ser muy cautelosas con la cesión de la agencia a la interobjetividad. Dejar la toma de decisiones en instrumentos o procesos mecánicos coarta nuestra acción creativa y propia, y puede llevar a situaciones de alienación y falta de reconocimiento al no ser sensible a la situación y personas concretas. De otra forma, compartir y ceder la agencia de forma interpersonal nos ayuda a construir conjuntamente nuestra voz autora y a ser dueñas de nuestras acciones, pudiendo comprometernos de forma

sensible. Aunque sea necesario el establecimiento de una interobjetividad, hemos de priorizar siempre la libertad de las personas para, apoyándose en esta, actuar de forma creativa. Esto nos da libertad también para abrir las cajas negras de la práctica y construir sentido nuevo a partir de ellas, a través de la negociación del significado.

La división del trabajo fundamenta en gran medida la solidez de la interobjetividad, y deslegitima algunos grupos (niñas y no-académicas) para construir la verdad. Teniendo esto en cuenta, la flexibilidad de los roles y la heteroparticipación nos permitirá compartir la agencia de forma dialógica, reconocimiento nuestra singularidad, a través de relaciones de mutualidad y ayuda.

•

### **Flexibilidad y heteroparticipación: de la reciprocidad a la mutualidad.**

Padròs, Sànchez-Busqués y Luque (2012) señalan la flexibilidad de los roles entre niñas y estudiantes como una característica fundamental de Shere Rom. Esta flexibilidad permite a las niñas ejercer de expertas en determinadas prácticas, lo cual hace que se sientan competentes y construyan el sentido de la actividad como algo propio. Ésta es una de las claves para resolver las situaciones de dominancia. Considero, incluso, que más importante que acceder a este rol de expertas, es la posibilidad de alcanzar situaciones de mutualidad con las estudiantes, en las que dar sentido a su participación en el diálogo con ellas. Hemos visto, de hecho, cómo esta flexibilidad de los roles ha permitido a Mariona sentirse cómoda en el grupo y disfrutar haciendo de directora, ha sido una provocación fundamental de las reflexiones de Perico sobre el binomio libertad-responsabilidad y ha estado presente de forma constante en la participación de los grupos de Los Hip-Pardos y de Los Invencibles, que han dado forma a sus películas en colaboración y desarrollado normas de colaboración basadas en el respeto en una negociación entre las participantes.

Pero, además, hemos visto esta flexibilidad de roles en las relaciones entre educadoras y estudiantes tanto en las Sesiones Posteriores como en las Sesiones Formativas (entre ellas). Irene y Mariona han sido en ocasiones interlocutoras tan importantes como Luz y Carles, y ellas han agradecido las aportaciones de las otras con respecto a lo que veían de las niñas, así como a la participación que pretendían establecer con ellas. María ha sido ayudada en muchos momentos y en otros ha llevado también la iniciativa de la conversación, señalando temas importantes y erigiéndose como una miembro más experimentada en los diarios de campo. Entre los diferentes microsistemas de la Comunidad de Prácticas se da esta flexibilidad de los roles, que permite a las participantes deshacer la rígida división del trabajo, abriendo diferentes formas de participación a lo largo de los microsistemas.

Esta posibilidad de transitar en las participaciones se fundamenta, entre otras cosas, en *que haya una confianza en todas direcciones (E-Carles)*, en el implícito de que nuestra acción será de base aceptada por aquellas que consideramos importantes. Esto es necesario para crear un espacio seguro que nos de legitimidad para explorar nuestra autoría, en tanto que nuestra voz será apreciada por lo que es y no por su nivel de adecuación. Las estudiantes encuentran esta legitimación en la charla entre ellas y en los diarios de campo, también algunas en la sesión formativa o en la propia participación con las niñas. En el caso de María, se encuentra principalmente legitimada en el seno del equipo Dehisi.

Pero esta legitimación no es suficiente, las estudiantes necesitan también un lugar para explorar su propia autoría, para dar recorrido a su voz, sus diferentes declaraciones, y ponerlas en diálogo con otras. Sira, Mariona, Perico e Irene tienen un amplio lugar en el que explorar esta voz en el diario de campo, Irene y Mariona también en la sesión posterior, mientras que María no tiene tanto espacio en estos contextos, por lo cual crea un contexto nuevo, el del blog. La estudiante amplía así también los espacios de Shere Rom en relación con sus necesidades.

Esta flexibilidad no recae tan solo en la diversidad de espacios en las que las agentes participan, sino en la posibilidad de crear situaciones de mutualidad entre ellas, fundamentadas tanto en la interproblematicidad como en la interadresividad. Aquello que en gran medida sostiene esta flexibilidad es la heteroparticipación. Las estudiantes desarrollan su acción en una actividad de enseñanza de las niñas, pero también en una actividad conjunta de crear la película. Y la acción de Carles y Luz implica tanto una práctica de asesoramiento a las estudiantes en su aprendizaje como una práctica compartida de entender a las niñas y mejorar la práctica educativa. Las niñas y estudiantes se legitiman mutuamente como agentes de una práctica que comparten, con mutuo derecho a modificarla. Esto es, se dan al mismo tiempo situaciones de ayuda en las prácticas ya institucionalizadas, en las cuales existe cierta cesión de la agencia, y situaciones dialógicas en las que la agencia y el sentido en el espacio de convivencia se desarrolla en coautoría, promoviendo la singularidad y el reconocimiento.

Sin embargo, no en todos los microsistemas de Shere Rom se produce esta heteroparticipación entre la mutualidad y la ayuda. Hemos visto, por ejemplo, cómo no ocurre así en las relaciones de las estudiantes con el contexto académico, lo cual mantiene la situación de dominancia de la teoría académica sobre el conocimiento emergente de la actividad de las estudiantes, y limita la emergencia de valores y aprendizajes nuevos desde su posición. En las sesiones formativas me sitúo como facilitador, no como un interlocutor en diálogo. En el trabajo final mi orientación es la de evaluar, de manera que compruebo la adecuación de sus aportaciones a lo canónico. En ninguno de los dos casos construyo interproblematicidad.



Si bien las estudiantes establecen relaciones dialógicas con las niñas en Trobadors (en las que son consideradas en su singularidad y agencia), en otros microsistemas también éstas se mantienen fuera de esta flexibilidad de roles en varios sentidos, tanto fuera de las Sesiones Posteriores como de los diarios, sistemas ambos en los cuales se habla de ellas y su aprendizaje, pero a los que no tienen acceso. La toma de responsabilidad de las educadoras sobre su aprendizaje, y la orientación a la eficiencia, llevan, en ocasiones, a elaborar conocimiento sobre ellas basado en la observación y en voces ajenas a ellas (tanto personales de otras educadoras, como impersonales, desde la teoría), objetivándolas y finalizándolas.

Es así como se mantienen las relaciones de dominancia academia/práctica y adultas/niñas, que impiden la democratización del conocimiento y la toma de agencia de algunas participantes sobre su propia acción.

Precisamente, propongo la heteroparticipación, la flexibilidad de los roles y la diversidad de los espacios de participación como elementos fundamentales para transitar de un modelo de Aprendizaje-Servicio basado en la reciprocidad (relaciones de ayuda bidireccionales) a uno basado en la mutualidad (el mutuo interés por algo y el mutuo respeto como agentes). Esto implica complementar los aportes mutuos entre contextos por su especialidad con el trabajo mutuo sobre un interés común y en igualdad de derechos, en mutualidad. Esto es posible si creamos contextos basados en la interproblematicidad entre agentes originarios de contextos diferentes, como es el caso de Carles, que se involucra en la formación y asesoramiento de las estudiantes, pero señala que *me ha faltado más relación con las estudiantes durante la actividad (E-Carles)*.

En este sentido, si entendemos el Aprendizaje-Servicio como mesosistema, hemos de tener en cuenta que su efecto de creación de relaciones, prácticas y microsistemas está en constante cambio, y que intentar contener este con un fuerte institucionalización y estructuración de las actividades puede ir en detrimento de permitir la emergencia de nuevas relaciones y prácticas basadas en las necesidades de participantes concretas. Es precisamente la disposición al cambio lo que da valor al mesosistema. En ese sentido, creo fundamental considerar aquellas propuestas del Aprendizaje-Servicio-Comunitario (Yep, 2014, Taylor, 2014) y del Aprendizaje Integrado en la Comunidad (UNC, 2017), que llaman a construir las prácticas desde esta mutualidad y situar a las profesoras universitarias en un rol de aprendiz, no solo en cuanto a cómo mejorar su docencia, sino de aprendiz para la propia empresa común que se esté llevando a cabo y el fenómeno con el que se esté en contacto, sean cuales sean. Esto se fundamenta en la heteroparticipación de las diferentes agentes a través de los contextos. Es imperativo desafiar la división del trabajo fundamentada en los contextos anteriores y prestar atención a aquello que emerge de la interacción

entre nuevos contextos. Ejemplo es el Blog de María, un espacio emergente de sus propias necesidades.

El Aprendizaje-Servicio puede ser más que prácticas educativas y de intervención combinadas y convertirse en vida, en convivencia. Vale la pena intentar orquestar prácticas humanizadoras, que nos permitan que impliquen cubrir nuestras necesidades mientras aprendemos a hacerlo, y que nos permitan relacionarnos de una forma abierta, reconociendo mutuamente nuestra singularidad. Para ello, hace fundamental abrazar la heteroparticipación de las agentes, en la flexibilidad de sus roles a través de diferentes espacios. Tanto los ya existentes, como aquellos nuevos.

## **PROPUESTAS PRÁCTICAS:**

Desde un inicio he construido mi investigación con la voluntad de orientar la creación de significado hacia futuras acciones, de que más allá de concebir el espacio de convivencia, ayude realmente a construirlo. Espero así que inspire futuras participaciones que aún no puedo imaginar aquí. Pero, de momento, puedo elaborar ya algunas propuestas basándome en tres aspectos que he detectado como importante: diversificar la participación a través de los microsistemas, promover los espacios emergentes y compartir la agencia.

### **Diversificar la participación de las agentes**

El sentido se construye en un diálogo sobre aquello que ha sido significativo y con aquellas que son significativas para nosotras. Lo que ha permitido a las estudiantes construir su voz en coautoría con diferentes agentes ha sido el tránsito compartido con estas a través de diferentes contextos. Con compañeras y educadoras desde Trobadors a diferentes terrenos de reflexión. En este sentido, una de mis propuestas consiste en diversificar la participación de agentes que no tienen la misma flexibilidad de roles. Con ello me refiero a revisar la concepción actual de su rol para promover su libre acceso a diferente microsistemas y prácticas, de manera que puedan establecer relaciones de mutualidad con otras agentes. Considero que en esta situación de mayor restricción nos encontramos las profesoras y las niñas, de manera que será sobre estos casos que desarrollaré mi propuesta.

Por una parte, considero necesario promover relaciones de interproblematicidad entre estudiantes y profesoras, de manera que tanto los conceptos teóricos como la práctica de las estudiantes sean puestos en valor y sirvan para producir nuevo conocimiento. Para que se de esta interproblematicidad, es necesario compartir en cierta medida el espacio de intervención con las estudiantes. Con esto no me refiero a una asistencia en la misma medida que ellas a la actividad

Trobadors, pero sí en la medida en que podamos percibir como real la experiencia de las estudiantes, y así entender y, potencialmente, compartir sus intereses. Otra opción es involucrarse en la investigación sobre aquello que hacen las estudiantes, de manera que aquello que cuenten sea de real interés para las docentes y se puedan tomar en serio la voz y la aportación singular. Estas dos son maneras de que estudiantes y profesoras se perciban mutuamente como interesadas en el mismo problema y se tomen como una audiencia significativa, más allá de su rol institucional. Desde esta mutualidad, es mucho más fácil enfatizar el carácter de propuesta y respuesta de los feedbacks de los diarios de campo, mirándolos como algo singular y no en su adecuación a la norma, así como ocupar un lugar de interlocutora en las sesiones formativas. También aparece como importante el convertir el aula de la universidad en un espacio ligado a la intervención, dando espacios a las estudiantes para elaborar preguntas relacionadas con estas o provenientes de los diarios. Ninguna de estas opciones es imprescindible, sino que son ejemplos de cómo la profesora puede buscar roles de mutualidad que sirvan para desmecanizar la formación, valorar en ella la singularidad de docentes y estudiantes y democratizar la producción de conocimiento. Al tiempo, el conocimiento disciplinar cobra valor en la práctica de dar sentido a aquello que consideramos relevante.

Por lo que respecta a la inclusión de las niñas, es deseable interpelarlas sobre lo que ellas mismas piensan de la práctica. Esto puede ocurrir en sesiones propositivas o de planificación al principio del curso, o de valoración al final. Otra opción interesante sería su asistencia puntual a (algu)una de las sesiones posteriores. Quizá de forma rotativa, una vez cada grupo a lo largo del semestre. Sea de una forma u otra en función de las posibilidades de cada caso, es necesario ser críticas con los espacios de decisión que estamos restringiendo a las niñas e incluirlas activamente en la toma de decisiones, de manera que podamos tomarnos en serio su voz y prevengamos su objetivación como receptoras de nuestra acción.

Las dos anteriores son maneras de promover la diversidad y la heteroparticipación de forma activa, de manera que las agentes se interpeleen mutuamente y se transgreda la división del trabajo. Pero tan importante como promover esta diversidad es permitirla. En este sentido, tener una orientación ontológica del Aprendizaje-Servicio, como un lugar en el que debería ser posible desarrollar la propia voz, puede permitirnos estar atentas a nuevos valores que surjan a través de participaciones emergentes.

### **El acento en los espacios y participaciones emergentes**

Aquellos espacios y participaciones que emergen de forma espontánea nos indican los intereses y necesidades de las agentes concretas. Esta misma emergencia de microsistemas forma parte de la creación de sentido y toma de agencia en la

convivencia. En este sentido, Carles desafía la división del trabajo proponiendo mayor relación con las estudiantes durante la actividad, y María propone una lectura de los diarios entre pares. Más allá de la propuesta está el Blog de María, al que invita a participar a sus compañeras. Ninguno de estos elementos emergentes acaba de florecer, quizá debido a la saturación de actividades obligatorias para las estudiantes. El acento en los elementos emergentes implica dar derecho a las estudiantes a transitar libremente entre microsistemas, aligerando el peso de las participaciones obligatorias.

El derecho a no participar (Matusov et al, 2016) es fundamental en la práctica educativa para poder tomar decisiones sobre la propia participación. Las estudiantes empiezan a dar sentido a Trobadors desde el momento en el que lo escogen como opción. Hemos visto también que ninguna práctica de reflexión ha sido imprescindible, pero todas han sido valiosas. De esta manera, más que la obligatoriedad de las diferentes prácticas reflexivas cabe plantear la elección entre diferentes opciones y admitir también la propuesta de las estudiantes, de manera que las prácticas educativas se constituyan en una propuesta que pida su respuesta. El blog diseñado por María podría constituirse en otra posibilidad a los diarios de campo, dando opción entre el espacio público y el privado para la reflexión escrita. Esta emergencia implica también diversificar las participaciones. En el blog de María nos interpeló tanto a mí como a otras docentes del equipo, y su propuesta de convertirlo en un espacio colaborativo (Krinitzyna, 2018) permite elaborarlo a través de la interproblematicidad entre docentes y estudiantes, escribiendo sobre temas de mutuo interés.

De esta forma, nuestra participación puede basarse ya no solo en proponer y orquestar espacios de reflexión, sino en escuchar las propuestas que dan las estudiantes como posibles e involucrarnos en ellos.

### **Compartir la agencia:**

Quizá estés pensando que estas propuestas implican mucho trabajo: la asistencia a la actividad, la promoción de diferentes espacios emergentes... Sin duda, toda innovación en las prácticas educativas, incluso todo cambio, implica una importante inversión de tiempo y esfuerzo. Sin embargo, todas estas propuestas van acompañadas de la necesidad por parte de las docentes de Aprendizaje-Servicio de abandonar una posición de control y responsabilidad por encima de las otras. Esto es, de compartir nuestra agencia. Ocuparnos más de relaciones de mutualidad y menos de dominación.

Entender el Aprendizaje-Servicio como una forma de convivencia y de democratización de la producción del conocimiento, implica abandonar una posición única de dominancia. En este sentido, es necesario compartir nuestra agencia y

establecer relaciones de mutualidad con otras agentes. Esto tiene implicaciones importantes sobre todo en lo que respecta al diseño, evaluación y acompañamiento de la práctica educativa.

Por lo que respecta al diseño de la práctica educativa, la misma promoción de espacios emergentes implica compartir agencia para esto con las estudiantes. Aquí nuestra posición ya no está en diseñar las prácticas, sino en legitimarlas o no como válidas y hacer aportaciones desde una posición horizontal. Por otro lado, esto ya ocurre con respecto a su formación en competencias profesionales, en la que la escuela y principalmente Carles se implicaron activamente. Esta planificación está ligada a los objetivos, implícitos o explícitos de la práctica educativa con respecto a las estudiantes, lo cual se relaciona con la evaluación.

El Aprendizaje-Servicio habría de aspirar a que el aprendizaje de las estudiantes sea una meta compartida con las entidades con las que la universidad colabora. En este caso, con las maestras de la escuela. Si es así, no es posible evaluar de forma ajena a éstas y a las propias estudiantes, puesto que eso mantiene irremediablemente la posición de dominancia de la academia. De esta forma, otras agentes deben ser interpeladas sobre cuáles son las metas pedagógicas valiosas, para promover un diálogo y responder a necesidades que van cambiando en la situación de acción profesional concreta. Esto puede ocurrir en sesiones con las tutoras de las niñas, con las estudiantes en las sesiones formativas, e incluso puede ser adecuado preguntar a las niñas qué es aquello que hace a una buena estudiante para ellas. Esto, por lo que respecta al qué evaluar. En cuanto al cómo evaluar, en Shere Rom se comparte ya entre diversas agentes (tutoras, lectora de diarios, docentes...), pero cabe plantearse compartir esta agencia con las estudiantes de manera que ellas mismas tomen responsabilidad sobre su aprendizaje, y tender a la autoevaluación en la medida de lo posible.

Ciertamente, esto puede ser problemático dado el macrosistema competitivo universitario. En este sentido, creo que es cuestionable que el Aprendizaje-Servicio haya de evaluar el aprendizaje en sí, dado que este se integra en una práctica que produce valor, y la medida podría ser más coherente si es en relación con aquello que se produce y la satisfacción de las implicadas con la experiencia. No entraré ahora a considerar pros y contras de intentar lidiar con esta evaluación cuantitativa, pero sí que es posible compartir esta evaluación con otras agentes, como estudiantes, maestras y niñas, que tendrán mucho que decir respecto a las metas que se han alcanzado o no. Compartir esta responsabilidad, además, es fundamental para respetar el derecho de las otras sobre su propia acción, así como para aligerar nuestras obligaciones y poder involucrarnos en las prácticas que para cada una tengan valor ontológico. . Ahora bien, cierto es que *el dar responsabilidad es un trabajo... porque entonces significa que, si se equivocan, tiene consecuencias (E-Irene)*. Pero

equivocarse es humano, y es necesario arriesgar y transgredir si queremos construir prácticas de aprendizaje que nos permitan tanto respetar el derecho de las aprendices sobre su propio aprendizaje como producir valor en la práctica de este.

Esta propuesta no implica tampoco despreocuparse de los errores. Pero propongo responsabilizarnos de ellos desde una perspectiva que para mí ha cobrado más sentido a través de este trabajo: como investigadoras. Esto me llevaría a proponer nuevas líneas de investigación relacionadas con estas propuestas, pero antes de llegar a ese punto creo que es necesario visualizar las limitaciones de la investigación presente.

## **LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN:**

### **Limitaciones:**

La principal limitación de esta investigación hace referencia a mi relación de dominancia con las estudiantes. No he conseguido trazar las relaciones de interproblematicidad que hubiese considerado deseables a lo largo del proceso sobre el tema de investigación. En algunas fases, fueron mis propias imposiciones las que me impidieron ver que algunas estudiantes estaban más interesadas en participar, a menudo me contuve con respecto a pedirles más participación o hacerles más propuestas sobre cuál era el tema de investigación. La mutualidad en la interlocución también se vio vulnerada por mi posición como docente y evaluador que situó mi voz en una posición de dominancia con respecto a la suya, lo cual probablemente las llevó a considerar mi criterio por encima del suyo en situaciones de contradicción, o a ocultarme su desacuerdo con mi interpretación en entrevistas o lectura de los relatos.

En segundo lugar, los diarios de campo como herramienta fundamental suponen un importante sesgo en interpretar del espacio de convivencia de Shere Rom. Cada estudiante experimentó su vivencia de manera diversa a través de los microsistemas que componen Shere Rom, y posiblemente esto me ha hecho interpretar su experiencia de una forma demasiado focalizada en cómo vivían el sistema concreto de los diarios de campo, más representativo de la experiencia en general para unas estudiantes que para otras. He corregido esto, con relativo éxito, a través de la recogida de diferentes materiales referentes a otros contextos y, sobre todo, en la interlocución con ellas. Sin embargo, la investigación hubiese sido más rica y fiel incluyendo de forma directa informaciones de otros espacios. Esta limitación se relaciona con mi tardía decisión con respecto a la elección del grupo.

La tercera limitación se relaciona con el tiempo, que ha restringido la información que me ha sido posible incluir. Por una parte, mi tardía decisión sobre el

grupo de participantes hizo que el inicio de la interlocución con ellas se iniciase a mitad de su experiencia, de manera que no pude recoger sus propuestas ni recoger información sobre situaciones de interlocución como las dos primeras sesiones formativas, o desarrollar más visitas a la actividad. Por otra parte, tampoco me fue posible enviar a las estudiantes el borrador final de la investigación con tiempo suficiente como para discutirlo con ellas. Sin embargo, nunca hubiera sido posible la inclusión exhaustiva de los espacios de diálogo referentes a Shere Rom, pues estos no se limitan a los microsistemas del proyecto, sino que se extienden a lo largo de la vida de las estudiantes.

Finalmente, y en relación con esta diversidad, existe un cuarto detalle que yo mismo no concibo del todo como una limitación, pero que creo que vale la pena que mencione aquí. Sin duda habrás encontrado a lo largo de las historias de estas estudiantes muchos elementos más a explorar de lo que yo he hecho, más caminos a seguir. En este tipo de análisis no hay saturación de datos posibles, siempre que voy de una voz a otra, encuentro cosas nuevas que emergen, nuevos valores y significados. Mi intención ha sido utilizar mi tiempo y esfuerzo para señalar elementos importantes de la convivencia de las estudiantes que permitan aportar valor al ámbito del Aprendizaje-Servicio y, en concreto, al Proyecto Shere Rom. Pero, al mismo tiempo, pretendo que las historias sirvan como datos más “en bruto” que te sirvan de inspiración y te permitan ver cosas diferentes a las que yo he visto y crear más significado y valor en la divergencia que surge en diferentes diálogos. Esta consideración me lleva a pensar en propuestas para futuras investigaciones.

### **Futuras líneas de investigación**

En primer lugar, he expresado ya en las implicaciones prácticas que implicar la investigación en el Aprendizaje-Servicio sirve para más que aprovechar recursos de tiempo y esfuerzo. Por el contrario, nos permite situarnos en una posición de mutualidad y de diálogo con las estudiantes en la que participar en su aprendizaje es una forma de creación y conocimiento juntas. Incluso nuestra guía como expertas, en cierto ámbito, es más legítima como compañeras que como evaluadoras, y su aprendizaje puede suponer para nosotras un tesoro en el proceso de investigación, en nuestros intereses genuinos.

Una continuación natural de esta investigación sería poner el foco en otras agentes de la Comunidad de Prácticas, como realizar un estudio focalizando al mismo tiempo en la mirada de una maestra, una niña o grupo de niñas, una estudiante y una profesora universitaria. Esta combinación de diferentes voces puede servirnos para arrojar una mirada crítica sobre los cambios que van emergiendo en el mesosistema con respecto a las propuestas prácticas que he indicado. Podría ser, por ejemplo, un punto de partida para pensar un nuevo sistema de evaluación. Los efectos de la

innovación son siempre sorprendentes, y es fundamental investigar sobre ellas para encontrar el valor de lo que emerge y ser conscientes de las imposiciones que desde el macrosistema pueden colarse en nuestras participaciones. La experimentación y examen crítico de diferentes elementos del Aprendizaje-Servicio, especialmente de la evaluación, es fundamental para construir su funcionamiento propio y emancipado de viejas prácticas y vicios de los que deseamos deshacernos.

He mirado a Shere Rom como un espacio valioso por sí mismo, pero también en su aportación práctica en tanto que capacitación y producción de un servicio que es la intervención educativa. Este enfoque, en cierto sentido, me ha impulsado a concebir esta misma investigación como una participación tanto instrumental como ontológica, y me ha llevado a encontrar valor en la misma interlocución con las participantes. Con ellas he reído sinceramente, he conversado apasionadamente y nos hemos adentrado honestamente en las aportaciones mutuas. Creo que es fundamental el considerar como investigadoras el valor ontológico que la investigación y las participantes tienen para nosotras, más allá de un trabajo, función o un objetivo social. Humanizarla.

Esta investigación trata de las oportunidades y las dificultades de un contexto híbrido, de dar brillo a las voces del espacio intercultural para construir desde ellas. Sería de mucha utilidad llevar a cabo investigaciones dialógicas sobre otras prácticas híbridas. La interlocución de diferentes tipos de agentes es necesaria para una toma de consciencia que trascienda la autorreferencia y que construya verdad en el diálogo. De esta manera, podíamos abrir espacio a lo vivible y tomar responsabilidad en él, permitiendo abrir las cajas negras de la interobjetividad y poniendo la institución al servicio de las personas y no al revés. Mi propio proceso me lleva a pensar que poner el foco en dos roles que he jugado aquí: el de profesor universitario y, el de investigador. Ampliar nuestra consciencia sobre las tensiones presentes para una académica en situaciones de Aprendizaje-Servicio y de Investigación Acción Participativa nos permitiría explorar las situaciones de creación de sentido y las imposiciones invisibles de los sistemas de actividad a nuestra práctica cotidiana. La investigación sobre aquellas constricciones de las propias investigadoras y de las propias evaluadoras nos mostraría algunos de los límites de la universidad, quizá permitiéndonos expandirlos.

Estas son algunas líneas que puedo señalar, pero me gustaría pensar que habrás encontrado otros caminos tú misma, que serán más interesantes para ti que estas propuestas. Espero que mis líneas te hayan permitido dar luz a nuevas ideas, se a través del acuerdo o el desacuerdo. Que este objeto, producto de tantos diálogos, sirva en definitiva para promover otros nuevos que nos hagan dueñas de nuestras futuras acciones, emanciparnos. Robémosle tiempo a través de relaciones auténticas que nos permitan tanto disfrutar de aquí y ahora como repensar lo que existe y lo que puede ser a través de nuestra autoría... Recuperemos espacio para la vida, para la convivencia.



## **SIXTH PART. BETWEEN TRENDS**

### **From reciprocity to mutuality**

The experience and the process of meaning making of the students has been crossed by the conflict between many commitments, through the involvement in dialogues and activities. The co-living space implies not totalizing one or neither the others.

In this regard, it is necessary to discriminate between the co-living space and the co-living event itself. The latter corresponds with the moment of dialogue, the event of Bakhtin (2000), being in the world with others (Matusov et al, 2016) or co-being (Sidorkin, 2000). Conceiving Service-Learning this way would nullify its instrumental character both with respect to producing learning and performing a social intervention. Therefore, it would invalidate part of its value. In the current macrosystem, necessities must be covered by shared endeavour (Wenger, 2001), and producing a just a meeting space would entail that the same needs covered by Service-Learning practice should be covered in different activities and places. We would just be shifting the problem of alienation and lack of recognition to another time and place.

It is necessary to articulate systems of practices that allow us at the same time to cover our needs and to accept our uniqueness. Letting us feel spaces as our own and to establish relations of recognition. In this sense, Service-Learning as a space of co-living must address both the activities aimed of teaching and social intervention, as well as the events of co-living that occur in the margins of these activities. Precisely, this legitimization of both the participation between what is historically constructed, and the moments of opening, is what makes possible for us to question and change cultural practice. Dialogue (in the event) allows us to overcome the given through the emergency, but these events live on the edges of cultural practice (Bakhtin, 2000), and without it, is not possible. In this way, a space with this double orientation leaves a door open to the review of the value of the practices and their goals because it respects the right of the participants to negotiate meaning. This makes possible to question given elements such as power relationships and violence in the macrosystem.

Nevertheless, legitimizing the agency of the different participants in their activities implies tensions between them and dialogue or mutuality. Carrying out the practice entails often (at least temporarily) to occupy a position of dominance and to objectify others. The goal of improving the literacy of children implies occupying a position of dominance with respect to them as we prioritize our goal to their voice, and certain objectification as we calculate their level of competence. Also, I hold a position of dominance in the Project when I formulate its objectives unilaterally in the first training session and target the students as people who have to fulfill a function. Therefore, promoting Service-Learning space as a co-living space involves learning to live between the different tensions in the same way a bird uses air currents to stay in flight. What is right or valuable does not depend on the currents themselves, but on how we take agency

through them, whether to let ourselves go or push us to where we want to go. So, in order to move between these tensions, it is convenient to understand them and make sense of them. In these conclusions I will try to glimpse these currents in different areas. Once seen, I will try to push myself into a new direction by considering the implications for practice and research.

### **Uniqueness and training:**

Service-Learning is necessarily a learning practice and, therefore, must achieve training objectives. Specifically, in the case of higher education, these objectives are related to a specific discipline or profession. In this way, Shere Rom should guarantee some basic learning objectives necessary for a competent psychologist. However, *there are not two equal psychologists (E-Irene-06-18-2018[translation from catalan])*. Irene points out here the need to go beyond the psychologist's pattern. Professional training based on a pattern becomes meaningless as it is simply a training activity for people with a specific and predetermined objective. As Maria points out, *to get, and get ... what they ask [...] and do it well, on time, right, like a robot (E-Maria [translation from spanish])*. María here refers to a mechanical action, directed by depersonalized voices, which do not expect our answer. This behaviour simply corresponds to the authority that dictates our action based on the previously given. Precisely, we should aspire to more than professionals who can do the same as an intelligent machine, but who can create new values and practices through their authenticity and uniqueness.

The development of students authorship is where the ontological and instrumental value of Service-Learning get together. What Sira, Mariona, Perico, Irene and María have learned is totally different for every one of them, but all of it is valuable at a formative level, because it has meant a greater understanding of their own experience and of the practice that allows them to appropriate and produce it. They have done so in accordance with their own motives, according to their diverse needs and interests. Moreover, what I have identified that they have learned is only a part of the whole. There is much more hidden outside what we have been able to see through their stories.

The students have never lost sight of their training objective, but at the same time they have been able to establish dialogical relations with the different agents with whom they participated. Their way of being psychologists and educators in the Community of Practice has been developed in co-authorship with their fellow students, with the children, with the tutor and with Luz, even occasionally with me. In this way,

their action is not only correct in relation to a pattern, but in terms of the different present voices and in relation to specific needs of real people.

However, the pattern has been present in the interobjectivity, in the student's role, in their expectations... For Mariona and Sira the initial objectification of their role has been very important as initial direction for their action. This initial role representation is also necessary in order to deconstruct it, as in the case of Irene or Perico in their values. It is impossible to develop authorship and uniqueness out of the vacuum, we need previous goals and objectives that we can deconstruct and that we feel as valuable at the start. What makes sense to them is related with addressing their own goals. We see it in a very clear way with the use of theory, which acquires value as an instrument. On the other hand, these goals are often constructed in the relationship of questions and answers with various people.

Precisely, it is the plurality of the practice which gives an opportunity to develop that uniqueness. In relation to polyphony, students find the sound and concrete value of their own voice and creativity. María started her blog by recognizing her own limits in dialogue with their fellows, Sira began to explore herself because of María's questioning, Perico elaborated the examination of his own educational practice after understanding that Ángel and Bruno were very different. This authorship has been developed in a dialogical relationship with other's authorship, in a co-authorship relationship. In this sense, the guidance of others in the Community of Practice is also fundamental.

We have seen new reasons emerge in the training sessions, the activity with the children, the field diaries... always in relation to an interlocutor. What I say, makes sense because I tell it to you. In this way, those actions that make sense are those that respond to another voice, being it internal or external. Uniqueness lives on authorship and is an ontological value. It relates to giving value to our own voice, our own way of living, doing, and giving sense. But authorship is always coauthorship, and since then it relates to other voices, their visions of the world and needs.

It is here that the uniqueness as training joins social justice, as the orientation to the singularity means to value diversity as a right, the right to be respected as a unique person and with its own agency, beyond any label or objectification. Thinking about the uniqueness of each psychologist as part of their training means giving value to the guidance we can give from a situated position, but also giving them the right to be unique and negotiate sense and meaning of their action with reference to the people with whom it Works, since authenticity and uniqueness implies being willing to answer personally in dialogue with others.

This also means giving the right to develop a coauthorship with any other and, therefore, to be sensitive to your specific needs and recognize them. As Maria maintains, *trusting yourself is necessary to trust others, to be able to make mistakes, and then you can also open yourself* (E-María-05.06.2018 [translation from Spanish]). This trust refers to the openness to what may arise and the hug and recognition of the other person.

## Recognition and help

Service-Learning is necessarily a practice that must product certain service or intervention and, therefore, we must not lose sight of the fact that we have to respond to specific needs. But those needs can not be just formulated from those who carry out the intervention, but it is necessary to ensure that all voices can be heard.

In this sense, recognition becomes a fundamental principle of Service Learning so that the imagined needs, present in the interobjectivity, do not imply the imposition of actions unilaterally. On the other hand, recognition, as uniqueness, is an ontological value of co-living, since outside of the relationship life has no meaning. This recognition represents a situation of respect for the uniqueness of the other person, as well as a personal interest on her. It has been in relationships with others that we have seen that our participants have created meaning.

This emphasis on recognition does not mean abandoning situations of help but understanding them as reversible. Leaving situations of help would imply conceiving an interlocutor as passive, which is contrary to dialogue and, therefore, to recognition. There is no problem in Carles and Luz offering students information about the children of the class, neither it is the fact that students make proposals to their group about what is a good idea to do about the film. Both represent situations of help, but help as a proposal, which does not deny the rejection of this by the students (the time when Irene says she prefers to get to know Messi and forget her label) or by the children (when they reject the proposals of the students in the collaboration). As we saw with respect to the singularity, the action of other people of the Community of Practice is necessary to enter in dialogue with them. The first training session offers students help, but this does not mean a denial of their ability to decide about their action and objectives.

The collision between help and recognition occurs only when the first is unidirectional: the answer is impeded or considered irrelevant. Hiding children from the reasons for our pedagogical actions implies a lack of recognition, since we consider that what they have to say about their own learning irrelevant. The fact that I position myself as a trainer is a lack of recognition on my part to the students, since

I believe that with their contribution can not show me something genuinely new, but fulfill to a greater or lesser extent what is expected. Recognition implies respecting and valuing the uniqueness, as well as the agency of the other to change our proposal or, even, to revert the help situation. As Rogoff, Matusov and White (1996) argue, in a community of learners is necessary that all are agents for the interaction to occur. Given that, to develop their own authorship, as we have seen, students also need an answer (although imagined), they can not just fall into emptiness, their words and actions make sense as long as they direct them to someone.

In this sense, recognition, and intercultural dialogue, in a space of co-living involves creating situations in which one voice is just as important as the others, in which no one has a monopoly for truth, and that one has to really listen to other in order to be heard (Sidorkin, 1999, pg 92). So, it is legitimate both to carry out situations aimed to help and the possibility of reversing it. A situation of help implies to a certain extent a situation of dominance, since we take responsibility for the action of another person and, in this sense, we occupy the space of their agency and steal their right to decide. This can be legitimate if the person has access to the same decisions, but it can lead to maintain that position of dominance throughout the whole relationship. It is necessary to learn to revert the dominance relationships, so that a new mutuality and a relationship of recognition can be forged.

## **Responsibility, cession of agency and dominance**

Exercising agency over an action or statement implies feeling it as one's own. As we saw at the beginning, this implies a teleological dimension and commitment to a goal (a motivation felt as our own) and an authorial dimension (to develop it based on my uniqueness and on which I respond in a personal way). Agency is, therefore, always social and relational, as long as it is taken in relation to collective objectives and / or is embeved in a question-answer relationship. Taking responsibility for one's action involves these two dimensions: exercising the action towards our own goal and being willing to answer to it personally, as the author.

We could think, intuitively, that *there are two types of responsibility, a responsibility rooted in us and a responsibility that comes from outside (E-Maria [translation from Spanish])*. But this second responsibility refers to a behaviour based on the rules, which does not necessarily imply taking responsibility, but obedience to authority. Perico emphasizes that *we always promote obedience and very little responsibility (GF-Perico [translation from Catalan])*. Taking responsibility for our action entails then taking full decision about it, both in relation to what we want to do and how we want to do it, in a way that implies an awareness of the motives and

reasons for our action compared to the reflective. Taking responsibility implies the creation sense and meaning making in a certain reflection. In that sense, *we can not live being 100% reflective, it is not practical (E-Irene-06-18-2018 [translation from Catalan])*. The dialogue that implies authorship (co-authorship) can not be maintained constantly, so to cede our agency to a certain amount is part of our daily participation. However, we can cede the agency to another person or to the norms of interobjectivity.

The transfer of personal agency occurs in situations of trust and is related to aid. The students transfer agency to Carles and Luz with respect to the general planning of the activity, the group of Les Piruletes and the group of Els Genis cede agency to Mariona and Perico respectively to coordinate the activity. The cession of the agency, in fact, creates a situation of dominance of one voice over another, but this situation of dominance is conscious and reversible, in fact, the difference between giving up the agency and sharing it in co-authorship is not always clear, as we saw in the case of the sessions after the activity in which the educators argue about the activity, the reversibility is constant.

This reversibility becomes less simple when the person to whom the agency is transferred makes his or her decisions in another microsystem. In this case, he withdraws his agency from the dialogue with those people with whom he shares it. This is the case of the decisions taken in the sessions after Trobadors on the actions that are put in place for children learning or planning through field diaries. Both are microsystems that are oriented to decision-making about Trobadors activity, but that do not include all their members. In these cases, there is a risk that the decisions made reaches the Trobadors microsystem as impositions. This can happen both because the reasons and goals are not transparent for the children, and because the students establish the commitment with other people and then take a position of dominance in the microsystem, taking over the agency in it. It is also the case of the students regarding Maria's feedback, whose objectives are not always transparent to them. However, in both cases, the children and the students are considered as interlocutors with legitimacy to reject the decision made.

This is not what happens when agency is transferred to the objectified dimension of practice, that is, when it is taken for granted how things work and priority is given to following what is established. It's what happens when Sira says that *when I'm given an instruction I just follow her without asking what's behind (E-Sira-06.20.2017 [translation from Catalan])* or when Perico and Mariona assume that Rafa can not change his team. What we take for granted eliminates the possibility of making decisions because it becomes invisible to us, the agency disappears and the course of activity becomes a mechanical part of the macrosystem. This mechanization of cultural practice is based largely on the established work division, and entails the

maintenance of dominance positions, we have seen two very clear examples of implicit elements that are sustained throughout the activity. We have clearly seen two situations of domination: the domination of educator's voices about children learning; and the domination of the voice of the academy over the students' voice to build knowledge about reality.

In the first case, the educators are those who in the work division are responsible for children's learning. In this way, being a good educator implies knowing in advance what the children need to learn and how to do it. This entails stealing their agency about their own learning, since educators are responsible, the voice of the children becomes less relevant. The task of the educator is, therefore, to get the children to do what the educator considers good to do. *Getting them to do things they would not do otherwise (D-Irene-28.03.2017) [translation from Catalan]*). This rule becomes transparent in the admirations that causes in some students the fact that Carles gets a child *to do what he wants without the child getting upset (D-Sira-15.04 .2017 [translation form Spanish])*, or in Luz's strategy to get the Les Piruletes group separated so that *something that could be seen as a punishment becomes a prize (D-Sira-22.04.2017[translation form Catalan])*. In none of the diaries do doubts or ethical considerations arise about deceiving children. Without denying that there may be reasons for these actions, the students' perspective is undoubtedly focused on the efficiency of the educational activity, responsibility of the educators. This also occurs in field diaries, in which the students plan and decide the activity with certain independence of the children, and in this mechanism, they attribute themselves the responsibility of the good carrying out of the educational activity. That is why Perico feels bad when making mistakes, by not taking into account, for example, the division of the groups in the last diary. The control is still in his hand as an educator. Therefore, the dominance of the voice of the adults over the voice of the children is maintained. *We always think that children think, say, or feel, is below what adults think (E-Irene-06.19.2017 [translation from Catalan])*.

Another unresolved situation of dominance appears in the relationship between theory and emergent knowledge created by the students. The evaluation of the practice is based in part on the acquisition of theoretical content given. These are seen as something to achieve and, therefore, not questionable, both in the final works and in the field notes. I have placed myself as an evaluator and not as genuinely interested in the correction of final works, leaving no room for changing my conceptions from the reading of these. The same happens when Maria demands that students make a better link between theory and practice in field journals. This way, theory serves to read reality, which is screened through concrete interobjectivity and not put into dialogue and susceptible to modification by the people who are to read. Children are totally oblivious to the meaning that is built on them. This relationship of dominance

is based on the fact that the voice of the academy is not represented in a personal way in which it can be placed in a position of mutuality. In the sessions after *Trobadors* or with respect to the final work, I occupy a role of expert, not of an interlocutor interested in the genuine voice of the students through interproblematicity. Resolving the epistemological dominance of the academy in these practices, and democratizing the production of knowledge, involves orchestrating situations in which teachers can position themselves as interested learners for what students have to say, thus assessing their contributions. In this way, it is not possible if we cede the agency in favor of established evaluation criteria.

These two situations of dominance are based on the division of labour in the macrosystem: each role corresponds to some functions and it ends up becoming automatic, mechanical and outside of human agency. Learning practice gets directed to the reproduction of what is already given. While the unique voices are not taken as relevant and the evaluation occurs in terms of what was previously established, emergency and singularity are not possible, but homogenization is maintained on the basis of interobjectivity.

This entails a lack of recognition and respect from others' agency. By taking responsibility for children's learning, we reduce their agency about it, and their possibility to make sense of it. By giving the academy priority about the enunciation of truth, we renounce our agency about it and give meaning to our participation in dialogue with the others. For this reason, it is necessary to be very cautious with the cession of the agency to the interobjectivity. Leaving decisions in instruments or mechanical processes constrains our own creative action and can lead to situations of alienation and lack of recognition by not being sensitive to the situation and specific people. Otherwise, sharing and transferring the agency in an interpersonal way helps us to jointly build our authorial voice and to be owners of our actions. This way, we are able to commit ourselves in a sensible way. Although it is necessary to establish interobjectivity, we must always prioritize the freedom of people to act through it in a creative and personal way. This gives us freedom also to open the black boxes of cultural practice and to create new meaning from them, through the negotiation of the meaning.

The division of labour largely substantiates the solidity of interobjectivity and deslegitimizes certain groups (children and non-academic) to construct the truth. Bearing this in mind, the flexibility of roles and the heteroparticipation will allow us to share the agency in a dialogical way, recognizing our uniqueness, through mutuality and help relationships.



### **Flexibility and heteroparticipation: from reciprocity to mutuality.**

Padròs, Sànchez-Busqués and Luque (2012) point out the flexibility of roles between children and students as a fundamental characteristic of Shere Rom. This flexibility allows children to participate as experts in certain practices, which makes them feel competent and give sense to the activity as their own. This is one of the keys to solve situations of dominance. I think that even more important than the access to this role of experts, is the possibility of reaching mutuality situations with the students, in which they give meaning to their participation in the dialogue with them. We have seen, in fact, how this flexibility of roles has allowed Mariona to feel comfortable in the group and to enjoy acting as director, has been a fundamental provocation of Perico's reflections on the freedom-responsibility binomia. It also has been present constantly in the participation of the groups of Los Hip-Pardos and Los Invencibles, which have shaped their films in collaboration and developed common rules based on respect in a negotiation between the participants.

But, in addition, we have seen the flexibility of roles in the relations between educators and students both in the sessions after Trobadors and in the Formative Sessions (among them). Irene and Mariona have been sometimes important interlocutors such as Luz and Carles, and they have appreciated the contributions of the others about what they saw in the interactions. María has been helped in many moments and in others she has also taken the initiative of the conversation, pointing out important issues and establishing herself as a more experienced member in the field diaries. This flexibility of roles among the different microsystems of the Community of Practice is what allows participants to undo the rigid division of labor, opening different forms of participation in different contexts and relationships.

This possibility of transit in the participations is based, among other things, *on building trust in all directions (E-Carles [translation from Catalan])*, on the implicit that our action will be the basis accepted by those we consider important. This is necessary to create a safe space that gives us the legitimacy to explore our authorship, while our voice will be appreciated for what it is and not for its level of adequacy to any pattern. The students find this legitimacy in the conversation between them and in the field diaries, some of them also in the formative session or in their participation with the children. In the case of María, she is mainly legitimized within the Dehisi team.

But this legitimation is not enough, the students also need a place to explore their own authorship, to give their voice space, and to put their utterances in dialogue with others. Sira, Mariona, Perico and Irene have a wide place to explore this voice in the field diary, Irene and Mariona also in the session after Trobadors, while María

does not have much space in these contexts, so she creates a new context, the blog. This way, the student also expands the spaces of Shere Rom in relation to their needs.

This flexibility does not only lie in the diversity of spaces in which the agents participate, but also in the possibility of creating situations of mutuality between them, based both on interproblematicity and on interaddressivity. Heteroparticipation largely supports this flexibility. The students develop their action in a teaching activity for the children, but also in a joint activity of creating a movie. And the action of Carles and Luz implies both a practice of advising students in their learning and a shared practice of understanding children and improving educational practice. Children and students legitimize each other as agents of a practice they share, with a mutual right to modify it. That is, at the same time there are situations of help in already institutionalized practices (in which there is a certain cession of agency), and dialogical situations in which the agency and the sense in the space of coexistence is developed in co-authorship, promoting allowing and recognition.

However, this heteroparticipation between mutuality and help does not occur in all microsystems of Shere Rom. We have seen, for example, how this does not occur in the students' relationships within the academic context, which maintains the dominance of academic theory over the emerging knowledge of students in the activity. Also limits the emergence of values and new learnings from their position. In the formative sessions I place myself as a facilitator, not as an interlocutor in dialogue. In the final work my orientation is to evaluate, so I check the adequacy of their contributions to the canonical. In neither of the two cases exist interproblematicity between the students and me.

Although students establish dialogical relationships with children in Trobadors (in which they are considered in their uniqueness and agency), in other microsystems they also stay out of this flexibility of roles in several ways, both outside of the sessions after Trobadors and the diaries, systems both in which they are planning childrens' learning, but where children have no access. The responsibility taking of the educators on childrens' learning, and the orientation to efficiency, lead sometimes to elaborate knowledge about children based on the observation and on voices which are foreign to them (personal, like the one of other educators, or impersonal, from the theory), objectifying and finalizing them.

This is how academic / practice and adult / children dominances relations are maintained, which obstruct the democratization of knowledge and the agency taking of some participants on their own action.

Precisely, I propose that flexibility of roles in heteroparticipation and the diversity of participation spaces are fundamental elements to move from a service-learning model based on reciprocity (bidirectional aid relationships) to mutuality (the

mutual interest in something and mutual respect between agents). For this, it is necessary to complement the mutual contributions between contexts by their specialty, with mutual work on a common interest and in equal rights, in mutuality. For this it is also necessary to create contexts of interproblematicity between agents originating from different contexts, as is the case of Carles, who is involved in teaching and counseling of the students but points out that *I have lacked more relationship with the students during the activity (E-Carles)*.

In this light, if we understand Service-Learning as a mesosystem, we must bear in mind that its effect of creating relationships, practices and microsystems is constantly changing. Trying to contain this with a strong institutionalization and structuring of activities can cause the detriment of allowing the emergence of new relationships and practices based on the needs of specific participants. Precisely, orientation to change is one of the keys of the mesosystem. In that sense, I believe it is fundamental to consider those proposals of the Community Service-Learning (Yep, 2014, Taylor, 2014) and of the Community Engaged Learning (UNC, 2017), which call to build the practices from this mutuality and to place university professors in a role of learners, not only in terms of how to improve their teaching, but as an apprentice for the common enterprise that is being carried out and the phenomenon with which they are in contact, whatever they may be. It is imperative to challenge the division of labour based on previous contexts and pay attention to what emerges from the interaction between new contexts. Maria's Blog is an example of a space that emerges from her own needs.

It is worth trying to orchestrate humanizing practices that allow to cover our while learning to do so, and where the different participants recognize each other in their uniqueness. For this, it is fundamental to embrace the heteroparticipation of the agents, in the flexibility of their roles through different spaces. Both existing ones, as well as new ones.

## **PRACTICAL PROPOSALS:**

From the beginning I have built my research with the will to orient the meaning making process in future practice, to help build the co-living space, beyond thinking it. I hope so that it will inspire future actions that I still can not imagine here. But, at the time, I can start to elaborate some proposals based on three aspects that I have detected as important: diversify participation through microsystems, promote emerging spaces and share the agency.

## **Diversify the participation of agents**

Meaning is constructed in a dialogue about what has been significant and with those that are meaningful for us. What has allowed the students to build their coauthorship with different agents has been the transit shared with them through different contexts. With fellow students and educators from Trobadors to different areas of reflection. In this sense, one of my proposals is to diversify the participation of agents who do not have the same role flexibility. By this I mean to review the current conception of their role to promote their free access to different microsystems and practices, so that they can establish mutual relations with other agents. I believe that in this situation of greater restriction we find the university professors and children, so it will be about these cases that I will develop my proposal.

On the one hand, I consider necessary to promote relationships of interproblematicity between students and professors, so that both the theoretical concepts and the practice of the students are put into value and serve to produce new knowledge. For that, it is necessary to share to some extent the intervention space with the students. With this I do not mean assistance to Trobadors in the same basis as they do, but as long as we can perceive the experience of the students as real, and thus understand and potentially share their interests. Another option is to get involved in research about what students do, so that what they say is of real interest to professors and we can take their voice and the singular contribution seriously. These two are ways that allow students and teachers to perceive each other as interested in the same problem. To take each other as a significant audience, beyond their institutional role. From this mutuality, it is much easier to emphasize the character of the proposal and response of the feedbacks of the field notes, looking at them as something genuine and not in their adaptation to the norm. Aswell, we could occupy a place as interlocutors in the training sessions. It also seems important to turn the university classroom into a space linked to the intervention, giving spaces to the students to elaborate questions related to these or coming from the field notes. None of these options is essential but all are examples of how the teacher can look for mutuality roles that serve to de-mechanize training, assess the uniqueness of teachers and student in it and democratize the production of knowledge, while disciplinary knowledge charges value in practice of giving meaning to what we consider relevant.

With regard to the inclusion of children, it is desirable to address them about what they think of Trobadors activity. This can occur in propositive or planning sessions at the beginning of the course, or in assessment meetings at the end. Another interesting option would be their on-time assistance to one or some of the sessions after Trobadors. Perhaps on a rotating basis, once each group throughout the semester. In one way or another depending on the possibilities of each case, it is necessary to be critical of the decision spaces that we are restricting to children and

actively include them in the decision-making process, so that we can take their voices seriously and prevent its objectification as recipients of our action.

These two explained are ways of actively promoting diversity and hetero-participation, so that the agents address each other and transgress the division of labour. But as important as promoting this diversity is allowing it. In this sense, having an ontological orientation of Service-Learning, as a place where it should be possible to develop one's own voice, can allow us to pay attention to new values that arise through emerging participations and relationships.

### **The accent in emerging spaces and participations**

Those spaces and participations that emerge spontaneously indicate the interests and needs of the specific agents. This same emergence of microsystems is part of the meaning making and agency in co-living. In this sense, Carles challenges the division of labour by proposing a greater relationship with the students during the activity, and María proposes reading and answering of the field notes among peers. Beyond the proposals is María's Blog, to which she invites her partners to participate. None of these emerging elements has blossomed, perhaps due to the saturation of mandatory activities for the students. The emphasis on emerging elements implies giving students the right to move freely between microsystems, lightening the weight of obligatory participations.

The right to not participation (Matusov et al, 2016) is fundamental in educational practice in order to make decisions about one's participation. The students begin to make sense of Trobadors from the moment they choose it as an option. We have also seen that no reflection practice has been essential, but all of them have been valuable. In this way, more than the obligatory nature of the different reflective practices, it is necessary to consider the choice between different options and also to admit the proposal of the students, so that the educational practices are constituted in a proposal that asks for their response. The blog designed by María could be another possibility than field notes, giving an option between public and private space for written reflection. This emergency also implies diversifying the participations. In María's blog, she interviewed me and other teachers of the team, and her proposal to turn it into a collaborative space (Krinitsyna, 2018) allows us to elaborate it through interproblematicity among student teachers, writing about topics of mutual interest.

In this way, our participation can be based not only on proposing and orchestrating spaces for reflection, but on listening to the proposals that students give us, as possible new ways and getting involved in them.

## **Share the agency**

You might be thinking that all these proposals entail a lot of work: attendance to the educational activity, the promotion of different emerging spaces... Without a doubt, any innovation in educational practices, even any change, implies an important investment of time and effort. However, all these proposals are accompanied by the need from the professors of abandoning a position of control and responsibility above the other agents. This means to share our agency of the different levels of the educational practice. To take care more of relations of mutuality and less of domination.

Understanding Service-Learning as a form of co-living and democratization of the production of knowledge implies abandoning a monological position of dominance. In this sense, it is necessary to share our agency and establish mutual relationships with other agents. This has important implications, especially in regard to the design, evaluation and monitoring of educational practice.

Regarding the design, the very promotion of emerging spaces implies sharing agency with the students. Here our position is not just to design activities, but to legitimize or not as valid those proposed by our fellows and make apportations about them from a position of horizontality. On the other hand, this already occurs with respect to the training of students in professional skills, in which the school and mainly Carles were actively involved. This planning is linked to the objectives, implicit or explicit of the educational practice with respect to the students, which is related to the evaluation.

Service-Learning should aspire to set the learning of the students as a shared goal with the entities with which it collaborates. In this case, with the teachers of the school. If this is the case, it is not possible to evaluate these and the students themselves, as this irremediably maintains our position of dominance from academy. In this way, other agents must be inquired about whiches are the valuable pedagogical goals. We must promote a dialogue and respond to needs that are changing in the situation of full professional action. This can happen in sessions with the children' tutors and with the students in the training sessions. It would even be fair and helpful to ask children what it is that makes a good student for them. This, regarding to what to evaluate. In terms of how to evaluate, in Shere Rom it is already shared among different agents (tutors, readers of newspapers, teachers ...), but it is important to share this agency with the students so that they themselves take responsibility for their learning. We should look towards self-evaluation as much as it is possible.

Certainly, this can be problematic given the competitive university macrosystem. In this sense, I think it is questionable that Service-Learning has to evaluate learning at all, since it is integrated into a practice that produces value, and

the measure could be more coherent if it would be related to what is produced and the satisfaction of those involved with the experience. I will not consider now the pros and cons of trying to deal with this quantitative evaluation, but it is possible to share this evaluation with other agents, such as students, teachers and children, who have a lot to say about the goals that have been set, and if they have been reached or not. Sharing this responsibility, in addition, is fundamental to respect the rights of others over their own actions, as well as to lighten our obligations and be free to engage in practices that have an ontological value for each one. Now, it is true that *giving responsibility is a hard job ... because then it means that, if they are wrong, it has consequences (E-Irene [translation from Catalan])*. But making mistakes is human, and it is necessary to risk and transgress if we want to build learning practices that allow us both to respect the right of apprentices to their own learning and to produce value in their practice.

This proposal does not imply negligence about our mistakes. But I propose to take responsibility for these errors from a perspective that for me has gained more meaning through this work: as researchers. This would lead me to propose new lines of research related to these proposals, but before reaching that point I think it is necessary to visualize the limitations of the present research.

## **LIMITATIONS AND PROSPECTIVE OF RESEARCH**

### **Limitations:**

The main limitation of this research refers to the relationship of dominance with students. I have not managed to establish the interproblematic relationships that I would have considered desirable throughout the process on the research topic. In some phases, it was my own impositions that prevented me from seeing that some students were more interested in participating. I often restrained myself from asking for more participation or making more proposals about what the research topic was because of the concern of asking participants to much effort and time. The mutuality in the interlocution was also violated by my position as a teacher and evaluator. That placed my voice in a position of dominance with respect to the students', which probably led them to consider my opinion above theirs in situations of contradiction or hide their disagreement with my interpretation in interviews or reading the stories.

Secondly, field diaries as a central tool suppose an important bias in interpreting Shere Rom's space of co-living. Each student experienced different aspects of their co-living in a diverse way through the microsystems that make up Shere Rom, and possibly this has made me interpret their experience in a way too

focused on how they lived the concrete system of field diaries, more representative of the experience in general for some students than for others. I have corrected this, with relative success, through the collection of different materials referring to other contexts and, above all, in the dialogue with them. However, the research would have been richer and more faithful, including direct information from other spaces. This limitation is related to how late my decision was about the group of participants, included in the next limitation.

The third limitation relates to time, which has restricted the information that I have been able to include. On the one hand, my late decision on the group of participants allowed me to start my dialogue with them only from the mid of their experience, so that I could not collect their proposals or collect information on interlocution situations such as the first two training sessions or develop more visits to the activity. On the other hand, I was not able to send the final draft of the research to the students with enough time to discuss it with them. However, it would never have been possible to include the spaces for dialogue regarding Shere Rom exhaustively. They are not limited to the microsystems of the project but extend throughout the life of the students.

Finally, and in relation to this diversity, there is a fourth detail that I do not fully conceive of as a limitation, but which I think is worth mentioning here. No doubt you have found throughout the stories of these students many things that you find interesting for deepening more than what I have done. In this type of analysis there is no possible data saturation: whenever I go from one voice to another, I find new things that emerge, new values and meanings. My intention has been to use my time and effort to point out important elements of the co-living of the students that allow to contribute value to the field of Service-Learning and, specifically, to the Shere Rom Project. But, at the same time, I intend that the stories serve as more "raw" material that will inspire you and allow you to see things different from those I have seen and create meaning in the divergence that emerges in different dialogues. This consideration leads me to think set view in future research.

### **Future research lines**

First of all, I have already expressed the practical implications that research on Service-Learning implies, farther than taking advantage of time and effort. On the contrary, it allows us to place ourselves in a position of mutuality and dialogue with our students in which participating in their learning is a form of creation and knowledge together. Even our guide as experts, in a certain way, is more legitimate as partners than as evaluators, and their learning and voice can be a treasure for us in the research process, in our genuine interests.



A natural continuation of this research would be to focus on other agents of the Community of Practice, such as conducting a study focusing at the same time on the eyes of a teacher, a child or group of children, a student and a university professor. This combination of different voices can serve to throw a critical glance on the changes that are emerging in the mesosystem with respect to the practical proposals that I have indicated. It could be, for example, a starting point to think about a new evaluation system. The effects of innovation are always surprising, and it is fundamental to investigate them to find the value of what emerges and be aware of the impositions that can be sneaked into our holdings from the macrosystem. The experimentation and critical examination of different elements of Service-Learning, especially evaluation, is fundamental to build their own functioning and emancipated from old practices and vices that we want to get rid of.

I have looked at Shere Rom as a valuable space in its own right, but also in its practical contribution as a training and production of a service activity that is the educational intervention. This approach, in a certain sense, has impelled me to conceive this same research as a participation both instrumental and ontological, and has led me to find value in dialogue with the participants. With them I have sincerely laughed, I have passionately argued, and we have honestly entered into each other contributions. I think it is fundamental to consider as researchers the ontological value that research and the participants have for us, beyond a work or a social objective. To humanize it.

This research deals with the opportunities and difficulties of a hybrid context, to make shine the voices of the intercultural space and create from them. It would be very useful to carry out dialogical investigations on other hybrid practices. The interlocution between different types of agents is necessary for an awareness that transcends self-reference and builds truth in the dialogue. This way, we could open space to life and take responsibility on it, allowing us to open the black boxes of interobjectivity and putting the institution at the service of people and not the other way around. My own process leads me to think that we should focus on two roles that I have played here: that of university professor and that of researcher. Expanding our awareness of the tensions present for an academic in situations of Service-Learning and Participatory Action Research would allow us to explore the situations of meaning making and the invisible impositions of activity systems to our daily practice. Research on those constraints of the researchers themselves and the evaluators themselves would show us some of the limits of the university, perhaps allowing us to expand them.

These are just some lines that I can point out. I would like to think that you have found other paths yourself, which will be more interesting for you than these

proposals I hope that my lines have allowed you to give birth to new ideas, whether through agreement or disagreement. May this object, the product of so many dialogues, ultimately serve to promote new ones that make us owners of our future actions, to emancipate ourselves. Let's steal time through authentic relationships that allow us to enjoy "here and now" as well as rethink what exists and what can exist on the future through our authorship ... Lets reclaim space for life, for co-living.

## REFERENCIAS

- Arias-Sánchez, Samuel; Cabillas, María; García-Romero, David; Lalueza, José L.; Macías-Gómez Estern, Beatriz; Marco, María; Martínez-Lozano, Virginia; Padrós, Marta y Sánchez-Busqués, Sònia (2018). Los diarios de campo como herramienta de análisis de las experiencias en ApS en la universidad, una propuesta de análisis. En Martínez-Lozano, V.; Melero, N.; Ibáñez, E. y Sánchez, M.C. (eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Ed. Comunicación Social.
- Bajtín, Mijail M. (2000). *Yo también soy:(fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bajtín, Mijail M. (1996) *La imaginación dialógica*. Buenos Aires: Taurus
- Bajtín, Mijail M. (1993). *Problemas de la obra de Dostoievski*. Buenos Aires: FCE.
- Bennett, Dawn; Power, Anne; Thomson, Chris; Mason, Bonita & Bartleet, Brydie-Leigh (2016). Reflection for learning, learning for reflection: Developing Indigenous competencies in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2), 7. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss2/7/>
- Boylan, Mark & Woolsey, Ian (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62–71. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Blackmore, Chris (2010). *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer.
- Bronfenbrenner, Urie (1996). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Bringle, Robert G.; Hatcher, Julie A. & Jones, Steven G. (Eds.) (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Sterling, VA: Stylus.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

## REFERENCIAS

- Butler, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabillas, María (2009). *Self-written speech: The subject tells her self*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Pablo de Olavide, Seville, Andalucía, Spain.
- Cabruja, Teresa; Íñiguez, Lupicinio; Vázquez, Félix (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (25), 61-94.
- Carracelas-Juncal, Carmen (2013). When Service-Learning Is Not a "Border-crossing" Experience: Outcomes of a Graduate Spanish Online Course. *Hispania*, 96(2), 295-309.
- Carson, Russell L. & Domangue, Elisabeth A. (2013). The emotional component of service-learning. *Journal of Experiential Education*, 36(2), 139-154.
- Cerrezuela, Emilio, Crespo, Isabel, Jiménez, Raimundo, Lalueza, José. L., Pallí, Cristina & Santiago, Ramón (2001). *Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Barcelona: UAB.
- Cioran, Emil (1997). *Breviario de podredumbre*. Madrid: Santillana.
- Clarà, Marc (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271.
- Cole, Michael (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation
- Creswell, John W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2, 53-80.
- Creswell, John. W. & Miller, Dana. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- d'Aubeterre, Luis. (2011). " Las Galderas": Logros y contradicciones de una investigación-acción comunitaria sostenible, entre pescadores ribereños del Bajo Orinoco, Venezuela. *Psicoperspectivas*, 10(2), 156-182.
- Da Silva Ramos, Mónica E. (2018). *Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo*

## REFERENCIAS

- “*Quinta Dimensión*” en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay. (Tesis Doctoral). Universitat Oberta de Catalunya.
- Deeley, Susan J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica* (Vol. 44). Narcea Ediciones.
- de la Cuesta-Benjumea, Carmen., & Otálvaro, Jáider. C. (2015). La reflexividad y la autocrítica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 33 (1), 42-44. Doi: 10.17533/udea.rfnsp.v33s1a06
- Dewey, John (1958). *Philosophy of education*. Littlefield, Adams.
- Dostoievski, Fiodor M. (1996). *El idiota*. Madrid: Alianza.
- Dvir, Nurit & Avissar, Ilana (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional development in education*, 40(3), 398-415
- Eckert, Penelope & Wenger, Etienne (1994). From school to work: an apprenticeship in institutional identity. *Institute for Research on Learning*. Consultado 10 diciembre de 2017 desde: URL: <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/transition.pdf>
- Engberg, Mark E. (2013). The influence of study away experiences on global perspective-taking. *Journal of College Student Development*, 54(5), 466-480.
- Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 136-156.
- Esteban Guitart, Moisés (2009). *L'Origen de la identitat humana: desenvolupament psicològic i pràctiques educatives en les societats del segle XXI*. PrisMa Edicions Psicopedagògiques.
- Esteban Guitart, Moisés (2008). Hacia una psicología cultural . *Origen , prospects*, (18), 7-23
- Esteban Guitart, Moisés & Ratner, Carl (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2), 117-136

## REFERENCIAS

- Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99
- Friedan, Betty (2017). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra.
- Frost, Gail & Connolly, Maureen (2015). The road less travelled? Pathways from passivity to agency in student learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 47-54.
- Galeano, Eduardo. (1991). *El libro de los abrazos: Imágenes y palabras*. Siglo XXI.
- García García, Mayka y Benítez, Remedios (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. (Promising ourselves to “our school”: a Learning-service project for an inclusive teacher training). *Revista Nacional E Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 69–83. Consultado en 20 abril, 2016 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773182>
- García García, Mayka y Cotrina, Manuel J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19, N° 1. Consultado 23 abril, 2016 desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- García-Romero, David (2018). L’ApS en contextos d’exclusió social a Barcelona. Shere Rom-5D. En Escofet, A. y Fuertes, M. T.(coords) *Construint vincles entre universitat i societat. 20 experiències d’aprenentatge servei a les universitats catalanes*. Ed. Universitat de Barcelona
- García-Romero, David (2015). *Hacia un programa integral de Aprendizaje-Servicio. Revisión y optimización de los recursos formativos de Shere Rom*. (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Máster universitario en Psicología de la Educación. Universitat de Barcelona
- García-Romero, David; Martínez-Lozano, Virginia y Lalueza, José L. (2018). Diarios de Campo y evaluación formativa en Aprendizaje-Servicio. En García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (Eds.). *Aprendizaje Servicio: Los retos de la evaluación*. Narcea Ed
- Geijsel, Femke & Meijers, Frans (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.

## REFERENCIAS

- Gergen, Kenneth J. (2011). The self as social construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108-116.
- Gergen, Kennet J. (2010). The acculturated brain. *Theory & Psychology*, 20(6), 795-816.
- Gergen, Kenneth J. (1998). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. Retrieved from <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu3&st=manuscripts&hf=1>
- Gergen, Kenneth J. (1997). Social theory in context: Relational humanism. In Greenwood (Ed). *The Mark of the Social: Discovery or Invention?* (pp. 213-230), New York: Roman and Littlefield
- Gergen, Kenneth J. & Basseches, Michael (2014). Practices of psychological inquiry: The global challenge. *Toward a socially responsible psychology for a global era* (pp. 47-64), New York: Springer.
- Gerstenblatt, Paula (2014). Blogs as a Representation of Student Experiences in a Service Learning Course. *Metropolitan Universities*, 25(3), 111-129.
- Gil-Gómez, Jesús; Chiva-Bartoll, Óscar & Martí-Puig, Manuel (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Giles, Hollyce C. (2014). Risky Epistemology: Connecting with Others and Dissonance in Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 65-78.
- González Rey, Fernando L. (2016). Vygotsky's Concept of Perezhivanie in The Psychology of Art and the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 305-14.
- González Rey, Fernando L. (2015). Human motivation in question: Discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), 419-439.
- González Rey, Fernando L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS Journal*, (11), 19-42.

## REFERENCIAS

- Gutiérrez, Kris. D. & Rogoff, Barbara (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher*, 32(5), 19-25.
- Iverson, Susan V., & James, James H. (2013). Self-authoring a civic identity: A qualitative analysis of change-oriented service learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 88-105.
- Haddix, Marcelle. (2015). Preparing community-engaged teachers. *Theory Into Practice*, 54(1), 63-70.
- Hermans, Hubert J. (2018). *Society in the self: a theory of identity in democracy*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Hermans, Hubert J. (2015). Dialogical self in a complex world: the need for bridging theories. *Europe's journal of psychology*, 11(1), 1.
- Hermans, Hubert J. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134–159. <http://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>
- Hermans, Hubert J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, Hubert J., & Gieser, Thorsten (Eds.). (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Holland, Dorothy; Lachicotte Jr, William; Skinner, Debra & Cain, Carol (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. USA: Harvard University Press.
- Jacoby, Barbara (2003). Fundamentals of service-learning partnerships. B. Jacoby & Associates (Coords), *Building partnerships for service-learning* (pp. 1–19.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kiely, Richard (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 12(1), 5-22.
- Krinitzyna, Alla (2018). *Una propuesta de mejora de las prácticas reflexivas para atender las competencias emocionales de los estudiantes universitarios que participan en un programa de Aprendizaje-Servicio en el marco del proyecto Shere Rom*. (Trabajo de fin de Máster no publicado). Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación. Universitat de Barcelona



## REFERENCIAS

- Lalueza, José L. & Crespo, Isabel (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura & Educación* 24(2), 131-135.
- Lalueza, José. L.; Crespo, Isabel; Pallí, Cristina & Luque, María J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Lalueza, José L. y García-Romero, David (2018). Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad. Martínez-Lozano, V.; Melero, N.; Ibáñez, E. y Sánchez, M.C. (eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Ed. Comunicación Social.
- Lalueza, José. L.; Sánchez-Busqués, Sònia y Padrós, Marta (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 2, 33-69 <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/>
- Lalueza, José. L.; Sanchez-Busqués, Sònia; Padrós, Marta y García-Romero, David. (2016). Educación minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-10.
- Lamas, Macarena y Lalueza, José L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura & Educación* 24(2), 177-191
- Latour, Bruno (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard university press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, Aleksei N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Levkoe, Charles Z.; Brail, Shauna & Daniere, Amrita (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68.

## REFERENCIAS

- Luque Cubero, María J. & Lalueza Sazatornil, José L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educacion*, (362), 402–428. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Macías Gómez-Estern, Beatriz; Martínez Lozano, Virginia y Mateos Gutiérrez, Cristina (2014). "Clase Mágica-Sevilla". Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109-137.
- Macías Gómez-Estern, Beatriz; Martínez-Lozano, Virginia, y Vásquez, Olga A. (2014). "Real Learning" in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 63–78.
- Matusov, Eugene (2018, in press). Ethic authorial dialogism as a candidate for post-postmodernism. *Educational Philosophy and Theory*, doi: 10.1080/00131857.2018.1461367.
- Matusov, Eugene (2015). Comprehension: A dialogic authorial approach. *Culture & Psychology*, 21(3), 392-416.
- Matusov, Eugene (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, 17(1), 99-119.
- Matusov, Eugene (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, culture, and activity*, 3(1), 25-45.
- Matusov, Eugene & Marjanovic-Shane, Ana. (2018). Beyond equality and inequality in education: Bakhtinian dialogic ethics approach of human uniqueness to educational justice. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 6. DOI: 10.5195/dpj.2018.236
- Matusov, Eugene; Marjanovic-Shane, Ana & García-Romero, David (2018, May 3). *DPP16, Dialogic pedagogy and social justice, FBLV*. Delaware, USA. [Dialogic Pedagogy Popcast/Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=nnBdSyWtohw>
- Matusov, Eugene; Marjanovic-Shane, Ana & Gradovski, Mijail (2019, in press). *Dialogic pedagogy and polyphonic research: Bakhtin by and for educators*: Palgrave Macmillan.

## REFERENCIAS

- Matusov, Eugene & Miyazaki, Kiyotaka (2014). Dialogue on dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy*, 2. DOI: 10.5195/dpj.2014.121
- Matusov, Eugene & Smith, Mark P. (2012). The middle-class nature of identity and its implications for education: A genealogical analysis and reevaluation of a culturally and historically bounded concept. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 274-295.
- Matusov, Eugene & Smith, Mark P. (2007). Teaching imaginary children: University students' narratives about their Latino practicum children. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 705-729.
- Matusov, Eugene; Smith, Mark; Soslau, Elisabeth; Marjanovic-Shane, Ana & von Duyke, Katherine (2016). Dialogic education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4.
- Matusov, Eugene; St Julien, John & Hayes, Renée (2005). Building a creole educational community as the goal of multicultural education for preservice teachers. *Contemporary teaching and teacher issues*, 1-38.
- McAdams, Dan P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122, DOI: <http://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McDowell Marinchak, Christina L. (2014). Students Connecting with the University Community: The Learning Community as Bridge. *Learning Communities Research and Practice*, 2(2).
- McIntyre, Alice (2007). *Participatory action research*. London: Sage Publications.
- McMillan, Janice (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16(5), 553-564.
- McMillan, Janice; Goodman, Suki & Schmid, Barbara (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.
- Mead, George H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251–277.

## REFERENCIAS

- Miño Puigcercós, Raquel. (2017). *Trajectòries d'aprenentatge a través de contextos. Dos estudis de cas sobre els trànsits dels joves entre el dins i el fora de l'escola secundària*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Catalunya
- Moghaddam, Fathali M. (2010). Commentary: Intersubjectivity, interobjectivity, and the embryonic fallacy in developmental science. *Culture & psychology*, 16(4), 465-475.
- Moghaddam, Fathali M. (2003). Interobjectivity and culture. *Culture & Psychology*, 9(3), 221-232.
- Montenegro, Marisela (2004). La investigación acción participativa. *Introducción a la psicología comunitaria*, 135-165. Barcelona: Editorial UOC
- Montenegro, Marisela; Pujol, Joan y Vargas-Monroy, Liliana (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1833-1851.
- Naudè, Luzelle (2015). On (un) common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102.
- Nickols, Sharon Y.; Rothenberg, Nancy J.; Moshi, Lioba, & Tetloff, Meredith (2013). International service-learning: Students' personal challenges and intercultural competence. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 97-124.
- Ogbu, John. U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. *Cross-cultural roots of minority child development*, 365-391.
- Parker, Ian (2007). Critical psychology: What it is and what it is not. *Social and personality psychology compass*, 1(1), 1-15.
- Padrós, Marta; Sànchez-Busqués, Sònia; Lalueza, José L., y Crespo, Isabel (2015). The Shere Rom project: Looking for alternatives to the educational exclusion of Roma. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 2(2).
- Padrós, Marta; Sànchez-Busqués, Sònia y Luque, María J. (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*. 14 (2), 87-99  
[http://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi\\_a2012v14n2/quapsi\\_a2012v14n2p87.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2012v14n2/quapsi_a2012v14n2p87.pdf)

## REFERENCIAS

- Perren, James; Grove, Nuray & Thornton, Julie (2013). Three Empowering Curricular Innovations for Service-Learning in ESL Programs. *TESOL Journal*, 4(3), 463-486.
- Puig Rovira, Josep M.; Gijón Casares, Mònica; Martín García, Xus y Rubio Serrano, Laura (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, N.ext, 45-67
- Quijano Solís, Elaine Andrea (2011). *Una visión de la identidad desde la construcción social. Ejercicio dialógico de una narrativa*. Tesis de Maestría. Universidad de Mérida, Yucatán. México
- Raggatt, Petter T. (2012). Positioning in the dialogical self: Recent advances in theory construction. In Hermans, Hubert J. & Gieser, Thornsten. (Eds.). (2012). *Handbook of dialogical self theory* (p.29-45). Cambridge University Press.
- Ratner, Carl (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture & Psychology*, 6(1), 5-39.
- Rectenwald, Michael (2018). "Social Justice" and Its Postmodern Parentage. *Academic Questions*, 31(2), 130-139.
- Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene & White, Cynthia (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In *Handbook of education and human development*, 389-414. Oxford: Blackwell
- Rogoff, Barbara; Moore, Leslie; Najafi, Benhosh; Dexter, Amy; Correa-Chávez, Maricela & Solís, Jocelyn (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 490-515). New York, NY, US: Guilford Press.
- Romero, Deborah (2013). The Power of stories to build partnerships and shape change. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 6(1), 11.
- Saldaña, Johnny (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Saint-Exupèry, Antoine (2004). *El principito*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Sebastián, Christian; Gallardo, Gonzalo y Calderón, Maribel (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la

## REFERENCIAS

- identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3),4-12.
- Sidorkin, Alexander M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sidorkin, Alexander M. (2000). Toward a pedagogy of relation. *Faculty Publications*. 17. <https://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/17>
- Sidorkin, Alexander M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. SUNY Press.
- Sidorkin, Alexander. M. (1997). Authenticity Dialogicality Recognition: An Improbable Journey. *Faculty Publications*. Paper 22. <http://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/22>
- Sullivan, Paul (2011). *Qualitative data analysis using a dialogical approach*. London: Sage Publications Ltd.
- Taylor, Alison (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-273.
- Taylor, Alison (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95.
- Taylor, Charles (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10–19. <http://doi.org/10.2307/3466861>
- University of Northern Colorado. Community and Civic Engagement Committee. (2017). *Sustaining and Advancing Engagement Plan 2017-2020*.
- Vasquez, Olga A. (2013). *La clase mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Routledge.
- Vila, Ignasi (1987). *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment*. Capellades: Eumo Editorial
- Vygotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de os procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## REFERENCIAS

- Wenger, Etienne (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *Social learning systems and communities of practice*, 3, 179-198.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Whitley, Meredith A. (2014). A Draft Conceptual Framework of Relevant Theories to Inform Future Rigorous Research on Student Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 19-40.
- Wilson, Rachel E.; Bradbury, Leslie U. & McGlasson, Martha A. (2015). Integrating service-learning pedagogy for preservice elementary teachers' science identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 319-340.
- Winans-Solis, Jaime (2014). Reclaiming power and identity: Marginalized students' experiences of service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 604-621.
- Winterbottom, Christian; Lake, Vickie E.; Ethridge, Elisabeth, A.; Kelly, Loreen & Stubblefield, Jessica L. (2013). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 33-53
- Yep, Kathleen S. (2014). Reimagining Diversity Work: Multigenerational Learning, Adult Immigrants, and Dialogical Community-Based Learning. *Metropolitan Universities*, 25(3), 47-66.
- Young, Suzanne & Karme, Tina (2015). Service learning in an Indigenous not-for-profit organization. *Education+ Training*, 57(7), 774-790.

## GLOSARIO:

**Actividad:** Conjunto de acciones que una persona o grupo de personas organizadas socialmente desarrollan para la consecución de un objetivo concreto y en un contexto determinado. Se corresponde con la práctica cultural e histórica. (Leontiev, 1979; Vygotsky, 1979; Werstsch, 1988)

**Andamiaje:** Soporte que un miembro experto da a otra aprendiz en la ejecución de una práctica, y que está destinado a ser retirado cuando la aprendiz sea competente por sí misma (Bruner, 1997).

**Artefacto:** Elemento creado y transmitido culturalmente a lo largo de la historia para su uso en la actividad humana. Puede ser tanto físico (ej: tecnología) como psicológico (ej: lenguajes). (Vila, 1987; Vygotsky, 1979)

**Comunidad de Prácticas:** Grupo de personas que colaboran de forma estable en el tiempo hacia una empresa común (entendida como un esfuerzo compartido al que responden diferentes metas), para lo cual desarrollan un repertorio de prácticas y unos compromisos y alineamientos entre ellas (Wenger, 2001; 2010)

**Dialógica/monológica:** Formas de articulación del discurso y la participación humana. La dialógica implica la consideración de la otra o las otras partes como fundamentales, la necesidad de la respuesta de la otra a la propia acción o enunciación y la disposición a considerar ésta. La monológica considera tan solo una voz, la voz de la emisora y no buscar más aportaciones, lo que dice o hace está terminado (Bajtín, 1993, 2000; Matusov y Miyazaki, 2014)

**Dominancia:** Relación de superioridad de una voz sobre otra. Una ostenta mayor derecho o legitimidad, y la segunda está supeditada a la aceptación de la primera, pero no al revés. (Sidorkin, 1999)

**Evento:** Se corresponde con el momento de la emergencia de algo nuevo, de algo no planificado que se convierte en significativo. Es el momento de la apertura en el que ocurre el diálogo y las diferentes personas son juntas. (Bajtín, 1993, 1996, 2000).

**Exosistema:** Contexto de desarrollo en el que la persona de la que se habla no participa directamente, pero en el que participa alguien con quien comparte un microsistema y que, por lo tanto, lo que ocurre en este sistema le afecta a través de esta persona. (Bronfenbrenner, 1996; Esteban-Guitart, 2009)

**Exotopía:** Situación de una consciencia fuera de otra, necesaria para que se dé una situación de diálogo auténtico al no depender todo el discurso o participación del mismo sujeto. También al distanciamiento entre las interlocutoras de un diálogo con respecto al contenido discutido (Bajtín, 2000)

**Heterodiscursia:** Propiedad de la enunciación/declaración polifónica que consiste en que ésta forma parte de diferentes discursos al mismo tiempo. Una misma enunciación implica una aportación en varios discursos y, por lo tanto, abre varios caminos de respuesta posibles en estos (Matusov, 2011, 2015)



**Heteroglosia/polifonía:** Propiedad de la declaración/enunciación [utterance] y de la acción. Consiste en que ambos incluyen diferentes voces y se relacionan con diferentes textos a través de la red semántica histórico-cultural. (Bajtín, 1993, 1996) La heteroglosia implica directamente a la heterodiscursia y la heteroparticipación, que hacen referencia al mismo fenómeno (ya que Bajtín no diferencia el acto de la declaración) pero poniendo el foco en diferente ámbito. (discurso o participación).

**Heteroparticipación:** Propiedad de la acción polifónica que consiste en que ésta forma parte de diferentes prácticas y/o eventos al mismo tiempo. Una misma acción constituye una aportación en diferentes líneas de participación, diversificando así los diferentes caminos de participación posibles. (concepto de creación propia, ver referencias de “heterodiscursia” y “heteroglossia”).

**Identidad:** Discurso o narración sobre una misma para dar sentido a la propia historia, acciones y relaciones. Es cambiante en función a las diferentes enunciaciones, tanto respecto al contexto de narración como a la audiencia que escucha (Bruner, 1991; Gergen, 1998; Hermans, 2014)

**Interadresividad:** Mutuo interés y respeto como sujetos entre las interlocutoras en diálogo. Implica esperar y valorar la respuesta de la otra y desear contestar a sus preguntas, respetando su voz como igual e interesándose por lo que genuinamente es y tiene que decir (Matusov, 2011, 2015).

**Interobjetividad:** Artefactos culturales compartidos por un grupo de personas que se entienden como el mundo ya dado, tanto con respecto a lo físico como a las concepciones y prácticas socialmente establecidas (Latour, 1987; Moghaddam, 2003, 2010)

**Interproblematicidad:** Interés por un mismo problema por parte de las personas en diálogo. La voz de la otra persona es valorada como igualmente importante y fundamental para tratar el tema en cuestión, que no está finalizado, sino que se construye sentido y significado sobre él en el diálogo (Matusov, 2011, 2015)

**Intersubjetividad:** Proceso de creación de sentido y significado que se produce en el encuentro y aportación mutua entre varias consciencias. Se corresponde con el encuentro en sí, mas no necesariamente con los artefactos psicológicos que devienen de él (Matusov, 1996).

**Macrosistema:** Contexto de desarrollo que se corresponde con las normas y organización social. Afecta al desarrollo de las personas en tanto que se corresponde con aquello culturalmente establecido sobre las relaciones y las participaciones y, por lo tanto, afectando a su forma y sentido (Bronfenbrenner, 1996; Esteban-Guitart, 2009).

**Mediación/ Mediación semiótica:** Función desarrollada por los artefactos culturales en la actividad y práctica humana. Nuestra acción no se entiende sin la mediación de artefactos físicos y psicológicos, creados a través de la cultura y la historia, de manera que nuestro comportamiento no se puede explicar solo de forma individual, sino imbuido del sentido y significado social que se transmite a través de los artefactos (lenguaje, formas de organización...) (Vygotsky, 1979, Vila, 1987)

**Mesosistema:** Contexto de desarrollo que incluye las relaciones entre diferentes microsistemas. Es fuente de cambios dado que la fusión entre sistemas previamente separados puede llevar a nuevas relaciones y participaciones entre personas (Bronfenbrenner, 1996; Esteban-Guitart, 2009)

**Microsistema:** Contexto de desarrollo directo de una persona. Relaciones y rutinas en un contexto concreto mantenidas a lo largo del tiempo. Es en éste en el que ocurre la participación y desarrollo de la persona (Bronfenbrenner, 1996; Esteban-Guitart, 2009)

**Mutualidad:** Relación de igualdad de derechos e interés mutuo entre diferentes interlocutoras en un diálogo. Se espera y se necesita de la otra para dar sentido (Sidorkin, 1999)

**Polifonía/ heteroglosia:** Propiedad de la declaración/enunciación [utterance] y de la acción. Consiste en que ambos incluyen diferentes voces y se relacionan con diferentes textos a través de la red semántica histórico-cultural. (Bajtín, 1993, 1996) La heteroglosia implica directamente a la heterodiscursia y la heteroparticipación, que hacen referencia al mismo fenómeno (ya que Bajtín no diferencia el acto de la declaración) pero poniendo el foco en diferente ámbito. (discurso o participación).

**Posición identitaria:** Posición tomada con respecto a un aspecto, tema o actividad y en referencia al plano social y relacional y que se identifica como propia y característica de una misma, con lo cual se toma como referencia para desarrollar la propia acción y crear sentido y significado sobre la misma y sobre la práctica y los eventos. (Hermans, 2014)

**Sistema de actividad:** Conjunto de la organización social determinada y de los diferentes artefactos culturales en un contexto concreto para la consecución de un objetivo concreto por parte de un sujeto concreto. (Leontiev, 1978; Engeström, 2001)

**Zona de desarrollo próximo:** La diferencia entre aquello que la persona es capaz de hacer por sí misma y lo que puede hacer con ayuda (andamiaje) en una práctica cultural. Es en la zona de desarrollo próximo y gracias al andamiaje, que la persona se apropia de los artefactos culturales y se hace más competente en la práctica, pudiendo hacer otras cosas por sí misma y abriéndose una nueva zona de desarrollo próximo (Bruner, 1991, 1997)

## ANEXO 1-RELACIÓN DE PARTICIPANTES Y DOCUMENTOS

En el siguiente te presento los diferentes documentos en relación con las voces que incluyen de las participantes y las informadoras. En las filas sitúo las participantes e informantes, en las columnas, los tipos de documentos. En su intersección, presento la forma en la que me refiero a cada documento concreto en las citas textuales. De esta manera puedes tener una visión global de las fuentes de información y su cronología, así como identificar la procedencia de las diferentes citas. En esta tabla incluyo entre paréntesis aclaraciones respecto al tipo de documento o la fecha que no incluyo en la referencia en el texto.

	Documentos personales*	Entrevista	Grupo de discusión focal	Trabajo final	Respuestas a textos
María	Blog-María- <i>Fecha</i> Feedbacks: FD- <i>Nombre escritora diario</i> - María- <i>Fecha</i>	E-María-12.06.2017 (Espontánea durante planificación de entrevistas) E-María-29.06.2017 E-María-10.11.2017 (entrevista análisis) E-María-05.06.2018 (posterior a lectura de relato)	GF-María (26.06.2017)	Memoria- María (entregada el 10 de junio)	
Perico	D-Perico- <i>Fecha</i> (Diario de campo)	E-Perico (19.06.2019)	GF-Perico (26.06.2017)	Trabajo- Cultural (entregado 09.06.2017)	
Irene	D-Irene- <i>Fecha</i> (Diario de campo)	E-Irene-19.06.2017 E-Irene-15.11.2017 (entrevista análisis) E-Irene-18.06.2018 (posterior a lectura de relato)		Trabajo- Infancia (entregado 09.06.2017)	R-Irene (30/31.05.201 8)
Mariona	D-Mariona- <i>Fecha</i> (Diario de campo)	E-Mariona-21.06.2017 E-Mariona-22.11.2017 (entrevista análisis)	GF-Mariona (26.06.2017)	Trabajo- Cultural (entregado 09.06.2017)	R-Mariona (29/30.05.201 7)
Sira	D-Sira- <i>Fecha</i> (Diario de campo)	E-Sira-20.06.2017 E-Sira-14.11.2017 (entrevista análisis)	GF-Sira (26.06.2017)	Trabajo- Infancia (entregado 09.06.2017)	R-Sira (3- 10.05.2017)
Carles		E-Carles (13.06.2017)			
Luz		E-Luz (13.06.2017)			
Niñas		**E- <i>Nombre</i> (Junio 2017)			
Equipo Dehisi		PuestaComún- <i>Silvia-Fecha</i>			
David	***NotasDavid- <i>Nombre-Fecha</i>	***E <i>Nombre</i> -David- <i>Fecha</i>			

\*No especifico en el cuadro las diversas fechas de los diferentes documentos personales, sí en las citas en el texto.

\*\*Dada la cantidad de niñas que aparecen en las notas, no concreto aquí sus nombres, sí en las citas en el texto.

\*\*\*Utilizo mis notas de campo para recoger las voces de las diferentes participantes, el nombre aparece a continuación del mío para especificar que yo he recogido los datos. En el caso de las entrevistas se da el caso contrario, en ocasiones recojo textualmente partes de mi interlocución, de manera que aparece el nombre de la entrevistada y luego el mío.

## ANEXO 2-PLANTILLA DE DIARIO DE CAMPO

### **Plantilla de diario de campo Proyecto Shere Rom**

---

CURS 2015-16 Primer semestre

#### **CAMPS D'IDENTIFICACIÓ/ Campos de identificación**

- **Nom/ Nombre:**
- **Centre d'activitat/ Centro de actividad:**
- **Data d'observació/ Fecha de observación:**
- **Assignatura/ Asignatura:**
- **Activitat realitzada/ Actividad realizada:**
- **Participants/ Participantes:**
- **Edat dels nens/ Edad de los niños:**

#### **CAMPS DE REDACCIÓ/Campos de redacción:**

##### **Objectiu d'activitat/ Objetivo de actividad:**

*(En aquest apartat anotem breument què és el què os proposàveu fer aquesta sessió/  
en este apartado anotamos brevemente que es lo que os proponíais hacer en esta sesión)*

##### **Objectiu d'observació/ Objetivo de observación:**

*(En aquest apartat anotem breument què és el què volem observar, intenteu incloure  
elements teòrics/  
En este apartado anotamos brevemente qué es lo que queremos observar, intentad incluir  
elementos teóricos)*

##### **Observació focalitzada/ Observación focalizada:**

*(Apartat on fas una descripció mes objectiva de la participació en la activitat i de les  
interaccions que tens amb els altres participants/  
Apartado donde haces una descripción más objetiva de la participación en la actividad y de  
las interacciones que tienes con los otros participantes)*

##### **Reflexió personal/ Reflexión personal:**

*(Recuperem la descripció anterior però ara la interpretem amb els nostres aprenentatges,  
els conceptes treballats, ... pots reflexionar i interpretar lo viscut  
Recuperamos la descripción anterior pero ahora la interpretamos com nuestros  
aprendizajes, los conceptos trabajados... puedes reflexionar e interpretar lo que has vivido).*

## ANEXO 3-PLANTILLA DE FEEDBACK PARA LOS DIARIOS

### DE CÓMO LEER UN DIARIO DE CAMPO: y cómo hablar con el

La percepción de una audiencia es muy importante en todo proceso comunicativo, incluso cuando somos nosotros mismos. Vuestra interlocución (el hecho de que leáis y respondáis el diario) asegurará la utilidad del diario.

Tenéis que entender el diario al leerlo, y si no lo hacéis, habéis de preguntar a los otros aquello que creáis necesario para entender. Evidentemente, para ello quien escriba ha de cumplir unas bases lógicas en todo proceso de redacción, pero por lo demás varía de cada campo, que identificaremos con diferentes géneros para explicar que es aquello que deberíais poder entender en cada sección.

**Aspectos de información:** Se asemeja a la leyenda de un mapa o incluso a la puesta en escena de una obra de teatro. Cuando acabéis estos campos tenéis que saber que personajes participan, de que va la acción y donde sucede, y también cuales son los objetivos de quien escribe.

**Observación focalizada:** Es una narración en modo cámara, como un guion de cine. No debería contar nada que no pudiese contarnos una cámara, pero si ha de darnos los detalles suficientes para poder imaginar la escena.

**Análisis personal:** Es un ensayo contado en primera persona, una reflexión sobre la propia experiencia con todo lo que contiene (compañeros, contexto...). La reflexión, lejos de estar encaminada a juzgar o valorar, ha de servirnos para entender lo que está ocurriendo (y a las personas que forman parte de la actividad), utilizando lo que la teoría pueda decirnos y contrastándolo con nuestra experiencia práctica. Por lo tanto, hemos de intentar justificar esta reflexión, huyendo de conclusiones precipitadas o prejuicios.

- En la tabla indicamos preguntas que pueden guiarnos en nuestra lectura, para poder valorar si estamos obteniendo la información que necesitamos. De igual forma que nosotros nos preguntamos sobre el texto, también, cuando notemos alguna carencia, hacer preguntas directamente al texto es una manera interesante de proponer.
- No os cortéis, tampoco, en valorar positivamente lo que os guste del texto que leáis, también es importante que nos digan que hacemos bien.

ANEXOS

SECCIÓN	ASPECTO
<b>Redacción/transversales</b>	¿Utiliza un estilo fácil de comprender?
	¿Es una narración cohesionada? ¿te es fácil de seguir?
<b>Aspectos de información</b>	¿Te da la información necesaria para ponerte en situación?
<b>Observación general</b>	¿Eres capaz de pensar en el global de la situación desde ahí?
	¿Incluye diferentes aspectos del contexto: espacio, ambiente emocional, sonido, luz, actitud educadores...?
<b>Observación focalizada</b>	¿La información es suficiente para entender la acción?
	¿Se ciñe a lo que ocurre o incluye elementos inferidos, valoraciones o juicios?
	¿Incluye su propia acción?
	¿Incluye elementos de toda la actividad o se centra en unos pocos agentes?
	¿Incluye ejemplos?
<b>Reflexión personal</b>	¿Reflexiona sobre las razones/motivos/sentimientos de los otros participantes?
	¿Intenta ponerse en el lugar de otros participantes?
	¿Se refiere a elementos teóricos para explicar lo que ocurre?
	¿Justifica sus inferencias de una forma lógica y basándose en hechos?
	¿Emite prejuicios o presenta una valoración etnocéntrica?
	¿Da cuenta de su propia perspectiva y los resultados personales de la actividad (emociones, motivos, contradicciones, cambios personales)?

## ANEXO 4-GUION DE GRUPO DE DISCUSIÓN

**Grupo Focal 26 mayo 2017**

**PREVIA:**

- 1 Recogida de la experiencia mediante técnica proyectiva:  
**Realización de un collage sobre la experiencia mediante recortes de entrevista para fomentar la reflexión previa a la discusión grupal.  
Como tema: vuestra experiencia sobre la actividad.**

**Guion del grupo de discusión:**

- 2 Implicaciones para aprendizaje profesional
  - **Técnicas específicas aprendidas y/o ejecutadas**
  - **Habilidades adquiridas que podrían ser útiles como psicóloga**
  - **Cambios en la identificación con el rol de educador/psicólogo educación. Cercanía a esta figura.**
  - **Ejemplos específicos de estas implicaciones**
- 3 Experiencia de colaboración a la actividad: dificultades y apoyos
  - **Como grupo de educadoras:**
    - **Compañeros**
    - **Otros profesionales**
  - Relación con los niños y niñas.
- 4 Implicaciones para aprendizaje personal
  - **Impacto de la experiencia en prejuicios o estereotipos en torno a:  
El barrio, la comunidad gitana, los procesos educativos...**
  - **Cambio propia percepción de ti mismo  
Te sientes más/menos empoderado/a, más/menos capaz,  
más/menos implicado/a con el cambio social ¿Crees que te afecta  
como persona? ¿en qué sentido?**
- 5 Implicaciones para aprendizaje curricular/teórico
  - **Comprensión de conceptos**
  - **Aplicación de conceptos**
  - **Ejemplos específicos de conceptos aprehendidos gracias a la experiencia**
- 6 Cierre: Explicación del collage por parte de cada participante para recoger una expresión personal y vivencial de la experiencia.

## ANEXO 5-GUIONES ENTREVISTAS REALIZADAS EN JUNIO 2017

### 5.1-GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

Presentación:

- Presentación personal
- Agradecimiento y permiso para la grabación
- Objetivo de entrevista:
  - Encuadre dentro de la perspectiva general de investigación. Investigación de los procesos de aprendizaje para la mejora de la práctica educativa en la enseñanza para la justicia social y la intervención intercultural.
  - Lectura de objetivos y presentación de temas generales de guion.
- Informe de privacidad de datos
- Informe de disposición de resultados
- Duración: Entre 1h y 1h 30'

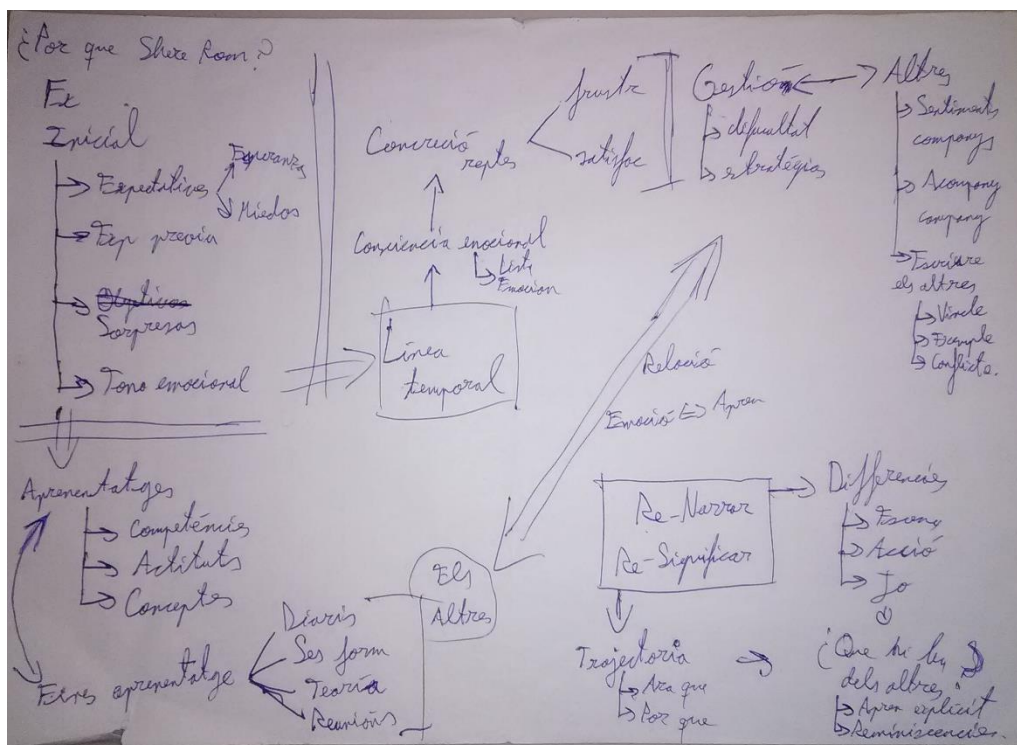
Temas y subtemas:

- Punto profesional/aprendiz actual
  - Dedicación actual
  - Expectativa de dedicación futuras
  - Sentido de la dedicación actual en la trayectoria
  - Sentido de la experiencia en la trayectoria
- Aprendizajes adquiridos.
  - Experiencias previas similares
  - Sobre la teoría de las asignaturas
  - En cuanto a competencias profesionales
  - Sobre el contexto de intervención
    - Sobre educación (colaborativa, práctica...)
    - Sobre interculturalidad
    - Sobre exclusión social
- Valoración de la experiencia.
  - Valoración general
  - Momentos/prácticas considerados positivos
  - Momentos/prácticas considerados negativos
- Otros participantes importantes en la experiencia.
  - Tónica general de las relaciones personales (acompañantes educativos, compañeros, niños) --- Escribe
  - Relaciones destacadas como relevantes en la experiencia
    - Conservadas
  - Prácticas/Eventos
    - fuentes de confrontación (tanto práctica como que han generado malestar emocional)
    - Prácticas/Eventos de ayuda o apoyo
  - Apropiación explícita de voces
    - Evocación de personas
    - Reflexión en base a relaciones



## ANEXOS

- Herramientas que han ayudado en el aprendizaje/cambio.
  - Herramientas de interacción
  - Herramientas teóricas
  - Personas modelo
  - Personas apoyo
- Cambios durante el proceso: entendimiento de uno mismo y el mundo (focalización en interculturalidad y justicia social)
  - Momentos/procesos de cuestionamiento y replanteamiento
  - Repercusión de la experiencia en la actualidad (¿notas que algo de lo que haces tiene que ver con la experiencia?)
  - Posibles intereses despertados por la experiencia
- Aportaciones propias al proyecto.
  - Forma de entender la función dentro de la intervención educativa
  - Percepción de aportación propia al proyecto global
  - Satisfacción con la aportación propia

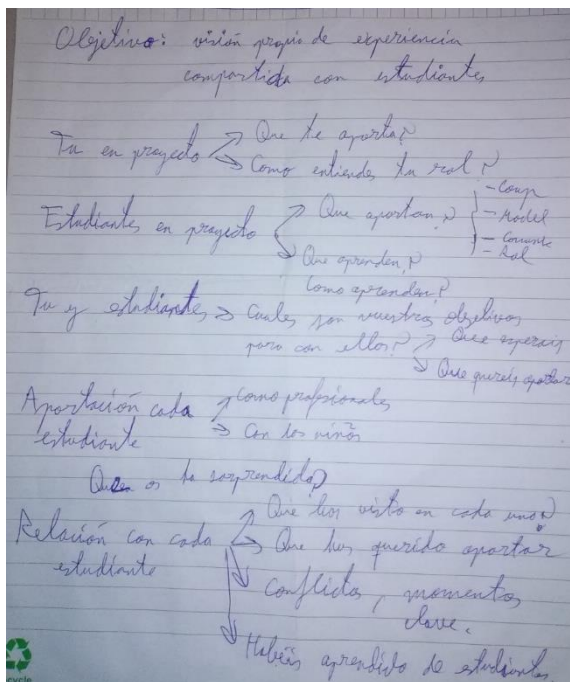


Hoja original que utilicé en las entrevistas para tener una visión más plástica del guion y agilizar mi movilidad entre temas y subtemas.

## 5.2-GUIÓN ENTREVISTA A EDUCADORAS DE LA ACTIVIDAD

Temas y subtemas:

- Propio rol en el proyecto
  - En relación a los niños
  - En relación a los estudiantes
  - Visión personal del valor del proyecto
- Aporte de los estudiantes al aula
  - Competencialmente
  - Con los niños
  - Visión del rol de los estudiantes
- Creencias sobre cómo y qué aprenden los estudiantes en la actividad
  - Influencia propia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes
- Proceso de aprendizaje de cada estudiante desde su perspectiva
- Vivencia compartida
  - Conflictos experimentados
  - Momentos de disfrute
  - Puntos de inflexión en la relación



Hoja original del guion que utilicé en la entrevista con educadoras.

### 5.3-PLANIFICACIÓN PREGUNTAS A NIÑAS

\*Esta entrevista no fue realizada por mí, sino por el tutor de las niñas. Acordamos su realización después de la entrevista a educadoras, pudo realizar breves entrevistas múltiples a cada grupo de realización de la película.

**Previa:**

Reflexión en el aula durante junio 2017 sobre lo que significó la experiencia compartida con los estudiantes:

**Temas:**

- Significado de la experiencia para ellas.
- Opinión y relación con los estudiantes.
- Mensajes a los estudiantes.

## ANEXO 6- GUIONES DE LOS TRABAJOS FINALES

Guion prácticas de campo en intervención socioeducativa en contextos de diversidad- Proyecto Shere Rom

### Psicología cultural y de la comunicación

David García Romero  
Despacho B5b-067  
David.garcia.romero@uab.cat

### Objetivo

Analizar las relaciones interculturales que se producen en el aula (tanto entre niños, como entre niños y educadores del centro, niños y estudiantes de prácticas de la universidad...) y cómo influyen en los aprendizajes de los chicos y chicas)

Grupos de trabajo: 3-5 personas (no es necesario que asistáis al mismo centro)

### Lecturas obligatorias:

- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Tenorio, María Cristina (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40: 57-71

### Lecturas complementarias:

- Barley, Niguel (1989). *El Antropólogo inocente: notas desde una choza de barro*. Barcelona: Anagrama.
- Cerreruela, Emilio et al. (2001). *Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Barcelona: UAB

Guion del trabajo:

1. Contextualización (1-2 páginas)
2. Marco teórico (1-2 páginas)
3. Análisis (4-8 páginas)
5. Conclusión (1-2 páginas)
4. Anexo 1: Diarios de campo
5. Anexo 2: Valoración, puntos Fuertes y débiles

Puede ser enfocada a la valoración de las prácticas de la asignatura y/o valoración de puntos fuertes y débiles del Shere Rom

**INFÀNCIA I FAMÍLIES EN CONTEXTOS DE DIFICULTAT. 102582**

**EVIDENCIA 3** (20% nota de la assignatura)

**Pràctiques de Campo: Intervenció Socioeducativa en Contextos de Diversitat**

**ESTRUCTURA**

1. **Contextualització** (1-2 pàgines)
2. **Marco teòric:** (1-2 pàgines)
3. **Anàlisi teòric** (3-5 pàgines). Se debe elegir uno de los temas propuestos a continuación, u otro de los tratados en la asignatura que se puedan relacionar con alguna de las vivencias experimentadas en las prácticas de campo:
  - a. **Tema 1: Necesidades de la infancia:** teniendo en cuenta las que el propio proyecto les ofrece a los niños/as sobre todo educativas, sociales y emocionales.
  - b. **Tema 2: Marco ecológico/contextos de desarrollo:** identificando los diferentes sistemas en los que intervienen los niños/as que participan en el proyecto, incluyendo el propio sistema Shere Rom, o incluso las tensiones entre los sistemas familia-escuela.
  - c. **Tema 3.4: El vínculo y el aprendizaje:** basándose en la creación y mantenimiento del vínculo seguro que se haya creado entre vosotros/as y los niños/as a lo largo de la participación en el proyecto.
  - d. **Tema 4: Axiomas de comunicación de Watzlawick:** aunque el tema se titula "juegos familiares", se trabaja desde la teoría de Watzlawick, con lo que es fácil relacionar cualquier aspecto comunicativo y relacional que tenga lugar dentro del proyecto.
4. **Conclusiones** (1-2 pàgines)
5. **Annexos:**
  - a. **Diarios de Campo**
  - b. Valoración libre:
    - i. Puede ser personal o grupal, en referencia a la asignatura, el proyecto como investigación acción o la propia experiencia.

**ENTREGA**

- La Evidencia 3 debe ser en grupos de 5 personas como máximo.
- Fecha máxima de entrega: 9 de junio, hasta las 23:55h
- Vía entrega: vía Moodle

## ANEXO 7-SISTEMA DE CÓGIDO DE ANÁLISIS TEMÁTICO DEDUCTIVO

\*Sistema de códigos elaborado en el proceso de investigación descrito por Sánchez-Arias y Colaboradoras (2018)

<b>1. APRENDIZAJE CONCEPTUAL</b>	1.1 APRENDIZAJE TEÓRICO	
	1.2 APRENDIZAJE TEÓRICO-PRÁCTICO	
	1.3 APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO A LA PRÁCTICA	
	1.4 CONTENIDO NO ADECUADO	
<b>2. APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL/PROFESIONAL</b>	2.1 ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS Y DE INFORMACIÓN	
	2.2 GESTIÓN DE CONFLICTOS	
	2.3 OBSERVACIÓN ANALÍTICA	
	2.4. INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE PENSAMIENTO Y APRENDIZAJE	
	2.5 TRABAJO EN EQUIPO	
<b>3. PROCESOS DE CAMBIO IDENTITARIO</b>	3.1. AGENCIA	3.1.1 TOMA DE INICIATIVA
		3.1.2 COMPROMISO
	3.2. AUTOCONOCIMIENTO	3.2.1. ESTADOS EMOCIONALES
		3.2.2. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO
		3.2.3. TOMA DE CONSCIENCIA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE/IDENTIDAD
	3.3. CONOCIMIENTO DEL OTRO/ALTERIDAD	3.3.1. CERCANÍA E IDENTIFICACIÓN CON OTRO PROFESIONAL
		3.3.2. CONOCIMIENTO DEL OTRO CULTURAL
		3.3.3. CONOCIMIENTO DEL OTRO INTERPERSONAL
		3.3. 4.PREJUICIOS/ESTEREOTIPOS
		3.3.4.1. EMISIÓN DEL PREJUICIOS
		3.3.4.2. CUESTIONAMIENTO DEL PREJUICIO

## 1.- APRENDIZAJE CONCEPTUAL

**1.1 APRENDIZAJE TEÓRICO** – Referencia a conceptos puramente teóricos de manera descontextualizada, no se explica una práctica concreta ni se relaciona. Suelen ser definiciones.

*Ejemplo: Sharp et al (1979). “Parte de las consecuencias de la instrucción escolar es inculcar la noción de que cualquier grupo de objetos se puede clasificar de distintas maneras.”*

**1.2 APRENDIZAJE TEÓRICO-PRÁCTICO** – Referencia teórica relacionada con hechos concretos de la práctica en la que participa. Aparece cuando etiqueta la práctica y hace referencia concreta a su actividad práctica. Es un uso contextualizado de la teoría. No hace falta que explique el concepto, sino que haga uso de él para describir lo que hace.

*Ejemplos: “Estos niños están trabajando en su ZDP...”; “La técnica que ha utilizado Marelu ha sido la lógica, al explicarle como se escribía una cosa...”*

**1.3 APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO A LA PRÁCTICA** –

Referencia a conocimientos teóricos para explicar la realidad narrada, construye su discurso utilizando esos contenidos teóricos para dar sentido a lo que está ocurriendo. Es un uso más descontextualizado de la teoría, donde reflexiona teóricamente más en abstracto.

*Ejemplo: “Sobre la relación entre la teoría aprendida y la unión con la realidad de hoy, lo que puedo mencionar es una de las cuestiones que hemos hablado muchas veces en clase, pues es normal que los menores de etnia minoritarias se encuentre en desventaja antes los de más menores de “clase dominante” respecto a los contenidos que se imponen en el sistema educativo.*

*Pues opino que la dificultad o carencia de alfabetización de muchas madres de etnia minoritarias afecta a la hora de poder ayudar a sus hijos cuando estos lo necesitan ante los contenido académicos.*

*Esta situación se convierte en un factor más de riesgo de que muchos alumnos que pertenecen a estas minorías abandonen prematuramente el sistema educativo”.*

**1.4 CONTENIDO NO ADECUADO** – Uso inapropiado de la teoría. Esta categoría nunca se presentará sola, sino siempre acompañando alguna otra de las categorías “1”, de manera que permite valorar si las aplicaciones teóricas están bien o mal utilizadas.

*Ejemplo: Esta niña no deja suficiente espacio en su ZDP como para poder intervenir.*

## 2.- APRENDIZAJE PROFESIONAL/PROCEDIMENTAL

Referencias a competencias, procesos o estrategias propias de la profesión que el estudiante ve en sí mismo, a la labor desempeñada, o a aquellas habilidades o destrezas que va adquiriendo en la práctica. Las clasificamos en:

**2.1. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN** – Uso de elementos comunicativos con una finalidad de mantener la propia relación o comunicación.

- Nota: Puede darse conjuntamente con otras codificaciones, por la propia finalidad comunicativa que conlleva.

- Nota: Hemos de estar atentos a ver si siempre se codifica con la misma categoría o no.

*Ejemplos:* “Antes de que la coordinadora comience a hablar, aprovechamos para hablar un poco de qué tal les ha ido la semana, y les comento que ella ha imprimido algunas fotos, pero que seguramente necesitaríamos más.”

“Los niños si les explicas de forma razonada no te hacen caso, tienes que irles en plan “hai que guapa estás hoy, no hagas eso que ya dejás de estar guapa...” y por ahí si que vas comunicando.”

**2.2. GESTIÓN DE CONFLICTOS** –Puesta en práctica de acciones destinadas a la prevención de o resolución de conflictos en la actividad o entre los actores que en ella participan.

*Ejemplos:* “Los niños no se ponen de acuerdo, cada uno dice un color y no coinciden, yo voy pasando las páginas para que vean todos los que hay, cuando de repente veo uno verde menta muy llamativo y exclamo “¡ohh! ¡este es chulísimo!”

“Como vi que ella no se quería mover de su puesto les propuse un número de imágenes y que a cada uno de los integrantes del grupo le ayudaría Brenda a pasarlas en una página Word.”

**2.3. OBSERVACIÓN ANALÍTICA** – Formulación de observaciones que suponen algún tipo de análisis de los procesos que se dan en la situación o en del comportamiento presenciado. Se ha de enfatizar que hay una finalidad. Esta finalidad y el carácter procesual de lo analizado es la diferencia con la categoría descripción elaborada (0.2).

*Ejemplos:* “Respecto al rol que yo desempeñaba era de maestra y he notado un ambiente de diferencias de poder, ante esta situación he intentado romper con ella las distancias preguntándole si tenía hijos, la motivaba diciendo que si aprendía a escribir y leer podía enseñar a su hijo de tres años e incluso reforzándole positivamente cada vez que leía una palabra bien, etc.”

“Creo que también la complejidad de la historia, en cuanto al número de viñetas y de sucesos que la compondrían, ha hecho que la tarea requiriera un poco más de lo que ellos se veían capaces de dar”.

**2.4 INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO Y APRENDIZAJE** – Uso de estrategias para guiar a los niños (o al educador en la línea de asesoramiento profesional) en su proceso de aprendizaje tales como: Andamiaje, directrices, distribución y organización del aula... En algunas ocasiones aparecerá como planificación de lo que hacer con los niños... podemos codificar a la vez, si lo hubiera (estrategias comunicativas, de observación analítica, de gestión de conflictos, apropiación de artefactos o incluso aprendizaje teórico...)

*Ejemplo:* “Ibrahim y Zymal siguen recortando, pero los dos me piden ayuda en varias ocasiones porque les resultaba difícil cortar las siluetas de los personajes, yo le enseño a Ibrahim cómo ir girando el papel, para cortar bien de forma curvada, y a Zymal le enseño cómo usar la parte más baja de las tijeras para cortar detalles”.

**2.5. TRABAJO EN EQUIPO** – Referencia explícita a un trabajo conjunto o decisiones tomadas de forma colectiva entre los diferentes estudiantes universitarios o entre los **estudiantes universitarios\*** y los educadores.

*Ejemplo:* “Le estuve explicando a ella junto con Alba (educadora), que era la única que se había acercado, los diferentes continentes y le dije que Nueva York estaba en América.”

**\*siempre que se hable de “estudiantes” es en referencia a los estudiantes universitarios, en ningún caso a los alumnos o niños que participan en la actividad.**



### 3.- INDICADORES DE CAMBIO IDENTITARIO

#### 3.1. AGENCIA

**3.1.1 Toma de iniciativa – Acciones desarrolladas en la actividad en relación a metas propias del estudiante.** Acciones como gestión de la actividad, planificación, organización.

*Ejemplos:* “Pensé que si quería que Paqui se integrase en el grupo, tenía que gastar tiempo hablando con ella para que confiara en mí”.

“Para empezar a escoger entre valor o sentimiento, hice una votación entre los niños del grupo”.

**3.1.2 Compromiso.** – Referencias relacionadas con implicación en procesos sociales relacionados con su participación, con el contexto y con las personas que participan. Emisión de deseos, objetivos, metas... El compromiso con los niños o incluso con la tarea, su afán de llevarla a cabo y de llevarla bien, también aquí. Posteriormente recodificaremos y podremos ver si es compromiso social/por la tarea/por la persona.

*Ejemplos:* “Yo quiero que esta niña avance en algún sentido, ya no puedo hacer nada para ayudarla?”.

“El objetivo de este proyecto es impulsar y crear un espacio intercultural pero me gustaría que no tan sólo se redujera a un día a la semana y que los niños realizara más actividades de convivencia entre ellos, siendo mezclados, porque si no, no creo que se produzca un cambio notorio en Abdullah en cuanto a su rechazo se refiere”.

**3.2. AUTOCONOCIMIENTO** – Referencia que implica la conciencia de un estudiante de una percepción/mirada de sí mismo (saber, sentir, aprender, tener una habilidad...).

**3.2.1. Estados emocionales** – Referencia a cómo se ha sentido el propio estudiante. Señalar las emociones siempre que aparezcan.

*Ejemplo:* “Al llegar me he sentido un poco extraña y fuera de lugar, pero en cuanto nos hemos presentado todos, han empezado a hablar y en todo momento nos han mirado a la hora de hablar, incluso al final se dirigen a nosotros para ver en que podíamos participar y que nos había parecido, ese sentimiento ha desaparecido. Me he sentido bien, cómoda y relajada”.

**3.2.2. Conocimiento de sí mismo** – Referencias a las capacidades que se tiene y/o que no se tiene. Referencias a la conciencia del estado de uno mismo en relación a lo que esto provoca en los demás en el desarrollo de la actividad

*Ejemplos:* “Me he dado cuenta de que mi falta de energía repercute en la actitud de los alumnos”.

“De mí misma he confirmado que puedo ser bastante paciente cuando quiero, ya que a la participante con la que estuve realizando la tarea se le tenían que repetir varias veces las preguntas o las explicaciones, ya que tenía dificultades para entenderlo”.

**3.2.3. Toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje y cambio identitario** – Referencia a los procesos de metacognición relacionados con el aprendizaje e identidad.

*Ejemplos:* “Mi experiencia personal yo tenía mucho miedo de empezar y he perdido el miedo de tratar con niños y aparte el hecho de tratar con etnia gitana y la mayoría te enseñan que son como más agresivos y tratas con niños pequeños que.... Son niños. Les he perdido el miedo a los niños en general y a los niños de etnia gitana (grupo focal)”.

“La experiencia me ha resultado de crecimiento tanto a nivel personal como de inicio en el mundo laboral: he aprendido la importancia que tiene conocer a los niños de manera un poco más profunda, para poder poner en práctica

## ANEXOS

*con cada uno de ellos un acercamiento desde diferentes ángulos y que con cada uno pueda ser efectivo(microrrelato)”.*

**3.3. CONOCIMIENTO DEL OTRO/ALTERIDAD** – Referencias a aquellos aspectos relacionados con el otro, refiriéndose tanto al entorno como a la persona:

**3.3.1. CERCANÍA E IDENTIFICACIÓN CON EL PROFESIONAL** – Referencia a una similitud o identificación o igualdad por parte del estudiante con respecto al profesional con el que comparte la actividad.

*Ejemplos:* “*Me he sentido más profesional de lo que esperaba, ya que nos han tratado con naturalidad y por igual, interactuando de forma directa e intercambiando opiniones e información”.*

*“Respecto al rol que yo desempeñaba era de maestra y he notado un ambiente de diferencias de poder, ante esta situación he intentado romper con ella las distancias preguntándole si tenía hijos, la motivaba diciendo que si aprendía a escribir y leer podía enseñar a su hijo de tres años e incluso reforzándole positivamente cada vez que leía una palabra bien, etc.”*

*“Ha sido una experiencia muy enriquecedora, porque como futura educadora social espero estar en muchas reuniones similares a ésta, y haber tenido la oportunidad de observar la dinámica de trabajo de una de ellas, siendo todavía estudiante me parece extraordinario.”.*

**3.3.2. Conocimiento del otro cultural** – Reflexión sobre las diferencias culturales. Relacionado con el acercamiento a otras formas de hacer y de ser y a las personas que las manifiestan.

*Ejemplo:* “*Otras de las cosas que me ha llamado mucho la atención es lo que les sorprende que con la edad que tenemos estamos todavía estudiando, sin habernos casado, sin hijos, ya que Carmen, por ejemplo es poco mayor que nosotras.*

**3.3.3. Conocimiento del otro** – Referencia al conocimiento del otro a través de la relación interpersonal y la experiencia propia de esta.

*Ejemplos:* “*Me resulta muy difícil llegar a tratar a Brenda como ella necesita. Es una chica muy sensible que se bloquea en seguida que ve algo que no le gusta”.*

*“María últimamente está muy participativa e integrada en el grupo”.*

**3.3.4. Prejuicios/Estereotipos** –Referencia a un colectivo, de niños específicos con quien interactúa (en este caso sería conocimiento del otro).Los “etiquetados” se consideran aplicación de un prejuicio a un individuo y se codifican como prejuicio.

**3.3.4.1. Emisión de prejuicios** –Referencia a características preconcebidas o generalizadas de un comportamiento individual a un colectivo. Etiquetado de una persona con características derivadas de prejuicios.

*Ejemplo:* “*Están ya muy acostumbrados a la violencia, a ellos no les sorprende una pelea en la calle, para ellos es normal y aceptado”.*

**3.3.2. Cuestionamiento del prejuicio** –Referencia a contraste de diferentes informaciones y reformulación del significado después de haber ampliado información tras la experiencia.

*Ejemplo:* “*Yo tenía prejuicios y te das cuenta de que los niños son niños”*

*ANEXOS*

## ANEXO 8-MATERIALES PARA LA ENTREVISTA DE ANÁLISIS

En las siguientes gráficas presento una relación de los elementos más relevantes codificados en cada nota de los diarios de campo de las estudiantes respecto a las dimensiones del aprendizaje auténtico. Es una representación del análisis destinada a llevarla a discusión con las estudiantes.

Las simplificaciones de las referencias a los diarios aparecen acompañadas de la abreviación del código. Estos se diferencian por los colores de su familia/dimensión. Puedes consultar su significado en el anexo 7. A continuación la relación entre las abreviaturas y los códigos. En la dimensión de aprendizaje teórico complemento los códigos del anexo 7 con las funciones que utilizan los códigos. La nota que aparece en la primera imagen la utilicé para explicar a las estudiantes el significado de los códigos.

Has de leer el texto en horizontal, con la imagen en la parte superior y la tabla en la inferior. De esta manera, el eje X es el tiempo (que se corresponde con la tabla inferior) y el eje Y se corresponde con la valoración positiva/negativa de su estado emocional.

### CONCEPT: Aprendizaje conceptual:

TEÓRIC: Aprendizaje teórico.

TE-PRACT: Aprendizaje teórico-práctico

APL: Aplicación del conocimiento a la práctica

CUENT: Utiliza el concepto por el hecho de que esto se evalúa positivamente (rinde cuentas)

ENT: Utiliza la teoría para entender la situación.

REF: Reflexiona sobre la teoría o los acontecimientos.

PLAN: Utiliza la teoría para planificar su acción.

POS: Se posiciona haciendo referencia a elementos teóricos.

### PROCED: Aprendizaje procedimental

OBS: Observación analítica

INT: Intervención en procesos de aprendizaje

COM: Estrategias de comunicación e información

G.C: Gestión de conflictos

T.E: Trabajo en equipo

### PERS: Procesos de cambio identitario personal

AUTO: Autoconocimiento

EMO: Estados emocionales

YO: consciencia de sí mismo

CAMB: toma de consciencia de procesos de cambio/identitarios

ALTER: Alteridad

PERS: Conocimiento del otro interpersonal

CULT: Conocimiento del otro cultural

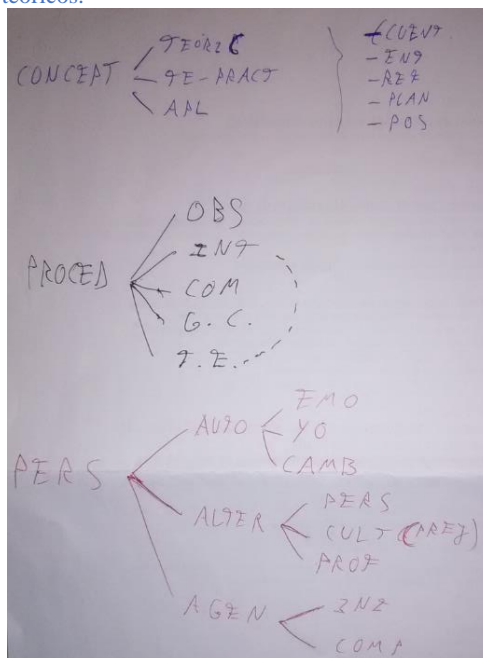
(PREJ): Emisión de prejuicios.

PROF: Cercanía/Identificación con el otro profesional

AGEN: Procesos de agencia

INI: Toma de iniciativa

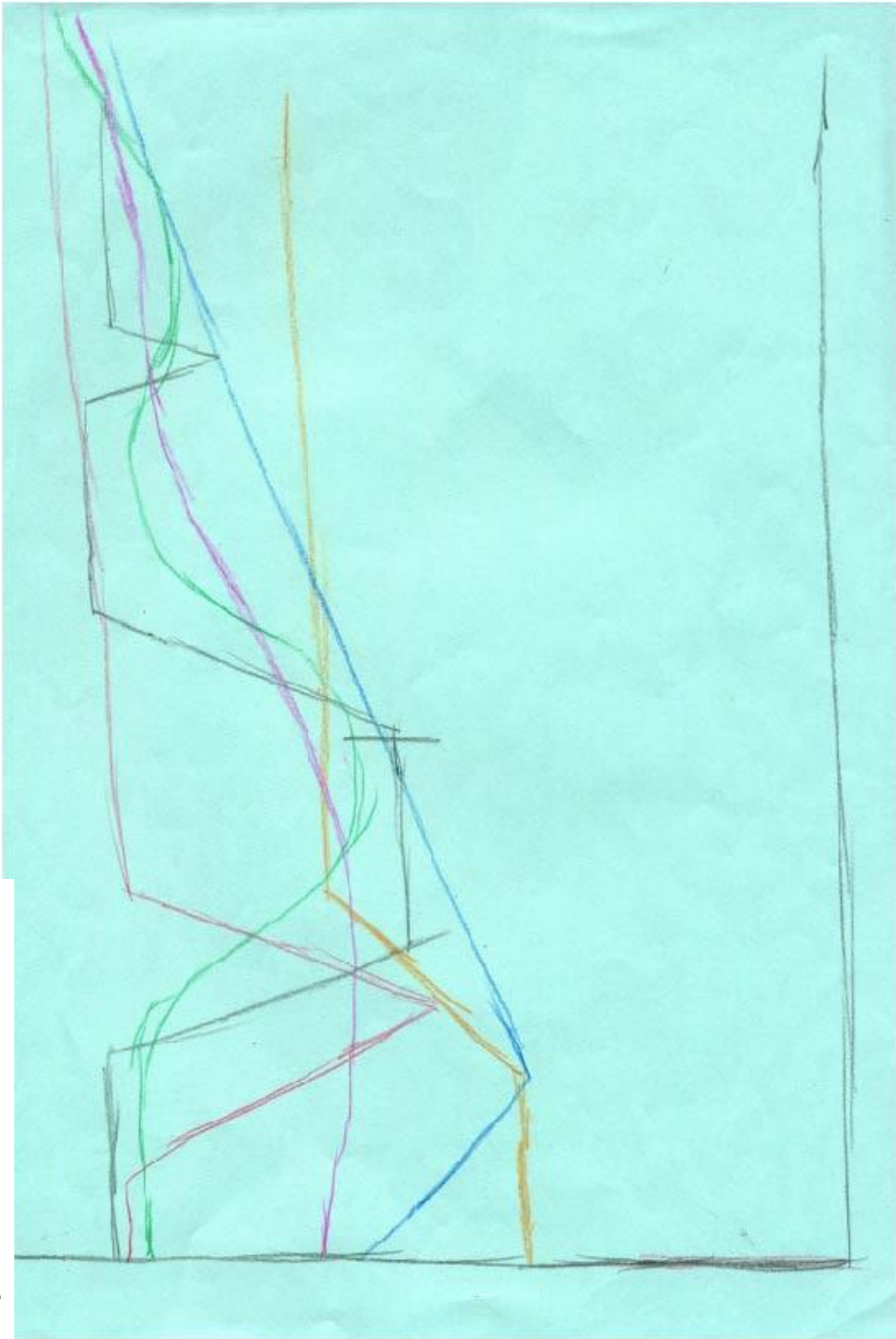
COMP: Compromiso social



*ANEXOS*

**PERICO:**

Viaje emocional Perico



1 marzo	8 marzo	15 marzo	22 marzo	29 marzo	19 abril	26 abril	3 mayo	17 mayo
OBS-CULT.: Observa photobooks YO-EMO: Se siente en segundo plano PROF-OBS: Se fija en como C. gestiona la clase APL: analiza como C. arles trata a niñas que ve con más necesidades EMO-PERS: Se siente bien recibido. CULT-COMP-OBS: Desde lenguaje, reflexiona importancia acompañamiento adultos. OBS-CULT: Respeto mutuo entre compañeras niñas T.E-CULT: Hablan de que las niñas son tímidas por ser centro de atención	OBS: Analiza llegada de niñas INT-COM: Gestión del cambio de tema bajo argumento de que el no se siente cómodo. INT: Trabajos manuales en materiales (placa y pajarita) PERS: Descubre Bruno hábil en dibujo. INT: Escribir @Mac INT: Recordar material sesión APS (ENT): referencia a conexión sistémica de escuela con otros contextos y analiza comunidad, reglas y div trabajo en PLAN: Pretende centrarse en algo más comunicativo	OBS: Se fija en dinámica inicial @Mac. INT-PRES-EMO: Repasan material, satisfiecho con Bruno COM-INT-OBS-PERS: Pide a Ángel escribir a @Mac desde su cuenta como medio para interaccionar. OBS-PERS-EMO: le gusta predisposición e iniciativa para todo. COMP-APL-CAMB-EMO: Reflexión sobre habia estado centrado en tarea y redirección objetivos. CAMB-PERS: Empieza a conocer a chicos de verdad, ve que aceptan mas. Motivación intrínseca F. APL (REF)-COMP: Aprendizaje-desarrollo y desajuste educativo. PERS-COMP-APL: Reflexión sobre como potenciar Ángel, y Bruno. PLAN: Descubrir diferencias individuales	INT-OBS-PER: Puesta en común, Bruno ayuda a quitar perexa. INT-PRES-PERS: Preparan lento por dispersión y perfeccionismo en grabaciones. INT: búsqueda de imágenes en Google. APL-POS: Brecha digital injusta y proyecto como medio de solventar. APL-PERS-CULT: Observa nivel 1 brecha digital, compara con su experiencia niño PERS-COMP: Ayudar potenciar Bruno COMP-CAMB: Papel de los educadores en sociedad cambiante: potenciar. APL (REF)-COMP: Aprendizaje-desarrollo y desajuste educativo. PERS-COMP-APL: Reflexión sobre como potenciar Ángel, y Bruno. PLAN: Descubrir diferencias individuales	INT-OBS-PER: Puesta en común, Bruno ayuda a quitar perexa. INT-PRES-PERS: Preparan lento por dispersión y perfeccionismo en grabaciones. INT: búsqueda de imágenes en Google. APL-POS: Brecha digital injusta y proyecto como medio de solventar. APL-PERS-CULT: Observa nivel 1 brecha digital, compara con su experiencia niño PERS-COMP: Ayudar potenciar Bruno COMP-CAMB: Papel de los educadores en sociedad cambiante: potenciar. APL (REF)-COMP: Aprendizaje-desarrollo y desajuste educativo. PERS-COMP-APL: Reflexión sobre como potenciar Ángel, y Bruno. PLAN: Descubrir diferencias individuales	T.E-EMO: En la puesta en común conversación sobre como se vive proyecto INT-Primero ven escenas y deciden volver a grabar. OBS-PERS: Niños muy profesionales al aceptar cambios y lo que se ha de hacer. COM: cumplieños APL (REF): Modelo educativo utilizado constructivista, piensa tanto en lo que hace como lo que hace profesor. Considera diferentes contextos. APL-YO: Se ve como piagetiano, no guía. COMP-EMO: Le preocupa que Bruno no vea su potencial. POS: Ser más Vygotksyano.	EMO: Saludo implicado y afectuoso (Ramón también) INT: Se sienta cerca para ganar tiempo. Negociación inicial (escoger) INT: Graban escena final con ayuda a la primera. OBS-PERS: S. está tan implicado que le cuesta, se repiten muchas escenas. OBS-PERS: Todos suben directos a hablar con @Mac, a S. le cuesta estar quieto. APL-CAMB-EMO: Recuerda que se ve usando modelo constructivista y se sintió mal a nivel emocional. Considera que cambio aún no es suficiente, aunque aplica medidas como negociar y dar responsabilidad. PERS: Ellos tienen buena predisposición a negociar. PLAN: Dinámica y espacio para que las niñas piensen en propias capacidades.	OBS-EMO: momento mágico de encontrar la carta ( INT: Se sienta cerca para ganar tiempo. Negociación inicial (escoger) INT: Graban escena final con ayuda a la primera. OBS-PERS: S. está tan implicado que le cuesta, se repiten muchas escenas. OBS-PERS: Todos suben directos a hablar con @Mac, a S. le cuesta estar quieto. APL-CAMB-EMO: Recuerda que se ve usando modelo constructivista y se sintió mal a nivel emocional. Considera que cambio aún no es suficiente, aunque aplica medidas como negociar y dar responsabilidad. PERS: Ellos tienen buena predisposición a negociar. PLAN: Dinámica y espacio para que las niñas piensen en propias capacidades.	EMO: Empieza muy nervioso por exigencia y dificultad de último día. INT-OBS: Se reúnen para decidir que hacen, Ramón y Bruno muy motivados. COM: Se hecha la sesión con Ángel que está menos motivado, y van hablando y haciendo. YO-EMO-G.C.: Se plantea sesión como difícil por ordenadores y reparte tareas según sean voluntarios. EMO: Satisfiecho por como ha salido, pero no se dio cuenta de dificultad Ángel. EMO-PERS-YO: No ha hecho lo suficiente con Ángel. PERS-CAMB-EMO-APL: Último día y está muy contento con evolución. -Bruno iniciativa propia Ángel progresa en ideas -Ramón está ilusionado.

ANEXOS

**MARÍA:**



ANEXOS

<p><b>Actividad:</b> Expectativas: - Interculturalidad - Ver escuela española - Miedo a no entender</p>	<p>COM: Presentarse conocerse EMO: Motivación alegría ALTER-PERS- PROF: Apoyada</p>	<p>COM: lenguaje EMO: No puede orgullo GC: Diálogo ALTER-PERS: Niños maleducados INT: Película EMO: "no funciona" decepción TE: Reflex post EMO: Cerrazón- YO: no consigo.</p>	<p>COM-INT: Cristina- Tablet ALTER-PERS-EMO- YO: Empatía Relativización APL: Poco a poco, teoría de grupos FORM-TE: Reflex conjunta-Reflexión PROF: Relativización Reordena prioridades CULT-APL: Lenguaje YO: consciencia propia cultura</p>	<p>EMO: Problemas ext-YO: Inseguridad COM: Crear equipo-GC-lenguaje INT: CREAR PELI EMO-YO: no consigo PROF: Ellos pueden? TE: Reflexión post-EMO: Gestión emocional-cerrazón PROF: Cercanía</p>	<p>INT: Peli APL: Satisf grupo COM: Grupo EMO: Stress Cerrazón YO: No puedo TE: Reflex</p>	<p>APL: Flexible PROF TE: Gestión emocional-YO: autoconsciencia, propios límites INT: fin peli COM: interloccualit EMO: Relajación-relativiz APL: límites en interacción YO-ALTER-PROF-CULT-PERS</p>
<p><b>Equipo</b> Expectativas: Colaboración</p>	<p>Reunión: planificación PROF-EMO: Legitimación- aceptación EMO: Responsabilidad</p>	<p>INT: Feedbacks diarios APL: Intercult Reflexión Reunión : Planificación APL: ZDP-poco a poco</p>	<p>INT: Feedbacks ALTER-PROF-YO: Verse en los otros EMO: Gestión emocional BLOG: Poco a poco ZDP Flexibilidad</p>	<p>INT: feedbacks EMO-PROF: gestión emo APLIC: reflexión BLOG: Diario de campo-reflexión APLIC: Reflexividad-flexibilidad Andamiaje dialógico</p>	<p>INT: Jornadas EMO: Stress BLOG: Límites CAMB: Autoconscienci a ALP: Interact Social</p>	<p>INT: Memoria-Observ CAMB: Observación propia, flexibilidad. Id profesional APL: Vivencia Adopción Intercult Motivos Diálogo YO: Propio cult</p>



**IRENE:**



Viaje emocional Irene

1 marzo	8 marzo	15 marzo	22 marzo	29 marzo	19 abril	26 abril	3 mayo
<p>TE: Presentación de equipo, búsqueda de realidad</p> <p>OBS: Photobooks, carta @Mac y las 3 cosas buenas</p> <p>COM-EMO: Presentación a niños</p> <p>TE-EMO-PROF: Coinciden en buena impresión</p> <p>COM-GC: Mediación con niños para que venga Messi</p> <p>PROF-EMO: Luz tranquila</p> <p>COM-INT-INI: habla nerviosismo por niñas</p> <p>OBS-APL(ENT) Photobooks y las necesidades de las niñas</p> <p>CULT: Culturas diferentes en clase</p> <p>CULT: Diferencia género</p> <p>YO-EMO: Miedo a no ser bien recibida, nerviosismo y motivación</p> <p>INI: Conocer niñas</p>	<p>COM-PERS: Conversación previa con N.</p> <p>GC-COM: Cambio sutil de tema de peli apoyada en @Mac</p> <p>COM: Mantiene abierta opción para grupo</p> <p>INT-INI: Sugiere a Puyol. escribir @Mac</p> <p>COM-INI: Conversación sobre @Mac</p> <p>INT-COM: Andamiaje escritura @Mac</p> <p>PERS: Conversa con Messi sobre su cambio (APL)</p> <p>TE-CAMB-EMO: reunión posterior expresa satisfacción</p> <p>OBS-PERS-EMO: Conocimiento de Messi y Puyol.</p> <p>APL(PLAN) Reconoce a Messi para que no se sienta menos</p> <p>CULT-APL: falta de sentido de apren escolar</p> <p>COMP-INI: escuchar niños desde horizontal</p>	<p>COM-PER: Mucha conversación con I, A y N.</p> <p>YO: Se ve reflejada en relación. Sesión de conocimiento mutuo</p> <p>INT: Trabajo colab en peli</p> <p>COM: Andamiaje negociación y convivencia</p> <p>COM: "Nos pegarían la bronca", se incluye OBS-APL(REF): Reflexiona sobre actividad</p> <p>colaboración horizontal</p> <p>CULT: este trabajo es más coherente con la cultura</p> <p>APL-CAMB: Ayuda a entender y cubrir necesidades y aprender con ellos</p> <p>INI-APL-PLAN: pretende analizar entre sistemas</p>	<p>COM-EMO: Saludo afectuoso e introduce nov.</p> <p>INT-COM: Escritura @Mac</p> <p>INT: No se puede grabar así que otras tareas</p> <p>GC: se hace dibujo en carpeta</p> <p>PERS-EMO-COM: conocimiento de Iniesta y Piqué</p> <p>INT: Media en su relación cuando se critican</p> <p>TE-EMO: Se informa Puyol y Messi</p> <p>EMO-PERS: Satisf por niños flexibles</p> <p>sentiment equip y vínculo Iniesta y Piqué</p> <p>YO-OBS-PER-EMO-CAMB-APL(REF): Se da cuenta de que crea vínculo y afianza microsistema con las singularidades a nivel emo, confianza</p> <p>Prudente con Iniesta</p> <p>INI Acercarse a Piqué.</p>	<p>COM: hablar sobre vacaciones</p> <p>INT-COM: Mucho andamiaje y propuesta con pelis -escribe mal -opina sobre escenas -sugiere cambios</p> <p>GC: plan B por si no viene Messi</p> <p>INT-COM-EMO: Felicita</p> <p>OBS-INT: Analiza para actuar en consecuencia</p> <p>COM-EMO-PERS: Fiesta de cumple</p> <p>TE-CAM-PERS: Comenta en reunión como avanza el grupo y como ella cambia</p> <p>PERS-CAMB-EMO: Se siente cómoda mientras los niños se van sintiendo cómodos y superándose</p> <p>PERS-APL-CAMB: Achaca esto a que es una actividad donde se sienten valorados y aprenden juntos.</p> <p>Análisis CHAT y singularidades del proyecto (POS)</p>	<p>GC: Acaban de quedar en plan por si no viene Messi</p> <p>COM-INT: pregunta mucho que quieren hacer, da responsabilidad, andamiaje, se hace la tonta.</p> <p>INT-OBS-EMO-REF: Observa como el hecho de que le den consejos implica que la relación horizontal la empodera.</p> <p>GC-EMO: Momento en el que hay una discusión y se dan cuenta de su error.</p> <p>PERS-EMO-CAMB: Momento de N. que no quiere que se vaya. Se ha divertido (define sesión)</p> <p>APL-CAMB: Importancia de diversión en aprendizaje. @Mac como formas alternativas de trabajar. Posible COMP-CAMB</p>	<p>EMO-COM-OBS: Se da cuenta de que faltan dos sesiones, viene Messi y le pone en antecedentes.</p> <p>GC: Lluève, elegir donde grabar</p> <p>INT-COM: Mucha mediación de como grabar</p> <p>COM-EMO: Celebran grabación bien hecha</p> <p>INT: Se hace la tonta con el ordenador</p> <p>COM-PERS-INI: las palomas de Messi.</p> <p>CAMB-EMO-APL: Define la sesión como importante porque se siente bien y que ven que la tratan como igual y eso facilita aprendizaje.</p> <p>Analiza evolución de la relación, considera que trabajar sin autoridad ha sido un aprendizaje nuevo gracias a @Mac que la ha liberado de eso</p>	

*ANEXOS*

**MARIONA:**



Viaje emocional Mariona

1 marzo	8 marzo	15 marzo	22 marzo	29 marzo	19 abril	26 abril	3 mayo	17 mayo
<p>OBS-CULT: Observación mutua y reflex sobre niñas</p> <p>PERS: Se fija en photobooks</p> <p>TE-CULT: Comenta vergüenza y hablan de buenas impresiones.</p> <p>Vergüenza-in seguridad.</p> <p>YO-EMO: Piensa en experiencia anterior, es muy diferente.</p> <p>Ganas de conocer a compañeros.</p> <p>OBS-CULT: Separación entre niñas y niñas y analiza grupo en aula.</p> <p>PERS-EMO: Despedida de Miguel.</p>	<p>PERS: Encuentro previo con Rafa.</p> <p>COM-INT: Ver lo hecho hasta ahora.</p> <p>INT: Carpeta -Niñas y niños.</p> <p>-Buscar info 8 marzo @Mac</p> <p>COM-INT-PERS: Ver series con Miguel.</p> <p>G.C: Rafa en ordenador.</p> <p>COM-PROF: Abrazo y explicación</p> <p>EMO: Aceptada y buen inicio</p> <p>PROF-EMO: Carles</p> <p>EMO: Nervios inicio</p> <p>OBS-PERS: Primer análisis: niños/niñas. Rafa por libre</p> <p>Se puede trabajar juntos.</p> <p>INI-PERS: Piensa que le gusta a cada uno</p> <p>INI: Lejos ordenador</p> <p>APL-PLAN: repartir roles equipo</p>	<p>PERS: encuentro con Nour y Miguel</p> <p>INT-PERS: se incluye magia por idea de Miguel (vergüenza)</p> <p>G.C: Apartar a Rafa de ordenador</p> <p>INT: Dibujar el fuego</p> <p>INT: Dejar a Rafa a lo suyo.</p> <p>OBS-PERS: Nour no quiere escribir</p> <p>OBS-PERS: Análisis de cada miembro</p> <p>EMO: Insegura con Rafa, por control y Perico</p> <p>APL-PLAN-INT: Delimita rol y encargos cada uno</p>	<p>OBS-PERS: Relación Carla-Marina-Nour</p> <p>INT: Coord-dirección de peli</p> <p>CONT-INT-PERS-INT: Trabajo con fuego separados de grupo grande</p> <p>G.C: Mantener a Rafa en tarea</p> <p>COM-PERS: Nour quiere escribir @Mac</p> <p>YO-PERS-EMO: Miguel y abrazos</p> <p>CULT-PERS-OBS: Perico y Rafa, diferencias de género</p> <p>OBS-EMO-PERS: Relación con Nour, Carla y Marina</p> <p>G.C-PERS: Preocupa ordenador por Rafa</p> <p>COM: Salir al patio</p> <p>INI-INT-COM: Deja a cambio y PLAN-PERS: Va conociendo como piensa Rafa</p> <p>APL-PERS: Desvalor de Nour</p> <p>EMO: Rafa se despidе</p> <p>OBS-PERS: Nour y Marina lejos de Carla</p>	<p>COM-PERS: Encuentro Nour.</p> <p>OBS-EMO: Carla a saludan</p> <p>COM-PERS: Negocia con Rafa, sobre videos Perico.</p> <p>YO-EMO: Diferencias de trato con Rafa y Miguel (cámara)</p> <p>PERS-OBS: lavabo y Rafa escaquea</p> <p>INT: Primero escena para que Nour proponga</p> <p>PERS-EMO: Razones que Rafa se porta bien, espera que se sienta integrado</p> <p>OBS-PERS: Tira-afloja con Rafa</p> <p>GC: Los otros gritan al equipo partic y se avanza más</p> <p>CULT-PERS-OBS: Llegar a clase dispersa</p> <p>INI: Objet previo @Mac-Perico y Marina</p> <p>PERS-EMO: Merienda con Nour.</p> <p>APL (REF) Metamorfosis entre sistema exclusión y desigualdad</p>	<p>EMO: Abrazo-Saludo, otros también saludan</p> <p>COM-PERS: Negocia con Rafa, sobre videos Perico.</p> <p>YO-EMO: Diferencias de trato con Rafa y Miguel (cámara)</p> <p>PERS-OBS: lavabo y Rafa escaquea</p> <p>INT: Primero escena para que Nour proponga</p> <p>PERS-EMO: Razones que Rafa se porta bien, espera que se sienta integrado</p> <p>OBS-PERS-INT: Todo equipo partic y se avanza más</p> <p>OBS: Llegar a clase dispersa</p> <p>INI: Escribir @Mac-Perico y Marina</p> <p>PERS-EMO: Merienda con Nour.</p> <p>APL (REF) Metamorfosis entre sistema exclusión y desigualdad</p>	<p>COM: Nour y su madre</p> <p>EMO: Abrazo Marina</p> <p>APL-PERS-CAM (INT): Cultura de abrazos como rito inicio</p> <p>INT: Gestión de escoger escenas</p> <p>COM: les deja libres para intenta enfocar</p> <p>OBS-PERS-YO: No acaba de entender la conducta de Rafa</p> <p>pero considera que se va integrando.</p> <p>INT-EMO-GC: Ante miedo de dispers decide intentar escribir a @Mac en clase</p> <p>COM-INT: Al bajar tenían obj de escribir @Mac y considera que ha funcionado</p> <p>YO-PERS-EMO: Marina vincula con diversión, se dispersa con Carla</p> <p>YO-PERS-INT-COM: Nour música</p> <p>COM-GC-OBS-PERS: Ordenador. Rafa pillado por indalo, no se mete</p> <p>INI-APL(PLAN) observa piruletas como equipo</p>	<p>OBS-PERS-EMO: Abrazos</p> <p>OBS-EMO: Relación Perico-Rafa y Miguel-Mariona</p> <p>CAMP-PERS: Relación Nour y Marina y rol intermedio (chicle)</p> <p>INT-GC-PERS-EMO: Preocupada por como Rafa esté en edición.</p> <p>INT-INT: Piensa que ha de hacer turnos.</p> <p>GC-OBS-PERS: Rafa quiere hacer otras cosas</p> <p>OBS-GC-PERS: broncas de compañeros a J.</p> <p>GC-YO-EMO: Música, persianas y paciencia</p> <p>INT-INT: Decide guardar tiempo para @Mac (Marina pide)</p> <p>COM-INT-PERS: Conversación con Rafa sobre cuando se porta mejor, cree que le cuesta entender.</p>	<p>OBS-INT-GC: Distorsión en dinámica de grupo por Noemi. Intenta seguir con situación.</p> <p>PERS: Relación con Noemi molesta a Nour y pone intermedio (chicle)</p> <p>INT-GC-PERS-EMO: Preocupada por como Rafa esté en edición.</p> <p>INT-INT: Piensa que ha de hacer turnos.</p> <p>GC-OBS-PERS: Rafa quiere hacer otras cosas</p> <p>CULT-INT: Compartir música con Nour la lleva a reflexionar sobre valor de intercambio y procesos gueto.</p> <p>APL(REF)EMO-YO: importancia de guías en educación</p> <p>YO PERS-EMO-OBS: Nota cambio en relación con R. paz y evaluación</p> <p>APL(ENT)-CULT-COMP (POS): Identidad y cultura, rango y oportunidades.</p> <p>Ha confiado en Rafa espera haber ayudado.</p>

*ANEXOS*

**SIRA:**



Viaje emocional Sira

1 marzo	8 marzo	15 marzo	22 marzo	29 marzo	19 abril	26 abril	3 mayo	17 mayo
<p>TE: Presentación Reunión post</p> <p>PROF: Conversación sobre posibles ataques EMO: acogida apoyo</p> <p>OBS: vergüenza PROF-CULT: niños inseguros</p> <p>APL: importancia vínculo seguro</p> <p>OBS-PROF: lectura carta</p>	<p>INT: Película GC: peli terror</p> <p>INT: Vínculo OBS-CULT: niños acogedores EMO: acogida</p>	<p>INT-GC: Peli sobre pedida, esperan a Paco</p> <p>INT: peli TE: Reflexión práctica: niños</p> <p>PERS: trabajo con niños</p> <p>CULT-TE: Carmen falta respeto</p> <p>TE-PROF-CAMB: Reunión sobre estrategias trabajo colab.</p> <p>Compartir vivencias</p> <p>YO-PROF-PERS: conversación sobre Carmen la tranquiliza</p> <p>EMO:</p>	<p>GC-COM: Reparto personaje (Paco)</p> <p>OBS-PERS: Como trabajan niños</p> <p>OBS-CULT: Implicados con @Mac</p> <p>OBS-PERS-INI: Dudas sobre escribir ella guion</p> <p>OBS: Intervención Luz trabajo fuera</p> <p>GC-EMO: Incidente puerta</p> <p>EMO-PERS: Abrazos Paco</p> <p>EMO: Pocas clases (7)</p> <p>TP (PLAN)-CAMB-EMO: Incidente con Carmen, preocupa por vínculo</p> <p>FEEDBACK: Que aprendes?</p>	<p>COM-GC-PERS: Mano de Paco</p> <p>INT-EMO-GC: Plan B por si falta Carmen</p> <p>INT-INI-COM: Manualidades con cámara</p> <p>INT-PERS Grabar escena en psico</p> <p>CAM-INI-PROF-APL (PLAN-REF) Cambio de rumbo de peli a vínculo</p> <p>EMO-INI-COM: Preocupación por Carmen</p> <p>PERS-CUEST-EMO: A los niños hace ilusión cámara</p> <p>OBS-CULT: Niños solucionan sus conflictos</p> <p>TE-PROF-EMO: Carles le dice que muy bien Paco</p> <p>T-P (PLAN)INI: Escribir @Mac para evaluar niños</p>	<p>OBS: Sobre Carles</p> <p>APLIC: Análisis de relación de Carles: mens, positiva, explicativa, cercana</p> <p>CAMB-EMO: ROL</p> <p>ausencia Carmen</p> <p>EMO-YO-PERS-GC: Escena de entrada, aumento de confianza</p> <p>GC-EMO-CAMB: momento de juego, fotos cámara, sentimiento</p> <p>impotencia</p> <p>CAMB: piensa que en psico no presta atención a Estela</p> <p>PROF-EMO-YO-OTRO: Luz felicita por Paco y ella piensa en su huella.</p>	<p>GC-INT: Plan B por si falta Carmen</p> <p>TE-CERC: conversación con Luz sobre Carmen</p> <p>Relativiza EMO-YO.</p> <p>Entristece</p> <p>APL(POS) INT: ver vídeos grabados</p> <p>GC: problema cascos</p> <p>COM-PERS-EMO: Conversación con Tomás, reflexión sobre él</p> <p>APL-INT-INI: Marca muchos objetivos para poder acabar peli</p> <p>OBS-APL: Estrategia de Carles con palomas</p>	<p>INT: Peli coge papel de Carmen</p> <p>INT-COM-GC: estrategias para conseguir grabar peli</p> <p>EMO: Presión</p> <p>YO: sentirse autoritaria</p> <p>OBS-PERS: observa relación colaborativa entre niños</p> <p>Relación con Tomás, ayuda</p> <p>APLIC (ENT) PERS: Paco y sus etiquetas GC</p> <p>INI-PLAN Subirle la autoestima</p> <p>PROF: recuerda tres cosas buenas</p> <p>APLIC(REF) Carles es capaz de ver macro, ella está dentro</p>	<p>INT: Se pone a trabajar (INI)</p> <p>OBS: gestión de Carles de lectura @Mac</p> <p>APL (ENT)relación tática</p> <p>GC-COM-INI-EMO: Grabación, Carmen viene y ella consigue que haga de cámara, presión</p> <p>PERS: Tomás le ayuda</p> <p>APL-POS-YO-EMO Reflexiona sobre haber vuelto a rol autoritario, preferiría haber trabajado a ritmo niños</p> <p>COM-EMO: Niños le hacen susto y reflexiona sobre relación de confianza</p> <p>GC-PERS-CULT: Carmen protesta porque ha dejado solo a hermano.</p>

## ANEXO 9-EMAIL Y GUÍA ENVIADO A ESTUDIANTES CON SU RELATO

Hola! Bon Sant Jordi!

Siento llegar algo tarde, he tenido un par de contratiempos...

Como te dije, tengo la historia preparada para ti, espero ante todo que la encuentres interesante. Solo te envío la tuya porque he preguntado entre las compañeras se me ha pedido que mejor primero envíe a cada una la suya.

Así podéis mirárosla, porque realmente no quiero estar hablando de vuestra vida solo desde mi posición, y me interesa mucho lo que tengáis que decir sobre mi interpretación, pues es solo una de las posibles. Este borrador es el primero sobre vuestras historias, nada sobre mi discusión o conclusiones, más adelante (sobre mediados de junio) tendré este, pero para mí no tiene sentido lanzarme a concluir nada solo desde mi perspectiva. Sé que mi interpretación puede ser un poco crítica en algunos puntos, pero se extiende sobre la crítica, no sobre ningún participante en concreto, y está abierta a tu participación.

Por eso, quería pedirte también que comentés sobre lo que te envío, es voluntario, claro está, pero valoraré muchísimo cualquier cosa que me digas.

Te envío muchas cosas, pero no te asustes, la mayoría son imágenes, por lo demás son:

- Un resumen de la investigación que envié para hacer una presentación en un máster (por si tienes curiosidad, si quieres más detalles te puedo enviar marco teórico y metodología)
- Explicaciones (*Sección siguiente en este anexo*)\*
- Tu historia.

Respóndeme cuando quieras, estaré esperando impaciente, pero por favor no más tarde del 30 de Mayo. Si quieres comentar cosas en persona estaré encantado también, pero como pronto tendrá que ser el 4 de Junio (vuelvo de la estancia el sábado 2).

Aunque básicamente me interesa cualquier cosa que quieras decirme y te venga a la cabeza mientras lees, te doy algunas opciones.

- 1- Devolución de historia: leer tu historia y contestarme sobre ella sobre cosas como:
  - a. Lugares en los que no estéis de acuerdo con mi interpretación.
  - b. Interpretaciones alternativas
  - c. Huecos en mi argumentación
  - d. Puntos que encontréis interesantes
  - e. Errores en la historia
  - f. Sitios que necesitan de más explicación
  - g. Cosas importantes que faltan
  - h. Como mi parte como docente y/o investigador pueda haber afectado a lo relatado

## ANEXOS

- i. Cualquier cosa que os preocupe
  - j. Cualquier cosa que os llame la atención por negativa o positiva
  - k. Cualquier cosa que queráis añadir a vuestra historia
  - l. Propuestas estéticas (me gustaría que no fuera un tostón)
- 2- Devolución de representaciones gráficas: observar las presentaciones y ver si encajan para ti.
- a. Desacuerdos, cosas que consideres que me he inventado
  - b. Cosas que faltan
  - c. Cosas que creas que en realidad no están relacionadas.
  - d. Ideas sobre conexiones
- 3- Cualquier cosa que consideres importarme decirme sobre cualquiera de los documentos y sobre cualquier otra cosa que tengas curiosidad y me pidas (metodología, marco teórico, notas...)

### \*Explicaciones en archivo adjunto

Sobre historia:

- Lo que está en cursiva son citas textuales de las participantes, si no tienen fecha significa que son del mismo diario que está siendo narrado.
- El uso del género es aleatorio, no me he decidido si dejarlo caótico o hacerlo femenino inclusivo (¿Cómo lo ves?)
- Los nombres de los niños y niñas serán anonimizados, por cierto, acepto vuestras propuestas para los y las de vuestro grupo.
- Es posible que tenga que resumir (por cuestiones de tamaño) y algunas cosas queden fuera igualmente.

Sobre gráficas:

Puedes encontrar diferentes formas de representar lo que son diferentes dimensiones de la vivencia. La idea no es dejarlo así, sino presentártelo desglosado para que puedas decirme con que estás de acuerdo o no, y que te interesa más o menos. Todas las dimensiones (posiciones identitarias, visión de las otras, afectividad, significado y eventos) se relacionan entre sí, pero es mejor atomizar algo para poder ver mejor.

- En el “abanico afectivo” encontrarás una lista de las emociones a las que has hecho referencia, así como de los eventos que han ocurrido en la actividad. No están relacionados entre sí, los eventos los he puesto para que en la misma imagen puedas pensar, si quieres, con que se relaciona cada emoción, para no encontrar estas en el vacío.
- En “trayectoria” encontrarás precisamente una forma de ordenar esto un poco más, donde a lo largo de la línea que en su día dibujaste se sitúan los eventos o prácticas que ocurren y las emociones que a ellas he podido asociar.
- En “otros significativos”, como ves a cada una de las otras personas en la actividad de forma muy general que te han aportado, así como los grupos que has concebido y como los has concebido.



## ANEXOS

- En “posiciones” la relación entre posiciones de identificación que tomas en la actividad y los objetivos que te propones. Cada objetivo está situado en cercanía en relación a con que posiciones creo que se relaciona.

La idea es que puedas decirme que sobra, que es incorrecto, relaciones que te interesan entre las diferentes gráficas, propuestas...

Yo, por ejemplo, creo que sería interesante relacionar “posiciones” con “trayectoria” por una parte (pues estas van cambiando en relación a cómo os vais sintiendo y lo que va sucediendo), y con “otros significativos” por otra, ya que las que tomáis para vosotras están relacionadas con las posiciones en las que situáis a las otras).



