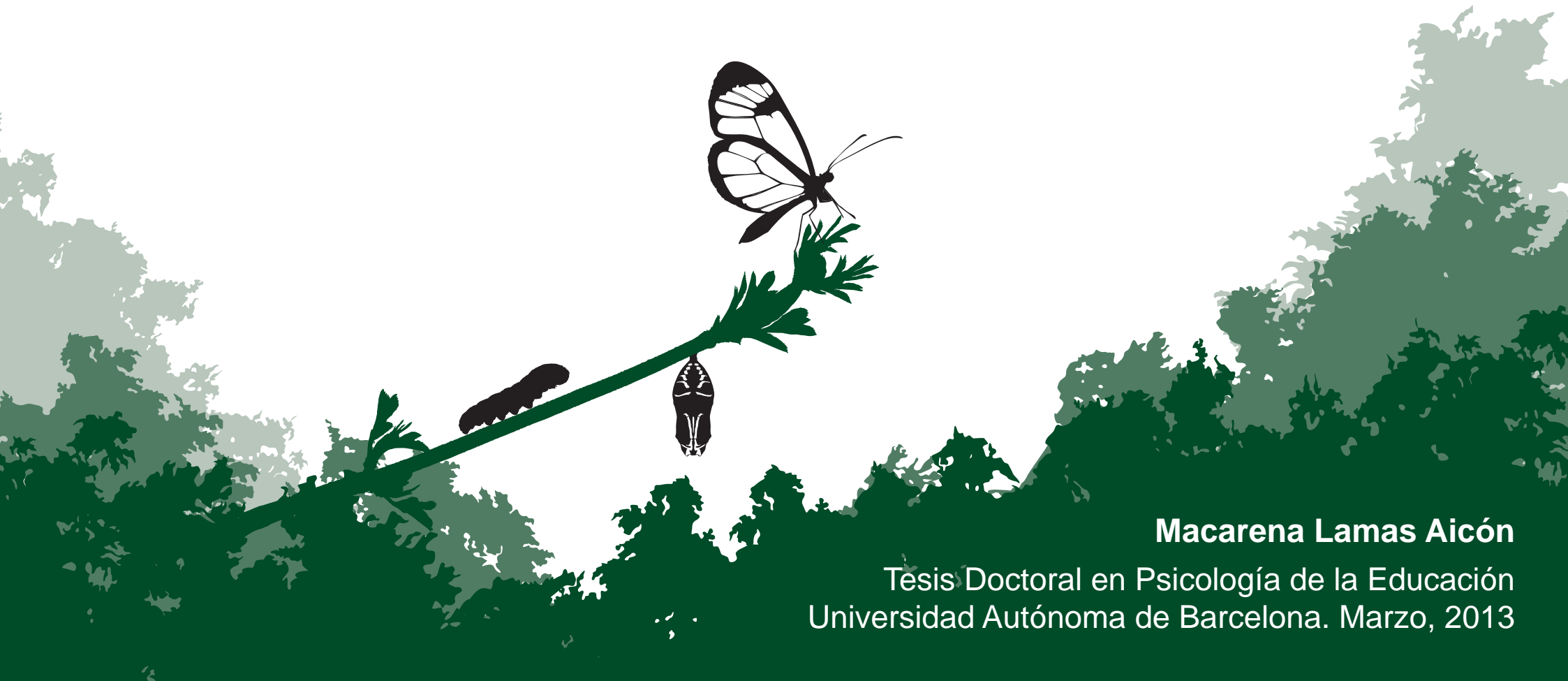


INNOVACIÓN ESCOLAR:

UN ANÁLISIS HISTÓRICO-CULTURAL Y SISTÉMICO DE CAMBIO



Macarena Lamas Aicón

Tesis Doctoral en Psicología de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona. Marzo, 2013

Innovación Escolar:

Un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio

Macarena Lamas Aicón

Tesis doctoral dirigida por:

Dr. José Luis Lalueza Sazatornil

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Doctorado en Psicología de la Educación

Barcelona, marzo 2013

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.

Paulo Freire

Presentación y agradecimientos

El presente trabajo de investigación nace de mi inquietud por el estudio del proceso de apropiación de estrategias innovadoras en los entornos escolares. Esta inquietud comienza a aparecer desde mi primera experiencia en la práctica de mi profesión como psicóloga de la educación en escuelas Municipales de mi país de origen, Chile. En este contexto, trabajando en programas de salud mental escolar, pude observar cómo varias propuestas de mejora para la enseñanza en las aulas, proyectos educativos novedosos y actividades innovadoras, transitaban de una escuela a otra o en un mismo espacio, sin que se instalasen en un centro o se desarrollasen más allá de sus lineamientos técnicos. Desde mi visión, la gran mayoría de las actividades innovadoras eran bien acogidas, percibidas y evaluadas por los miembros de las comunidades educativas, sin embargo, eran ejecutadas casi en exclusivo por agentes externos a las escuelas o contaban con la participación de unos pocos maestros. Más tarde o más temprano, la innovación desaparecía una vez que el proyecto cesaba, o bien lo aprendido se marchaba con los maestros que participaban y rotaban de un centro escolar a otro. Desde esta primera observación, comienza a surgir en mi la necesidad de complementar mi trabajo en terreno con el estudio de la apropiación de la innovación y el cambio en los entornos escolares.

Ya con esta idea en mente y comprendiendo la necesidad de mi propia formación continua, me embarco en este trabajo académico y de investigación para el desarrollo de una tesis doctoral, que no dejase en segundo plano la intervención, por lo que me decanté hacia un estudio basado en la investigación-acción.

Aprovecho este espacio para hacer explícito mi agradecimiento a todas aquellas personas y organismos que han hecho posible la realización de este trabajo. Al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, que a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo me han brindado la oportunidad de desarrollar estudios de post grado, a través de la concesión de la Beca MAEC-AECID.

A todo el equipo de investigación DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona, por haberme acogido desde el primer día como una más, por la inmensa oportunidad de participar en una comunidad de práctica a la que dan forma. En especial a José Luis Lalueza, director de esta tesis, por ser la figura guía en este camino de exploración como investigadora novel, gracias por tus consejos, orientación, conversaciones y por todo tu apoyo.

Muy especialmente mis agradecimientos a las maestras de la escuela BS, por permitirme entrar en vuestras aulas, en vuestro trabajo como maestras, por compartir conmigo esta experiencia y por haberme enseñado tanto.

Ha sido un largo camino, desde la realización primero del Máster en Psicología de la Educación, por lo que no me puedo olvidar de mis compañeros de sueños, de ideas, de horas de trabajo, amigos que vienen y van, pero que han formado parte del proceso, en especial a Crista y Leire, ya sois parte de mi familia.

A mi familia, a mi padre Carlos, gracias por ser como eres, por tus largas conversaciones, tus amplísimos conocimientos en infinidad de temas, tus ejemplos, tus anécdotas y tu sentido del humor, gracias por enseñarme a preguntar. A mi madre, María Teresa, gracias por enseñarme la entrega y dedicación en cada una de las cosas que haces, gracias por ser un ejemplo de tesón y de coraje. A mis hermanos Carlos y Juan Pablo, por ser mis primeros amigos y compañeros, gracias por enseñarme el valor de la complicidad.

Y a Franck, desde que estás a mi lado he sentido tu inmenso apoyo, dulzura y compañía, gracias por tu paciencia y por infinidad de cosas más, contigo todo se me hace posible.

INDICE

PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I.....	23
1 CAMBIO EDUCATIVO.....	25
1.1 EL CONTEXTO HISTÓRICO.....	26
1.2 EL NUEVO ESCENARIO MULTICULTURAL	29
1.3 REFORMAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA	33
1.4 SOLUCIONES INTENTADAS.....	38
1.5 CAMBIO, APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA	43
CAPÍTULO II:.....	51
2 ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL Y SISTÉMICO DE CAMBIO.....	53
2.1 UNA VISIÓN SISTÉMICA DE CAMBIO	53
2.2 UNA VISIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE APRENDIZAJE, CAMBIO Y DESARROLLO.....	61
2.3 TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL.....	71
2.4 TEORÍA DEL APRENDIZAJE EXPANSIVO.....	72
2.4.1 Raíces teóricas del aprendizaje expansivo.....	72
2.4.2 Desarrollo de la teoría del aprendizaje expansivo.....	75
CAPÍTULO III.....	87
3 UN MODELO DE PRÁCTICA COLABORATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL ...	89
3.1 MODELO DE LA QUINTA DIMENSIÓN.....	89
3.1.1 La 5D como una Comunidad de Práctica.....	90
3.1.2 Bases teóricas de la 5D.....	91
3.1.3 Modelo 5D: Actividad prototípica.....	93
3.2 LA CASA DE SHERE ROM: NODO 5D EN BARCELONA.....	95
3.2.1 Shere Rom como práctica para la inclusión social.....	97
3.2.2 Shere Rom como práctica innovadora.....	99
3.2.3 Shere Rom como práctica transformadora.....	101
CAPÍTULO IV.....	103
4 MÉTODO.....	105
4.1 EL PROBLEMA	105
4.2 OBJETIVO PRINCIPAL Y ESPECÍFICOS	107

4.3	DISEÑO.....	107
4.4	ENFOQUE METODOLÓGICO.....	107
4.4.1	<i>Nexos entre IA y CHAT.....</i>	111
4.4.2	<i>Investigaciones basadas en CHAT y en IA.....</i>	113
4.5	OBJETO DE ESTUDIO Y UNIDAD DE ANÁLISIS.....	115
4.6	MUESTRA.....	117
4.6.1	<i>Elección de la Escuela.....</i>	117
4.6.2	<i>La llegada del proyecto Shere Rom a la escuela BS.....</i>	118
4.6.3	<i>Características de la escuela y el entorno.....</i>	120
4.6.4	<i>Características de la muestra.....</i>	123
4.7	TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	127
4.7.1	<i>Entrevistas semiestructuradas.....</i>	131
4.7.2	<i>Etnografías. Toma pormenorizada de notas de campo.....</i>	137
CAPÍTULO V.....		145
5	RESULTADOS.....	147
5.1	RESULTADOS Y ANÁLISIS ENTREVISTAS.....	148
5.1.1	<i>Aspectos relevantes.....</i>	148
5.1.2	<i>Restricciones del sistema escuela.....</i>	150
5.1.3	<i>Cambios en los actores: alumnos, maestras.....</i>	154
5.1.4	<i>Cambios en el objeto.....</i>	159
5.2	RESULTADOS Y ANÁLISIS ETNOGRAFÍAS.....	162
5.2.1	<i>Etnografías_BS_2007-2008.....</i>	164
5.2.2	<i>Etnografías_BS_2009-2010.....</i>	178
5.2.3	<i>Etnografías_BS_2010-2011.....</i>	202
CAPÍTULO VI.....		231
6	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES.....	233
6.1	ET UNO: RESTRICCIONES DEL SISTEMA ESCUELA.....	234
6.1.1	<i>La tradición republicana y el ordenamiento jurídico.....</i>	235
6.1.2	<i>Las reglas y normas, la cultura escolar.....</i>	237
6.1.3	<i>Relación entre restricciones y cambio.....</i>	238
6.2	ET DOS: CONTRADICCIONES Y CAMBIO.....	240
6.2.1	<i>Contradicciones como motor de cambio.....</i>	240

6.2.2	<i>Sistema de actividad escuela</i>	240
6.2.3	<i>El sistema de actividad 5D: Proyecto Shere Rom</i>	242
6.2.4	<i>Apropiación de herramientas y metas, construcción de una narración compartida</i>	245
6.3	ET TRES: CICLO DE APRENDIZAJE EXPANSIVO	251
6.3.1	<i>Cambios en el objeto</i>	251
6.3.2	<i>De la coordinación a la cooperación: Pasos para la expansión</i>	254
6.3.3	<i>Contracción y expansión: El caso de Mi y Ma</i>	257
6.4	CONCLUSIONES	260
	BIBLIOGRAFÍA	269

INTRODUCCIÓN

En materia educativa escolar, la segunda mitad del siglo XX se ha caracterizado por una serie de reformas educativas en diversos países, de diferentes continentes, cuyos objetivos de mejora¹ y cambio educativo, han dado forma a un discurso de equidad y optimización de los niveles de calidad de los sistemas educativos.

Muchas de las ideas de las reformas curriculares de los años 60 y 70, se introdujeron como soluciones estructurales a través de regulaciones verticales y en función de bases universales (Fullan 2002a). Estas reformas buscaban conseguir unos objetivos obligatorios, para ser alcanzados en un corto plazo, sin haber sido previamente socializados ni negociados con los principales agentes del quehacer educativo en las escuelas: los profesionales de la educación, directivos, maestros, padres y alumnos. Aquellas reformas fracasaron (Murillo, 2003; Fullan, 2000; Hargreaves y Fink, 2006; Delors, 1996; Bolívar, 1996), abriendo el camino a una nueva fase de desarrollo del cambio en las escuelas, reconocida como el *movimiento de mejora de la escuela* (School Improvement). Este movimiento tiene como idea fuerza considerar a la escuela en su conjunto el centro del cambio (Fullan, 1982; Hargreaves y Dawe, 1990), por lo que rechazó el papel limitado otorgado a los maestros de aquellos enfoques tecnicistas que los relegaban a meros implementadores pasivos de las reformas. Rechazó también, la sobrevalorada importancia de las innovaciones por sobre la capacidad de las organizaciones para innovar, y por último, resaltaron que el proceso y la dinámica de cambio de rol en los entornos escolares fue completamente malentendida y descuidada (Fullan, 2002b).

¹ Entenderemos mejora de la escuela como la capacidad de incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar, con la finalidad de alcanzar las metas educativas más eficazmente.

Mucho se ha avanzado ante la constatación de la ineficacia de enfoques prescriptivos e impuestos de forma externa a los centros escolares. Así, en la década de los 90' se observa una verdadera avalancha de propuestas e ideas, en forma de programas y proyectos², que coinciden con las últimas fases de este movimiento desarrollado sobre todo en Estados Unidos y Canadá y que siguen las directrices de los nuevos significados del cambio educativo (Fullan 2002b); la gestión del cambio (Hopkins y Lagerweij, 1997); o la capacidad para el cambio (Fullan, 2002b), cuyo legado ha sido la constatación de, al menos, 6 elementos que caracterizan a los programas de mejora exitosos:

1. Considerar como objeto de cambio el centro en su conjunto, no limitándose solo al nivel de aula, por lo que se estimula la participación de toda la comunidad escolar, especialmente de alumnos, padres y claustro de maestros.
2. Garantizar la diversidad de oportunidades de desarrollo profesional en el centro, para que los maestros puedan aprender juntos.
3. Tener una visión de futuro de la escuela compartida por todo el centro. Metas claras y compartidas de lo que se quiere llegar a ser como centro educativo.
4. Asumir en las escuelas un liderazgo extenso, es decir, ver al liderazgo como una tarea compartida por muchas personas.
5. Ajustar los programas al contexto.
6. Evaluar las innovaciones focalizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Claramente ha habido un avance, primero en acercar a los investigadores y maestros en la gestión de los cambios, y segundo en dotar de mayor autonomía a los centros escolares para tomar sus propias decisiones de mejora, adaptándolas a sus necesidades locales. Sin embargo, la investigación sobre innovación educativa se ha orientado principalmente hacia la constatación del impacto y el

² Como el Halton Project en Canadá, Accelered School Project, las iniciativas enmarcadas en la línea de reestructuración escolar en Estados Unidos, el famoso proyecto Improving the Quality of Education for All (IQEA), Schools Make a Difference y el proyecto Success for All.

desarrollo de las actividades de cambio planeado, que ha dejado tras de sí una extensa lista de requisitos y consideraciones a tener en cuenta en la implementación de la mejora: ¿cómo actuar y qué hacer?; ¿qué aspectos didácticos u organizativos se deben modificar? Es decir, la preocupación más que teórica ha sido principalmente práctica, en el afán por conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad. A pesar de considerar a la escuela como el centro del cambio, varias propuestas de mejora han focalizado sus esfuerzos sobre todo en un aspecto en concreto o variable del problema, sin mirar la totalidad del cuadro. Se ha atendido en menor medida a lo que en definitiva ocurre en los centros escolares y por qué ocurre, a lo que sucede en el ámbito social, relacional y emocional de los maestros que desarrollan actividades innovadoras o implementan las reformas, o el papel que cumple la historia del centro escolar en el desarrollo de los cambios, las soluciones intentadas previamente, la cultura organizacional como elemento constituyente de las dinámicas de la escuela, no solo como un factor más a considerar (Fullan, 2002b; Clarke M.A, 2006; Murillo, 2003).

Las restricciones socioinstitucionales no son solo factores contextuales o explicativos de las “resistencias al cambio”, se convierten precisamente en fuerzas para, una barrera contra y el objeto del cambio. La investigación sobre el cambio educativo y la mejora de la escuela apuntan hacia el cambio organizacional, resaltan que son las propias escuelas las que deben liderar sus procesos de cambio y sitúan como foco de análisis la cultura de centro (Murillo, 2003). Así, y sin intención de generalizar, nos encontramos con literatura que apunta hacia muchos cambios organizativos, gestión del liderazgo, planificación del cambio, ajuste de reformas a realidades locales, etc, que por supuesto son tremendamente relevantes, como lo son también las personas dentro de las organizaciones que deberán ajustar las reformas, planificar las acciones, evaluar las actividades y todo ello trabajando como la mayoría de las propuestas apuntan, *en colaboración*, en entornos donde el trabajo del maestro tradicionalmente ha estado más ligado al trabajo en solitario, en su aula con sus alumnos y en un entorno primordialmente conservador.

No nos parece apropiado desconocer aquí, el trabajo de varios autores (Fullan,1982, 2002b; Hargreaves y Dawe,1990; Clarke, M.A., 2006, 2010; Wells, 2011) que se han preocupado por el desarrollo docente, el significado del cambio para los maestros y otros agentes participantes y que han hecho un llamado a la importancia de teorizar el cambio educativo. Así, en los últimos años la investigación se ha decantado por una metodología más cualitativa, que refleje los puntos de vista de los participantes, sus metas y objetivos personales en la empresa del cambio. También se ha otorgado mayor relevancia a estudios longitudinales, a raíz de entender a la escuela como una institución dinámica, más que a la típica foto instantánea de algunos estudios (Fullan, 1982).

El propósito de este estudio es contribuir a la reflexión de lo que sucede en los entornos escolares cuando se adopta una iniciativa externa de cambio. Específicamente nos interesa situarnos desde el punto de vista de los principales agentes implicados, los maestros y maestras, los alumnos, alumnas y los investigadores, que se embarcan en el desarrollo conjunto de un proyecto de innovación. Nuestro trabajo pretende precisamente recorrer el camino de vuelta, desde la escuela hacia la universidad, desde los maestros y maestras hacia los investigadores y viceversa, por lo cual nos embarcamos en una propuesta de investigación-acción que pretende reconocer a los maestros y maestras, más que como ejecutores de innovaciones, agentes del cambio. Nos interesa saber qué ocurre en los aspectos vivenciales, conductuales, emocionales de los maestros que participan en una actividad cuyo modelo de enseñanza dista del acostumbrado en las aulas, así como, cuáles son los factores que favorecen o interfieren en la apropiación y desarrollo de la innovación, y también, cómo se sienten, qué piensan, cómo actúan ante una nueva forma de organización de aula basada en la participación. Para dar respuesta a estas interrogantes, nuestro estudio se basará en los planteamientos del enfoque sistémico y de la psicología cultural, específicamente la teoría de la actividad histórico-cultural, para acercarnos al estudio de lo que ocurre cuando las personas desarrollan colectivamente una actividad calificada como innovadora.

Como antecedentes previos a este estudio quisiéramos mencionar que el presente trabajo se enmarca en un proyecto más amplio de investigación-acción, desarrollado desde hace más de una década por un equipo de investigadores pertenecientes al departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. El equipo que desarrolla su trabajo específicamente en el área de Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), ha realizado a la fecha varios estudios en interacciones educativas, basadas en un modelo de práctica colaborativa para la inclusión social (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Crespo y Lalueza, 2003; Lalueza, Crespo, Luque, 2009).

Específicamente nos referimos al *Modelo de la 5ª Dimensión (5D)*, en su versión en España, "*la casa de Shere Rom*" que ha desarrollado dos modalidades de acción: *Laberint y Trobadors*. Dedicaremos un capítulo completo de este informe, a describir el modelo de la 5D, sus antecedentes teóricos y principios que guían el diseño de actividades y proyectos como *Shere Rom* en Barcelona, por lo cual, no entraremos en detalles aquí. Si es necesario remarcar que este estudio se enmarca dentro de un proyecto mayor, por tanto, se considera formando parte de un proceso evolutivo en el desarrollo del mismo, toma en cuenta la herencia de conocimiento e investigaciones previas y actuales del equipo y se considera así como formando parte de una comunidad de práctica en investigación educativa.

Una vez definido nuestro objeto de estudio como el proceso de cambio en la práctica de maestros, se plantean los objetivos específicos para esta investigación, que son los siguientes:

1. Identificar y describir las restricciones del sistema de actividad "escuela" frente a la innovación.
2. Identificar y describir las contradicciones que más comúnmente emergen entre el sistema de actividad escuela y el sistema de actividad innovador.
3. Analizar cómo resuelven las maestras las contradicciones entre su práctica habitual de aula y la práctica en el sistema de actividad innovador.
4. Identificar y describir los cambios en los sujetos que participan en el sistema de actividad innovador.

Desde la formulación de los objetivos, emergen conceptos claves anclados en nuestro marco teórico: la comprensión de que tanto la escuela como la innovación constituyen dos sistemas de actividad distintos, cada uno con sus propias restricciones socioinstitucionales que le confieren identidad, y la idea que del encuentro entre dos o más sistemas emergen contradicciones entre las prácticas, procedimientos y metas de uno y otro.

A nuestro juicio, los argumentos que justifican un estudio como el nuestro, son los siguientes:

1. La importancia de acercarnos a la comprensión de la fenomenología del cambio, es decir, cómo vivencian los participantes los procesos de cambio, qué es lo que sucede en su fuero interno.
2. La importancia del estudio del proceso de cambio en la práctica de maestras, por ello nos planteamos un estudio de carácter longitudinal, que de cuenta precisamente de un camino recorrido con sus obstáculos y facilitadores.
3. A pesar de los importantes y abundantes esfuerzos para la mejora y el cambio educativo, el tema del cambio en la práctica de maestros sigue estando pendiente.
4. Este estudio representa un esfuerzo por abandonar una lógica lineal en la implementación de los cambios en los entornos educativos escolares. Desde un punto de vista sistémico, la introducción de cualquier innovación significará una perturbación para el sistema que activará ciertos mecanismos autocorrectivos coherentes con sus restricciones socioinstitucionales, cuyo resultado puede ser muy diferente del esperado. Consideramos más apropiado centrarnos en el estudio de cuáles son esas restricciones para comprender de entrada la respuesta del sistema frente a la novedad.
5. El estudio de las contradicciones nos interesan, en cuanto a que sus manifestaciones en forma de conflictos, malestar en y entre los participantes, pueden ser rápidamente interpretadas como resistencias

para el cambio, descuidando el gran potencial que tienen para precisamente motivarlo.

Para dar respuesta a nuestros objetivos este informe se estructura en 5 capítulos, 3 de ellos teóricos, uno metodológico y otro que da cuenta del análisis de resultados, discusión y conclusiones.

El primer capítulo forma parte de nuestro marco teórico y a la vez contextual. Aquí nos introduciremos en la idea de cambio educativo como un fenómeno complejo, difícil de gestionar pero inevitable, permanente ante la condición de sistema de las instituciones educativas. Nos remontaremos escuetamente a la historia de conformación y cómo ésta se encuentra en conexión con los eventos sociales, económicos y políticos de las sociedades en la que se inserta el modelo. Un modelo educativo anclado en los valores de progreso, orden, homogeneización, en donde el maestro, como portador del pasado cultural de la institución educativa, intenta organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas ante un alumnado que ya ha cambiado. En este capítulo, repasaremos la realidad de la diversidad cultural en las aulas de las escuelas públicas, siendo una de éstas nuestro caso de estudio.

En este mismo capítulo, repasaremos también lo que se entiende por reformas educativas e innovación, que si bien son conceptos estrechamente relacionados, nos interesa marcar sus diferencias en lo que se refiere a colocar a la innovación como más cercana a la práctica de los maestros, por tanto, se convierte en un desafío que la interpela con más fuerza. Nuestro propio trabajo esta abocado a analizar la incorporación de una actividad innovadora en una escuela. Y por último, nos referiremos a la gestión de los cambios en la práctica de maestros, algunas soluciones intentadas que hemos agrupado en 3 bloques: la formación docente y el desarrollo profesional; la escuela, en su totalidad, como el eje del cambio y el enfoque de las comunidades de práctica.

Nuestro segundo capítulo teórico abordará las dos líneas de pensamiento principales de esta investigación: El enfoque sistémico y la psicología cultural. Desde el enfoque sistémico, entenderemos a la escuela como una entidad

dinámica, sujeta a permanente cambio, un sistema que se encuentra en relación de intercambio y comunicación con otros sistemas, como las familias, el entorno comunitario donde se inserta y en relación con un sistema más amplio aún, la sociedad. La escuela, como sistema, necesita de constantes acomodaciones y reacomodaciones internas que le permiten como sistema cuidar su consistencia interna, a través de mecanismos autocorrectivos (Bateson, 2000) que ante alguna perturbación de origen interno o externo, actúan para remediarlo, incluso para esconderlo, desviarlo. Es decir, que cuando hablamos de cambio permanente, lo hacemos más en relación a los cambios de primer orden (Watzlawick, et al. 1995). Los cambios de índole transformativa, que apuntan a cambiar el sistema en sí, son más difíciles de producir, o al menos tardan más tiempo, esto no quiere decir que ante algunas dificultades que se presenten en la escuela, siempre haya que aspirar a una transformación, no. Los cambios de tipo 1, son necesarios, no solo constantes, pero, cuando a pesar de introducir esos cambios una y otra vez, el problema persiste, habría que operar sobre las soluciones y no sobre el problema. En esta misma línea, repasaremos brevemente, las ideas de Gregory Bateson, acerca de las restricciones.

Nos situamos también dentro del enfoque de la psicología cultural, que entiende el aprendizaje, el cambio y el desarrollo humano, como fruto de participar en actividades socioculturales relevantes y relativas al contexto sociocultural particular, que también se haya en proceso de cambio (Rogoff, 2003; Cole, 1999; Bruner, 1991). Desde esta definición, entenderemos el carácter situado del aprendizaje y apropiación de nuevas prácticas, dentro del marco de una actividad conjunta y mediada, que abarca, como lo ha definido Vygotsky (1979), llevar al plano de lo intrapsicológico lo que en primera instancia se encuentra en el terreno de lo interpsicológico. Aquí el contexto no es algo que solo rodea al individuo, sino que lo constituye y viceversa.

Por tanto, para abordar el análisis del aprendizaje-apropiación de una innovación por parte de maestros, no lo haremos desde elementos aislados, o desde la actividad individual subjetiva de cada sujeto, sino desde las relaciones que se dan entre varios elementos que conforman el sistema de actividad

innovador y también desde las relaciones entre este sistema y otros sistemas. Dicho de otro modo, nuestra unidad de análisis será el sistema de actividad innovador, este acercamiento guiará nuestro estudio para entender qué sucede cuando una organización, escuela, sistema, adopta un elemento nuevo en su dinámica interna (en nuestro caso, la innovación), al indicarnos que la manera en que las personas se unen, colaboran, se oponen y resisten, se encuentra en relación con unas prácticas adscritas y estructuradas socialmente, en forma de roles, división del trabajo, reglas y normas de funcionamiento dentro de un sistema institucional más amplio.

Tomaremos también los planteamientos del aprendizaje expansivo (Engeström, 2001, 2009), que se centra en el estudio de lo que pasa cuando al menos dos sistemas de actividad distintos, entran en interacción más o menos de forma permanente. De este encuentro, según Engeström, surgirán ciertas contradicciones entre las prácticas de uno y otro sistema que apremiarán a los sujetos hacia la búsqueda de soluciones ante dichas contradicciones que se pueden constituir, de esta forma, en el motor de cambio colectivo y transformación institucional. El proceso y producto de dicho encuentro es lo que nos interesa analizar en este estudio.

En el tercer capítulo abordaremos la descripción de la actividad de innovación educativa comprometida en este estudio, para ello nos remitiremos a sus orígenes, enclavados en el modelo de la *Fifth Dimension (5D)*, que surge como proyecto prototípico para el desarrollo de sistemas de actividad basados en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC y organizados en formas de cooperación entre universidad y comunidad, vínculo conocido como UC Links Project (Cole, 1999, 2006). A continuación repasaremos los inicios de la “Casa de Shere Rom”, proyecto con el que se conoce el nodo de la 5D en España, que nace como un laboratorio de prácticas educativas en espacios no formales, para luego incorporarse en la escuela, contexto para el que se crea y desarrolla nuestra actividad en cuestión, *Trobadors*.

En el cuarto capítulo situaremos el encuadre metodológico de nuestra investigación. Se trata de una investigación cualitativa, que utiliza la metodología

de la investigación-acción para el estudio de la apropiación de una innovación escolar en una de las escuelas que participan del proyecto Shere Rom, por tanto, se trata de un estudio de caso, de carácter longitudinal que abarca cuatro años de desarrollo de la actividad en la escuela. Las principales técnicas de recolección de datos fueron entrevistas a maestras participantes, coordinadora y etnografías tomadas en el día a día de la actividad, que incluyen las reuniones de planificación y coordinación con maestras. Terminamos este capítulo refiriéndonos al tratamiento y análisis de los datos. Para la segmentación y organización de los datos se crearon códigos y categorías a través del programa para análisis de texto ATLAS.ti y el abordaje de los datos se hizo siguiendo un método inductivo e interpretativo, por lo cual nuestro análisis no ha seguido una lógica lineal, las idas y venidas de los datos al texto y del texto nuevamente a los datos, ha sido permanente en todo el proceso.

Le hemos dado cierta participación a la teoría en la creación de las categorías, más evidente en el caso de las etnografías, pero de ningún modo se ha forzado que los datos encajasen con los conceptos, sino al contrario, luego de haber emergido los códigos y categorías de las notas, se les ha dado una interpretación vinculada a nuestro marco teórico, a través de conceptos teóricos flexibles, siempre buscando sustento en el material empírico. El análisis de los datos se trató de un proceso continuo y dinámico que se inició desde la recolección de los datos, continúa en la codificación, la interpretación y la escritura narrativa de los resultados.

En cuanto a la validez y fiabilidad de los datos nos hemos valido de la triangulación por fuentes y por otros investigadores, miembros del equipo de investigación DEHISI. Además, la experiencia situada de la investigadora en el contexto donde se recogen y producen los datos, otorgan validez ecológica a los hallazgos que son contrastados en todo momento dentro de la experiencia en el campo.

Nuestro quinto capítulo corresponde al análisis y redacción de los resultados. La presentación de los resultados la hemos dividido en dos secciones: Una primera sección, correspondiente a los resultados obtenidos de las

entrevistas a maestras y coordinadora UAB; una segunda sección, correspondiente a los resultados de las etnografías tomadas durante el desarrollo de la actividades, tanto para el día a día de la actividad innovadora como para las reuniones de planificación y coordinación con el profesorado implicado, por espacio de 4 años.

El sexto y último capítulo contiene la discusión y principales conclusiones de nuestro estudio. La discusión la hemos dividido también en tres secciones que se corresponden con 3 Ejes Temáticos (ET), propuestos para describir el proceso de apropiación de la actividad innovadora y según los objetivos planteados en esta investigación. Estos ejes temáticos son: restricciones del sistema escuela (ET uno); contradicción y cambio (ET dos); y cambio en el objeto (ET tres). Finalmente cerramos esta investigación y su presente informe señalando las principales conclusiones a las que nos dirige este estudio, donde se integra un análisis de las limitaciones y aportaciones que entrega.

CAPITULO I

CAMBIO EDUCATIVO

“Siendo el cambio un elemento tan generalizado y extendido de la existencia, cabría esperar que la naturaleza del cambio y los modos de realizarse fueran claramente comprendidos. Más aquello que se haya más a nuestro alcance es con frecuencia lo más difícil de captar.”

Paul Watzlawick

1 Cambio Educativo

Uno de los temas más tratados en educación es el cambio en la institución escolar³, pero no por ello el más resuelto. Por una parte, es frecuente encontrar en la literatura un habitual uso de los conceptos cambio educativo, mejora educativa, reforma e innovación, indistintamente, como sinónimos para referirse a fenómenos que son cualitativamente diferentes o, que al menos, operan a diferentes niveles. Por otro lado, continúa el debate respecto a las más apropiadas y pertinentes propuestas de mejora para el cambio educativo en las escuelas, basadas en una variedad de proposiciones situadas desde diferentes perspectivas teóricas y académicas que nos permiten acercarnos a la complejidad del cambio y a los diferentes rumbos que esta discusión abre (Bruner, 2000; Cole y Engeström, 2001; Fullan, 2002b; Tedesco, 1996; Esteve, 2003). Nos encontramos con aquellas propuestas que promueven nuevas estrategias metodológicas del profesorado en sus aulas, abocadas a la elaboración de innovadores materiales didácticos, muy en boga en los años 60 y 70, hasta aquellas que cobran fuerza en los 80 al considerar a la escuela como organización, el centro del cambio y, en consecuencia, apuntan a crear una escuela que se renueve a sí misma.

Para poder comprender la naturaleza de los cambios que apremian en la institución escolar y, por tanto, la envergadura de las innovaciones, es necesario remontarnos a la historia del sistema educativo como tal y a su conexión con los eventos sociales, económicos e históricos del pasado y del presente, que condicionan el escenario en donde se desarrolla la práctica de los maestros y las maestras, temas en los que nos introduciremos en los próximos apartados.

³ En el transcurso de esta investigación utilizaremos indistintamente los términos “institución escolar”, “escuela” y “centro”. Si bien entendemos que existen diferencias entre ellos, marcar estas diferencias, no resulta relevante para nuestra investigación, por tanto, las trataremos como conceptos todos pertenecientes al sistema educativo.

Ya en esta línea, queremos mencionar una de las ideas principales que nutre nuestro marco teórico, a decir, la noción de historicidad de las innovaciones, donde aquello que nos parece invariable o inamovible a través del tiempo, esta realmente sujeto a movimiento y cambio continuo, como parte de su acomodación constante en el ambiente⁴ y en relación a su contexto⁵.

1.1 El contexto histórico

Sin lugar a dudas hoy en día en la Educación Escolar se plantean nuevos retos. Nuevos desafíos se vislumbran como parte de los importantes cambios sociales y económicos por los que atraviesa la sociedad actual. Como diversos autores ya anunciaban, nos encontramos inmersos en la Sociedad de la Información, construida sobre un nuevo escenario, el de la globalización, que junto con el avance de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, están cambiando nuestra manera de hacer las cosas, de relacionarnos e incluso de concebir nuestra propia identidad (Castells, 2002; Passet, 2002; Touraine, 1997; Tedesco, 1996).

Como es de esperarse, los grandes cambios y transformaciones de la sociedad actual repercuten en la escuela como institución creada para promover la socialización e individuación de sus miembros, e interpelan con fuerza a un sistema educativo diseñado y estructurado en una época anterior y bajo diferentes circunstancias económicas.

Nuestro actual sistema educativo fue concebido en el seno de la cultura intelectual de la Ilustración y desarrollado en tiempos de la Revolución Industrial.

⁴ Cuando nos referimos a la noción de ambiente, lo hacemos para delimitar las condiciones y circunstancias físicas, materiales, humanas, sociales y culturales que rodean a las personas, otros animales y cosas dentro de las que consideramos también a las instituciones.

⁵ Desde la perspectiva sistémica, contexto se entiende como: "All the information that an organism uses to decide from among which set of alternatives to make the next move" (Bateson, 2000, pp. 289), que traducimos como: toda información que el organismo utiliza para decidir de entre un conjunto de alternativas, para dar el siguiente paso. Desde la psicología cultural entenderemos el contexto como cultura, no solo como algo que rodea al individuo, sino como lo que lo constituye y viceversa. Ambos acercamientos son recogidos en este estudio.

La concepción de progreso, orden, jerarquía social y homogeneización fueron los principios fundamentales sobre los que se estructuraba todo el sistema. La escuela pública pasó a ser un aparato del Estado, cuya principal función era la de educar a los futuros ciudadanos en los valores y saberes propios del modelo cultural dominante, se aseguraba así perpetuar el patrimonio cultural y resguardar el estado-nación y la democracia (Tedesco, 2004). Bajo estos principios, la escuela ha cumplido ante todo la función de imbuir a sus miembros en los valores culturales dominantes de la sociedad en la que se inserta (Giroux y McLaren 1998), valores que definen, por tanto, qué metas son importantes y qué medios son válidos para alcanzarlas.

Aunque resulte evidente, es pertinente recordar que las actividades que se desarrollan en un aula están circunscritas a la cultura escolar y los contenidos que se imparten son seleccionados y promovidos bajo determinadas restricciones socioinstitucionales que siguen a su vez unas determinadas intenciones educativas. En este sentido, la enseñanza que se imparte en las aulas nunca es imparcial, el aprendizaje en las escuelas es visto como un proceso de *enculturación*⁶ (Brown, Collins y Duguid, 1989) por medio del cual, los estudiantes se insertan gradualmente en una comunidad de práctica⁷ o cultura escolar. Por lo tanto, la escuela pública se constituye en un contexto cuyo objetivo es la socialización de los estudiantes en la cultura nacional (Nuñez, 2009).

Sin embargo, existe hoy en día mucho más que una sensación de que nos encontramos asistiendo a un cambio de época, y sin duda aún no alcanzamos a vislumbrar todas las transformaciones que este hecho implica en nuestras vidas, en nuestros modos de relacionarnos, en nuestras formas de comunicarnos, en nuestros modos de pensar y de posicionarnos frente a un mundo cada vez más inmediato, pero no por ello más cercano. Como plantea Passet (2002), vivir en un

⁶ Enculturación es el proceso por el cual el individuo adquiere las habilidades en el uso de herramientas que le permiten el aprendizaje en el uso de comportamientos, conocimientos y valores que son parte de la cultura del grupo del individuo (Sam y Berry, 2006)

⁷ La noción de comunidad de práctica que incluimos en nuestro trabajo es la elaborada por Lave y Wenger (1991), se desarrollará más detalladamente al final de este capítulo.

mundo globalizado no se ha traducido en una verdadera mundialización de la comunidad humana, sino por el contrario, este sistema amparado por los dictámenes de la economía capitalista neo-liberal, no busca incluir a todos en un mismo esquema hegemónico, más bien acentúa los intereses particulares. Pero más allá de la crítica que compartimos, lo cierto es que, de un modelo capitalista de desarrollo, no solo han surgido nuevas formas de organización económica y política, sino también nuevas formas de organización social. Esta nueva realidad conlleva cambios y transformaciones de envergadura, entre los que se destacan por su impacto en las sociedades, la movilidad geográfica de las personas, como medio para evitar la exclusión y aspirar a una mejor calidad de vida (Vila y Casares, 2009).

Es así, bajo estas circunstancias, que la diversidad entendida como concepto que abarca una gran cantidad de aspectos; de género, edad, etnia, lengua, religión, ideología, motivaciones, capacidades, (Alegre de la Rosa, 2000) se ha convertido en la norma y en el nuevo escenario donde se desarrolla la vida de muchas personas.

¿Qué sucede entonces, cuando en un mismo espacio escolar confluyen estudiantes de distintas culturas? ¿qué pasa cuándo la cultura de procedencia de los niños no comparte con la escuela las mismas metas de desarrollo para sus hijos? dicho de otro modo ¿es compatible la existencia de pluralidad en la concepción de futuro, en un escenario cuya meta se enmarca en una visión ilustrada de progreso? En el plano escolar, estos cuestionamientos nos remiten a la primera gran contradicción que observamos en la práctica de los maestros, nos referimos a la situación particular por la que atraviesan los maestros y maestras, a quienes se coloca la responsabilidad de educar a los niños y niñas de *hoy*, con las herramientas de *ayer*, y bajo unas metas y principios que se encuentran en una constante redefinición. Intentaremos dar respuesta a estas y otras preguntas más adelante, de momento podemos señalar que la necesidad de cambios sustantivos en la práctica de los maestros no puede refutarse ante la evidencia de contradicciones.

No pretendemos realizar aquí una revisión amplia de la evolución histórica del sistema educativo, nos interesa si, considerarla y recalcar ante todo, su condición de sistema, es decir, de estructuras compuestas por elementos interrelacionados, en las que modificar o añadir un elemento provoca inmediatamente un cambio en cascada de otros elementos, produciendo así consecuencias muy distintas a las esperadas (Esteve, 2003), pero si apuntamos al funcionamiento cíclico de los sistemas como un principio básico, conocer dicho ciclo, puede ayudarnos a mejorar nuestra capacidad de cambiar las cosas (Clarke, M.A., 2006).

Además, nos interesa situarnos desde una perspectiva sociocultural e histórica, que no desconoce la herencia cultural de las instituciones, la tecnología y las tradiciones construidas por generaciones anteriores (Rogoff, 1993). Esta mirada al pasado nos servirá como medio para guiar y evaluar la potencialidad del cambio en un sistema cuyos conflictos y contradicciones, solo pueden ser entendidos en contraste con su historia (Engeström, 2001; Engeström y Sannino, 2011).

1.2 El nuevo escenario multicultural

Muchos centros escolares en España, han asistido en los últimos años a un rápido crecimiento de alumnos inmigrantes en las aulas. Los datos del Ministerio de Educación y Ciencia en su Centro de Documentación e Investigación Educativa (MEC, 2007) señalaban un total de 53.213 alumnos inmigrantes matriculados en el curso escolar de 1994/1995, mientras que los últimos datos de avance estadístico, publicadas por el Ministerio de Educación Español refieren un total de 770.384 en el curso escolar 2010/2011 matriculados en las enseñanzas de régimen general no universitarios. Estos alumnos de orígenes culturales y procedencias diversas configuran un panorama de diversidad cultural en las aulas que, más allá de la diversidad en sentido amplio, se viene constituyendo en un

fenómeno complejo, frente al cual la escuela tradicional⁸ se ha visto, en alguna medida sobrepasada.

Como señala Jordán (2007) la multiculturalidad social y escolar no es *per se* un problema, pero si muchos maestros pueden vivirla como tal, con síntomas de ansiedad, impotencia profesional y frustración al no sentirse lo suficientemente capacitados, formados y además solos, frente a una realidad que no saben bien cómo gestionar. Diversas narraciones en forma de hábitos, prácticas y costumbres configuran este nuevo escenario multicultural, en los espacios en donde se desarrolla la práctica de los maestros, diferente a la de décadas anteriores y que, como queremos resaltar, no se condicen con los hipotéticos y anteriores escenarios para los que los maestros y maestras fueron formados.

Sin embargo, la emergencia de la diversidad cultural en la escuela, no es un fenómeno nuevo en las aulas (Garreta, 2011), pero ya sea por su impacto masivo en los centros o bien por la diversidad dentro de la diversidad, su concepción ha ido cambiando. La situación se percibe mucho más difícil cuando este alumnado además, ingresa en número abundante a las escuelas, presentan entre sí diferencias idiomáticas, religiosas, axiológicas, conductuales, académicas, la comunicación con las familias es escasa y las escuelas se encuentran en un contexto de riesgo de exclusión social⁹ (Jordán 2007).

⁸ Sirva esta nota para señalar que cuando nos referimos a “escuela tradicional” en el presente documento, lo hacemos para señalar a las escuelas que siguen un sistema tradicional de enseñanza, heredero de los valores del pensamiento ilustrado. Organizativamente, en estas escuelas, las clases se imparten a grupos compuestos por alumnos de las mismas edades, se impone un sistema basado en notas y una compartimentación de los conocimientos en asignaturas. El profesor es una figura central cuya función es transmitir los conocimientos a sus alumnos, quienes darán cuenta de sus conocimientos a través de exámenes, una vez finalizado el proceso de enseñanza aprendizaje.

⁹ Término con el cual los profesionales de las políticas sociales denominan a aquellos sectores de las poblaciones occidentales que se encuentran en situación de desventaja social (pobreza, marginación, precariedad o infraclase, entre otros) en relación al acceso a las formas normalizadas de participación social, (Arriba, 2002). Se trata de un fenómeno multidimensional y social que va más allá de lo estrictamente económico.

La llegada de múltiples colectivos minoritarios es relativamente reciente, por ello no es de extrañar que las primeras actuaciones en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en España haya sido en referencia al colectivo gitano.

Las metas de lo que podríamos llamar la atención a la diversidad cultural en España, ha transitado por diferentes etapas, como aquellas amparadas en discursos esencialistas del concepto de cultura, donde lisa y llanamente lo diferente, lo diverso culturalmente era excluido de la institución escolar y de otros ámbitos institucionales y sociales.

Desde esta perspectiva, la cultura se asemeja a un objeto estático que se posee, una *esencia* que nos hace *ser* como somos y explicar nuestras conductas como atributo de pertenencia a una determinada cultura. La cultura como aspecto inmutable se importa a través de la inmigración o la conquista y llevaría heterogeneidad donde antes había homogeneidad o discordia donde antes había concordia, por tanto, es preciso tomar las medidas necesarias para excluir al diferente o a lo sumo diluir las diferencias a través de la asimilación con el grupo dominante (Lalueza, 2012).

En el ámbito escolar, una posición esencialista del concepto de cultura, genera discursos donde la diversidad cultural en las aulas es vista como un obstáculo y un problema para el desarrollo de la práctica de los maestros. En el caso del pueblo gitano este hecho queda reflejado en la creación de las llamadas *escuelas puente*¹⁰, donde lo que se consigue es segregar a este colectivo bajo un discurso de búsqueda de la inserción (Fernández Enguita, 2004).

Si bien hoy en día han desaparecido las escuelas puente, no es menos cierto que actualmente nos encontramos con escuelas “segregadas socialmente”, es decir, escuelas que una vez superado un porcentaje elevado de matrícula de alumnado multicultural, ven resentida la matrícula del alumnado autóctono,

¹⁰ Las *escuelas puente* fueron creadas en el año 1978 mediante convenio firmado entre el Secretariado Nacional de Apostolado Gitano y el Ministerio de Educación y Ciencia, convenio que dura hasta el año 1986. Se trataba de escuelas de régimen especial en las que se pretendía facilitar el acceso de los gitanos a las escuela mediante centros ubicados junto a sus zonas de residencia dedicados específicamente a ellos y adaptados a sus circunstancias.

quienes optan por retirarse de estas escuelas obteniéndose como resultado la posterior imagen de escuelas ghetto (Lamas, Lalueza, 2012). Informes como el de la Comisión Europea (Heckmann 2008), y la OCDE (2008), avalan estos dichos y ofrecen datos sobre su extensión y la similitud del fenómeno en diferentes países europeos.

En los países europeos, existe hoy en día una preocupación explícita en torno al fenómeno de la inmigración, reflejadas en medidas para el control de los flujos y en la definición de políticas de integración e intervención socioeducativa respecto a la inmigración (OCDE, 2009; Luisoni et al., 2004). En el caso español, las medidas compensatorias pensadas en un primer momento para la inclusión del colectivo gitano y la atención de alumnado en riesgo de exclusión social, se fueron decantando en un discurso más preocupado hacia la gestión de la diversidad cultural en las aulas que motivó el desarrollo de un discurso de educación intercultural (Garreta, 2011). Sin embargo, dicho discurso aún no encuentra una traducción coherente con sus principios en la práctica diaria de los maestros, lo que a juicio de Garreta, se debe en parte, a la dificultad de tratar este fenómeno desde un punto de vista sistémico, es decir, no solo abocado a aquellas escuelas que presenten un elevado número de alumnos de orígenes culturales diversos, sino tratarlo, como el discurso dispone, a manera transversal en todas las escuelas.

Bárbara Rogoff en su libro *Aprendices del pensamiento*, nos explica cómo el desarrollo del niño, se encuentra inserto dentro de las prácticas culturales de su comunidad y cómo el aprendizaje depende de la participación en dichas prácticas a través de las cuales se podrá apropiarse de las herramientas, metas y habilidades intelectuales que esa comunidad define como centrales para su desarrollo (Rogoff, 1993). Esta concepción del aprendizaje y desarrollo encuentran eco en los trabajos de Lalueza et al. (1999, 2012), quien por su parte señala que la intervención educativa en entornos multiculturales precisa de un marco conceptual propio de la psicología, que dé cuenta de los procesos de desarrollo humano en diferentes contextos culturales, de las diferencias relevantes entre las distintas prácticas de socialización y de las claves contextuales de la construcción

de la identidad. Su postura se aleja de las visiones esencialistas en el tratamiento de la diversidad cultural en las aulas y se decanta hacia un modelo anclado en la psicología cultural, desde la cual se entiende la actividad escolar como un escenario sociocultural en donde se lleva a cabo el desarrollo y la construcción de la identidad de los sujetos que participan de dichas prácticas.

Sin embargo, el valor de la escuela se continúa midiendo en función del grado con que ayuda a diferentes grupos a adaptarse a la sociedad y dar así continuidad a una cultura “común” y muchas de las propuestas de mejora e innovación responden a esta meta, a cómo alcanzar este objetivo predeterminado, pero rara vez, se pregunta por qué dicho objetivo podría ser benéfico para algunos grupos socioeconómicos o étnicos.

1.3 Reformas e innovación educativa

Ante el panorama de cambios sociales y económicos que hemos estado mencionando, desde los ámbitos político-administrativos de la educación como desde las organizaciones de la sociedad civil y el de la reflexión académica, se ha venido generando un proceso de discusión en sentido amplio que persigue dar respuesta a las demandas de atención y apoyo hacia la institución escolar que, como señalan algunos expertos, se encuentra en un profundo proceso de cambio (Castell, 2002; Tedesco, 1996; Bolívar, 1996) lo que, desde nuestra mirada, se traduce en una enorme posibilidad para la emergencia y gestión de modificaciones sustantivas.

Este atingente y necesario debate sobre el cambio educativo, contiene en sí mismo una diversidad de opciones ideológicas a tener en cuenta, son temas que actualmente centralizan el interés de las administraciones educativas, de profesionales de la educación, académicos, responsables políticos y técnicos. La multiplicidad de intereses, ideales y esperanzas puestas en ello, son un hecho inevitable debido a la naturaleza social y socializadora de la educación, es deseable y pertinente que así sea, como también es deseable y necesario que se hagan explícitas las concepciones ideológicas detrás de las propuestas, para poder ser, analizadas y consecuentemente aceptadas o rechazadas por la

sociedad (Coll y Martín, 2006). Por tanto, cuando hablamos de reforma hablamos de un concepto fuertemente *ideológico*, ya que representa los ideales que de alguna forma sintetizan a una sociedad dada en un momento histórico y social particular.

Como ya señalaba Tedesco, ha surgido y permanece hasta nuestros días un consenso extendido, según el cual, la escuela no estaría cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en el desarrollo de las competencias y capacidades para desenvolverse según las exigencias del mercado y a la vez, ser coherentes con el proyecto personal y social en un mundo globalizado (Tedesco, 1996). A nivel de las reformas educativas y cambio curricular, surgen algunos cuestionamientos acerca de ¿cómo educar a los niños y niñas de hoy, para que puedan ocupar un lugar en la economía del siglo XXI? ¿Cuáles son esas competencias básicas e imprescindibles que se deben adquirir? (Coll y Martín, 2006) ¿Cómo educar a niños de diferentes culturas respetando su identidad cultural y además ayudándolos a formar parte central de la sociedad en que viven? ¿Es sostenible utilizar hoy, las viejas estrategias de enseñanza pensadas para un alumnado homogéneo y monocultural? Estas interrogantes se centran en la función social de la educación y, por una parte, aluden a la tensión existente entre calidad y equidad, inclusión y segregación (Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M., 2001, Giroux y MacLaren, 1998) y por otra parte señalan la tensión entre las necesidades del mercado de trabajo y el proyecto de desarrollo personal (Vila y Casares, 2009; Coll y Martín, 2006).

Ahora bien, en un segundo nivel (pero interrelacionado), el de la práctica educativa de los maestros y maestras, surgen aquellos debates acerca de las mejores apuestas para el diseño de entornos de enseñanza-aprendizaje que definen e impulsan muchas propuestas innovadoras y que pretenden dar respuestas a las interrogantes anteriores. Cuando se percibe un desfase entre lo que la educación ofrece y los valores que la sociedad desea, la reforma se convierte en un intento de reestructuración para que la educación se adapte a los cambios que se perciben en otros subsistemas sociales. Es decir, una reforma

supone cambios en la estructura del sistema y modificaciones a gran escala de las metas de la enseñanza y de su organización, que buscan impactar en lo curricular y en las condiciones en que se ofrece este servicio (Pedro y Puig, 1999), por lo tanto, es una llamada a la innovación.

Estos niveles, tanto el político de las reformas, cargado de ideología, como el de las innovaciones, más cercanos a la práctica de aula, están relacionados entre si, la separación que hacemos es solo con la intención de mostrar la cantidad de temas que entran en juego con respecto al cambio educativo y los varios frentes que esta discusión abre. Nuestra investigación plantea realizar un zoom, hasta el espacio de la innovación en la práctica de los maestros, sin dejar de lado, el espacio más amplio del contexto socioinstitucional en donde se desarrollan dichas prácticas y se implementan las innovaciones.

Reforma e innovación son dos conceptos que se encuentran estrechamente relacionados, sus diferencias no son demasiado precisas, lo que en muchas ocasiones induce a utilizarlos como sinónimos. Ambos son procesos intencionales, planificados, no neutrales, cargados de ideología y que implican la oportunidad de un cambio. Sin embargo, resulta importante señalar que la innovación educativa está mucho más vinculada a la práctica de los maestros de lo que lo que lo está la reforma, por tanto, la interpela con mayor fuerza. En este sentido y compartiendo la perspectiva de algunos autores, (Fullan, 2002b; Esteve, 2003, Fernández Cruz, 2004), las reformas por si mismas, tienen un alcance e impacto limitado, al entender que cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, reglas, hábitos y creencias de las personas que en definitiva deben llevar a cabo las reformas.

Considerando la innovación educativa como la implantación de formas de actuación diferentes de las usuales (Greve y Taylor, 2000), con objeto de aumentar la producción o la calidad de los servicios educativos de una organización escolar (Altopiedi y Murillo, 2010), resulta evidente relacionar el concepto con la idea de cambio y transformación hacia formas más eficientes y eficaces para la mejora educativa. Sin embargo, un análisis más detallado nos permitiría desvelar que en muchas instituciones escolares pueden concebirse

estrategias innovadoras frente a la “amenaza de un cambio real” (Barraza, 2009) e incluso puede existir “innovación sin cambio” (Barraza, 2009; Rudduck, 1994; Bolívar, 1996), como sucede cuando no se llega a influir en cómo los maestros piensan y conciben la enseñanza o si las nuevas creencias que fomenta la innovación no se traducen en la práctica, la innovación de esta manera pierde su identidad y se convierte en un proyecto que vegeta en el centro educativo.

Completando un poco más la definición y siguiendo a Altopiedi y Murillo (2010), no se trata solo de otorgar una respuesta nueva con intenciones de mejora, se trata más bien de dirigir los esfuerzos a solucionar aquellas dificultades sentidas en la práctica. Se trata, por tanto, de la incorporación de modificaciones que afectan de forma puntual y directa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el ámbito del aula. Esta afirmación trae implícita una condición primordial que debe tener todo intento de innovación educativa, esto es, que las innovaciones tienen y deben ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de una determinada comunidad educativa, no son transferibles sin más de un centro a otro (Sánchez y Murillo, 2010). En este sentido, conseguir situarlas en el propio centro y en la relación que éste mantiene con la comunidad, es esencial y condición sine qua non para poder siquiera pensar en un impacto posible. Así, nos decantamos más hacia una idea de innovación como un proceso de *construcción* conjunta de nuevas formas de operar en los espacios escolares, alejándonos de la idea de *implantación* de una estrategia innovadora.

Como señala Delors (1996), ha quedado de manifiesto que aquellas reformas educativas e innovaciones impuestas desde arriba o desde el exterior de las localidades, han sido un fracaso rotundo. Perrenoud (2004), aclara que aquellas innovaciones propuestas por terceros (otros maestros, dirección del centro, formadores o administraciones educativas) serán acogidas o rechazadas en función del resultado del análisis que, el o los maestros y maestras hagan sobre la congruencia con las prácticas en vigor. Al parecer, solo prevalecen aquellas innovaciones que logran despertar el interés y comprometer a los sujetos involucrados en su diseño, implementación y revisión de las propuestas, es decir,

aquellas propuestas que, siendo sentidas (expectativas frente a la innovación), vistas y evaluadas por la población escolar como estrategias viables para lograr cambios, comprometen la participación activa de las personas que forman parte del centro escolar y que además, consecuentemente con ello, se trabajan en función de las necesidades locales (Abrami, et al., 2004).

Por otra parte, no se debe tratar de una modificación efímera, si no de una transformación que aspire a institucionalizarse, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación, que conduzca en última instancia a modificar la mentalidad de los maestros. Como señala Fullan, sin un cambio de mentalidad por parte de los maestros, considerados como la piedra clave para lograr los cambios (Jordan, 2007), continuará existiendo una yuxtaposición entre múltiples propuestas de cambio, expresadas en forma de reformas e innovación, que quieran operar en un sistema educativo primordialmente conservador (Fullan 2002b, Bolívar, 1996).

En la misma línea de Fullan, Fernández Cruz (2004) recalca que cualquier intento desde la política educativa de implantar cambios en los centros escolares, tenderán al fracaso si no se sitúa a los maestros en un rol como agentes de cambio, capaces de provocar transformaciones sustantivas en el desarrollo organizativo de las instituciones escolares. Könings, Brand-Gruwel y Merriënboer (2007) señalan la importancia de acercar a los diseñadores de las propuestas innovadoras a la práctica de los maestros, por el papel crucial que juegan éstos en la interpretación de las innovaciones y en su traducción a la práctica educativa.

Margalef y Pareja (2008), como Pérez Cabaní (2007), en sus estudios respectivos sobre formación del profesorado, nos recuerdan la necesidad de comprender el desarrollo profesional como un proceso continuo de aprendizaje permanente y entender la mejora docente como formando parte de su trayectoria vital, lo que contribuye a ver la innovación también como un proceso continuo y no sólo como un aspecto puntual relacionado con un proyecto o un incentivo externo.

Los cambios educativos por tanto, tienen que generarse también y sobre todo desde dentro, sin desconocer el papel fundamental que desempeñan los

maestros y maestras en dicha acción. En este sentido, concordamos con la idea de Clarke, M.A. (2010) acerca de que los cambios sustantivos y sostenibles son aquellos que modifican la epistemología de los maestros, es decir, sugiere un cambio de identidad, un cambio en la manera de concebir y pensarse a sí mismos y a su práctica.

1.4 Soluciones intentadas

La pregunta acerca de cómo gestionar cambios en la práctica de los maestros, de manera tal, que sean lo suficientemente eficaces como para despertar el interés en éstos y, a la vez que eficientes, como para asegurar el compromiso de los actores en su sostenibilidad, sigue estando sin resolver. Diversas perspectivas pretenden ofrecer una respuesta atinente a esta interrogante y a este respecto hemos agrupado estas contribuciones en tres grandes bloques que pasaremos a revisar.

Un primer bloque es el que se refiere a la formación docente y el desarrollo profesional como eje del cambio educativo. La formación docente y la innovación educativa son dos conceptos que se implican, ya que innovar supone construir nuevos saberes, que a su vez representan el desarrollo del proceso formativo.

Este bloque está representado por dos enfoques principales, el enfoque cognitivo conceptual y el enfoque experiencial.

El primero de ellos, el enfoque cognitivo conceptual, representado por autores como Ausubel (1978), está centrado en el individuo y puede adoptar múltiples perspectivas, desde la idea de que el cambio ocurre cuando los maestros adquieren ciertos conocimientos procedimentales o adquieren ciertos conocimientos declarativos que deben luego aplicar en su práctica, por tanto, siguen un modelo de técnico experto o un modelo académico. En ambos modelos el conocimiento informa a la práctica, que es vista como una actividad instrumental y el desarrollo de las competencias de los profesionales de la educación se posterga para después de la formación.

Las limitaciones que observamos en este modelo, por una parte, tienen que ver con el hecho de separar la teoría de la práctica, pretendiendo la replicabilidad de protocolos de acción o procedimientos generales a una práctica que se desarrolla en situaciones determinadas, además este modelo no considera la complejidad de los fenómenos involucrados en la práctica de los maestros; el choque de valores, las distintas motivaciones, la inestabilidad, la incertidumbre, reduciendo el rol del maestro a la de mero técnico, dejando fuera las teorías implícitas, motivaciones, expectativas y deseos que el docente pueda tener sobre cómo desarrollar su práctica.

Implícito queda en este modelo de la racionalidad técnica, el estatus de superioridad del formador o investigador por sobre la del maestro, quien solo se limita a suministrar a los investigadores los problemas por estudiar, siendo estos últimos los encargados de proveer de las bases y la ciencia aplicada de las que derivarán técnicas para la solución de los conflictos de la práctica. Ya hemos argumentado anteriormente las limitaciones de este tipo de enfoques externos y poco comprometidos con las realidades locales de las escuelas, por lo cual no volveremos a insistir aquí en ello, sin embargo, sirva la oportunidad para recalcar nuestra postura más cercana a un tipo de investigación participativa, en donde los maestros tengan la oportunidad de investigar y reflexionar sobre su práctica a través de un método más cercano a la investigación-acción.

Un segundo modelo de formación del profesorado, el experiencial, es el que utiliza la práctica reflexiva de los maestros como vehículo de promoción de cambios (Shön 1998). Se centra en el análisis que los maestros puedan hacer de su práctica, con el fin de reconstruir los saberes cotidianos ligados a los problemas prácticos de los maestros, a sus conocimientos implícitos y teóricos sobre su práctica y a los contextos culturales donde se desarrolla ésta.

Este enfoque reconoce el saber desde la acción, reconoce la capacidad del individuo de reflexionar o pensar en lo que hace mientras actúa. A través de la reflexión, el maestro puede criticar las comprensiones tácitas desde su práctica, generar nuevos conocimientos sobre su quehacer y tomar decisiones experimentales en base a ello, en donde se cristalicen los cambios. De este

modo, para Shön (1998), un profesional que reflexiona desde la acción se convierte en un verdadero “investigador” en el contexto de su propia práctica. El problema radica en que, una vez, el profesional alcanza cierta experticia en su práctica este saber tiende hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático, y por tanto, pueden perderse importantes oportunidades de “aprender haciendo”.

Perrenoud, (2004) coloca la atención en este último hecho, aclarando que, si bien reflexionar sobre la práctica parece ser una condición preexistente, se debe formar a los enseñantes para ello, ya que a su juicio, el nivel de formación de la profesión de maestros no garantiza el desarrollo de una práctica reflexiva espontánea y, por otra parte, toda experiencia no siempre genera aprendizaje de forma automática (Perrenoud, 2004). Para el autor, un practicante reflexivo necesita además de voluntad y trabajo, un método y marcos conceptuales que acojan y favorezcan la acumulación de saberes de la experiencia, evitando la llamada, automatización de la práctica cotidiana. Sus planteamientos aspiran a incorporar la práctica reflexiva, no solo como parte del “perfil” del maestro, sino como una manera de lidiar con la vida y sus complejidades. La formación debe ser explícita, es decir, es importante hacer consciente al maestro sobre su formación para una práctica reflexiva que le proporcionará los medios para hacer frente a la complejidad de tareas de su práctica (García-Cabrero et al, 2008). La desautomatización de las actividades rutinarias es más evidente cuando los maestros se ven enfrentados a conflictos que, aplicando actuaciones anteriores, no parecen resolverse o se agravan o persisten. La formación para una práctica reflexiva llevaría a transformar el malestar, los fracasos o decepciones en *problemas*, ante los cuales buscar soluciones y aprender a trabajar sobre uno mismo, es decir, reconocerse como parte del conflicto desde una postura sistémica, reconocer actitudes, teorías implícitas, prejuicios, valores y formas automatizadas de operar en la práctica, que pueden estar interfiriendo en la búsqueda de soluciones efectivas.

Desde esta perspectiva se asume que la reflexión sistemática que el maestro haga sobre su práctica será suficiente para desarrollar cambios, aunque en la mayoría de las ocasiones los ritmos, rutinas y exigencias curriculares dejen

poco o nulo espacio para que los maestros puedan reflexionar sobre lo que están haciendo (Clarke, M.A., 2006).

Todavía parece no existir una respuesta clara a ¿cómo transformar a un estudiante en practicante reflexivo? Más lejos queda aún una respuesta para ¿cómo trabajar en la formación continua de los maestros hacia la práctica reflexiva? considerando las condiciones esenciales que plantea Perrenoud: disponibilidad, adhesión de los interesados, un programa claramente enfocado hacia la práctica reflexiva y un contrato de formación explícito (Perrenoud, 2004), el proyecto parece ambicionar más de lo que los ritmos escolares y su estructura permiten. Sin embargo, sin desconocer su complejidad, consideramos que toda innovación que pretenda transformar la práctica de los maestros, debe conducir necesariamente a la reflexión y el cuestionamiento crítico sobre ésta. En este sentido, en las propuestas de formación del profesorado, no se debe desconocer el discurso que hay detrás de ellas, las implicancias que las reformas y las leyes educativas significan en la programación de los programas estatales de formación del profesorado y su consiguiente repercusión en los cambios.

Un segundo bloque en el estudio de los cambios en la práctica de los maestros, es aquel que sitúa a la escuela como organización, el eje del cambio. Este enfoque es liderado por los aportes de Fullan (1982, 2000) y Hargreaves (Hargreaves y Dawe, 1990; Hargreaves y Fink 2006), que sitúan a la influencia del equipo directivo, el clima escolar y la cultura de la escuela como los focos donde gestionar los cambios.

No se desestima el impacto que las relaciones de poder tienen al interior de una comunidad escolar, los aspectos burocráticos y normativos que definen relaciones y situaciones en los espacios educativos y el rol fundamental que tiene el maestro y el equipo directivo en la gestión de los cambios. A fin de cuentas es, la mayor parte de las veces, el director/a quien cede los espacios y horas dentro del centro para poder llevar a cabo muchas de las innovaciones, facilita o entorpece su posterior difusión y funcionamiento.

Para este enfoque la variable afectivo-emocional, el reconocimiento explícito hacia los maestros que llevan a cabo las innovaciones no es un asunto accesorio y como ya señalaba Fullan:

Si el cambio pretende tener éxito los individuos y los grupos deben encontrar el significado, tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo...Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor, el estudiante, los padres y la Administración, si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena (Fullan, 1982 p.19)

Fullan apunta a transitar desde los individuos y las Instituciones hacia las innovaciones y no al revés, haciendo notar que el futuro del cambio educativo dependerá de la evolución desde la innovación hacia el desarrollo organizacional.

Suponer a la escuela y su cultura como el centro del cambio, supone entender que existen otros cambios a su alrededor con los cuales conectar: cambio social (inmigración, familia, barrio), cambio curricular, cambios sociopolíticos. Supone entender que las necesidades de la comunidad educativa se encuentran en estrecha relación con el mundo social próximo, al cual responde y sobre el que realiza sus aportaciones, así pues, como señalan Marcelo y Estebaranz (1999), las escuelas no progresan si no están activamente inmersas en su contexto.

En definitiva, desde este enfoque el cambio educativo será posible en la medida que ocurra un cambio en la cultura escolar y en su capacidad para el cambio, que favorezca la colaboración entre maestros, entre maestros y directivos, entre escuela e investigadores, lo que para algunos autores llevaría a pensar la profesión docente como formando parte de una *Comunidad de Práctica* (CP) (Wenger, 2007; Lave y Wenger, 1991; Fullan, 2000; Snow-Gerono, 2004) donde los maestros se insertan gradualmente transitando desde una posición de novatos a expertos en la llamada práctica docente.

La Formación de pequeñas comunidades de práctica, se constituye en el tercer bloque que pasaremos a analizar. En este marco se configuran muchas de

las propuestas de formación docente y aprendizaje organizacional para lograr los cambios en la práctica de los maestros y en el centro educativo en su conjunto. Lo tomamos como todo un bloque, que si bien toma los principios de los otros dos revisados anteriormente, se presenta como una propuesta integradora, que ha cobrado fuerza como eje central de muchas reformas escolares preocupadas en la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje y el desarrollo prosocial durante el tiempo que dura la escolaridad (Butler, Novak, Jarvis-Selinger y Beckingham, 2004; Dooner, Mandzuk y Clifton, 2008; Felner, et al., 2007; Marcelo y Estebaranz, 1999). Este enfoque intenta integrar en un mismo modelo tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje social, basados en la colaboración entre individuos que comparten las metas de una actividad y que traen a su vez consigo su propia individualidad, sus propios intereses, motivos y competencias.

Los autores que abogan por el desarrollo de este tipo de iniciativas, tanto al interior de los centros escolares y como parte de la formación docente, señalan que a través de la participación en estas pequeñas comunidades de aprendizaje, los sujetos podrán realizar tareas propias del campo de la investigación sobre su práctica, podrán innovar, reflexionar sobre su práctica y los resultados y co-construir conocimientos dentro de un contexto de actividad auténtica. (Butler et al., 2004; Snow-Gerono, 2004; Bielaczyc y Collins, 2000).

1.5 Cambio, aprendizaje y desarrollo en una comunidad de práctica

Como señala Wenger (2006), el término “comunidad de práctica”, ha sido acuñado recientemente, sin embargo, como fenómeno social e histórico se remonta a comienzos de la historia de la humanidad. El concepto, hoy en día se ha convertido en una perspectiva útil para comprender el conocimiento y el aprendizaje, lo que ha llevado a un número creciente de personas y organizaciones de diversos sectores, ha centrar en las comunidades de práctica la clave para el cambio y la transformación en vías de mejorar su rendimiento.

Wenger (2001), realiza una integración de aspectos de la teoría de la estructuración de Giddens, de la experiencia situada, de las teorías de la práctica

e identidad social, para concebir una definición del aprendizaje como un evento fundamentalmente social que supone pertenecer a una *comunidad de práctica*, cuya afiliación es una cuestión de compromiso mutuo. Resulta clave entonces, tanto para la existencia y permanencia de la comunidad de práctica, posibilitar el compromiso entre sus miembros que les otorgue un sentido de pertenencia a la comunidad y legitimidad en la participación, como condición básica para el aprendizaje y como elemento constitutivo de su contenido (Lave y Wenger, 1991).

Para Wenger, el aprendizaje dentro de una comunidad de práctica se describe como la transición desde una *participación periférica legítima*, en la que hay un bajo nivel de apropiación de las prácticas y sus herramientas, hacia una *participación plena*. Se entiende que todo aquel que conoce las metas de la actividad y logra un cierto dominio de las herramientas, llega a ser considerado un interlocutor competente por la comunidad y ocupará una participación plena dentro de ella. Es decir, se entiende el aprendizaje como un proceso que trae consigo cambios, en los modos de participación de las personas y en las relaciones, dentro del contexto de una también cambiante práctica compartida, que a su vez modifica la propia identidad de los sujetos. En este sentido, moverse en una trayectoria de participaciones cambiantes, involucra para Wenger volverse una persona diferente.

La participación periférica, de ninguna manera debe considerarse como si se hablara de falta de relación o falta de relevancia con respecto a la actividad en curso, el término “periférico” en el sentido usado por Lave y Wenger (1991), hace alusión a una participación *parcial* de los novatos, que de ningún modo está desconectada de los temas de interés de la práctica. Tampoco se trata de que los aprendices se sitúen en una posición de meros observadores de la actividad de los expertos (aunque ésta sea una labor importante dentro de su aprendizaje), involucra más que ello. La participación periférica debe conectarse a las condiciones que otorgan *legitimidad*, es decir, a las oportunidades de acceso y posibilidades de ser un miembro de una comunidad de práctica. Por tanto, el problema de la legitimidad estará supeditado a la estructura social de la

comunidad, a la organización social de los recursos y control sobre ellos, en definitiva, se deben considerar las relaciones de poder al interior de la comunidad.

Un ejemplo de la importancia de considerar la legitimidad dentro de la participación periférica, la constituyen aquellas situaciones y condiciones que colocan a los novatos en relaciones de profunda enemistad con los maestros, jefes o encargados, quienes priorizan exhaustiva y/o exageradamente el compromiso con la labor a priori y en todo momento, o bien propician un tipo de relación con los novatos de servidumbre involuntaria, que distorsiona total o parcialmente las perspectivas para el aprendizaje en la práctica. Dicho esto, para Lave y Wenger (1991) las formas que permiten garantizar el acceso a una real y nutricia participación periférica legítima, tendrán que ver con las formas de distribución del trabajo en el medio social en que se halla localizada la comunidad de práctica.

Ante ello, no es de extrañar que desde este enfoque sea mucho más importante o crucial para el aprendizaje, conferir legitimidad a la participación del aprendiz que proveer de enseñanza. Dicho de otro modo, las oportunidades para aprender de manera efectiva, están más en relación con las oportunidad de participar cada vez más dentro de las prácticas de la comunidad y de relacionarse con otros novatos o e incluso con otros maestros. Esta perspectiva, descentrada de la tradicional relación maestro-aprendiz, lleva a comprender que la maestría no reside en el maestro, sino en la forma en cómo están organizados y distribuidos los recursos en la comunidad de práctica de la que el maestro es parte.

La idea de comunidad, a la que Lave y Wenger se refieren, no implica hablar necesariamente de cultura idiosincrásica compartida, aunque los miembros de la comunidad de práctica puedan compartir este atributo. Incluso señalan que no implica necesariamente co-presencia, o estar ante un grupo identificable o bien definido con límites claros. Una comunidad de práctica implica participación en un *sistema de actividad*, acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa dicha participación en sus vidas y para sus comunidades.

La comunidad de práctica, también entendida como sistema evolutivo, va conformando un sistemático cuerpo de conocimiento que otorga valor a lo que las personas hacen. Sin embargo, la producción de este cuerpo de conocimiento, no sigue necesariamente una lógica lineal de pasos, o de un plan trazado previamente, es, en el día de las acciones cotidianas entre los miembros de la comunidad, en las relaciones y espacios formales e informales de intercambios comunicativos, en los eventos y actividades de difusión, que la comunidad va formando historia.

Para poder entender los ciclos de desarrollo y aprendizaje que tienen lugar al interior de ellas, hay que atender a la descripción de sus reproducciones y relaciones que le confiere este carácter procesual e histórico. Nuevos miembros, y nuevos intereses pueden llevar a la comunidad de práctica a explorar nuevas posibilidades, e incluso a “jubilar” ideas, procedimientos y personas dentro de la comunidad de práctica. En este sentido la comprensión y el control que los miembros tengan acerca de la actividad práctica de la comunidad dependerá de la forma de participación habilitada por la tecnología de la práctica, de este modo se entiende que dicha comprensión y control de los miembros de las CP, sobre la CP, puede resultar muy variada.

Se entiende que esta tecnología de la práctica, configurada por el uso de herramientas y artefactos, contiene la herencia cultural de dicha tecnología que los novatos van adquiriendo gradualmente. Por tanto, la comprensión de la tecnología de la práctica es más que aprender a usar las herramientas, significa conectarse con la historia de la práctica y participar más activamente de su vida cultural (Lave y Wenger, 1991). En términos de Wenger, esto implica principalmente tres condiciones; la negociación de una empresa conjunta, estar comprometido con ella (reflejado en establecimientos de normas, procedimientos y relaciones personales e interpersonales) y por último, ser competente en el uso del repertorio compartido. Las comunidades de práctica se convierten así, en sistemas de aprendizaje social en donde se combinan la competencia desarrollada histórica y socialmente junto con la experiencia personal (Wenger, 2000).

Wenger en esta última década, recuerda cómo solía pensar en que llegar a un nivel igualitario de participación era uno de los objetivos de participar en una comunidad de práctica, pero dado que las personas tienen diferentes niveles de interés en la comunidad de práctica, esta expectativa resulta poco realista (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) por tanto, pensar en diferentes niveles de participación resulta más adecuado, participación que transita desde una óptica central y de coordinación dentro de la comunidad de práctica, hasta miembros periféricos a la práctica que solo participan ocasionalmente de ella. Wenger incluso llega a entender también como un nivel de participación, a aquellas personas que rodean a la comunidad de práctica, que muestran un cierto interés en participar, pero que no son miembros de ésta. Así, por ejemplo, los miembros que pertenecen al núcleo central de la comunidad de práctica, se podrán nutrir del intercambio con otras personas que, perteneciendo a otras comunidades de práctica, pudiesen observar y enriquecer el trabajo al interior de la comunidad. Por otro lado, los miembros que participan activamente, pudiesen en un momento y por variadas razones, cesar en la actividad “enganchada con la práctica” y ser “relevados” momentánea o permanentemente por miembros periféricos dispuestos. Esta tensión entre continuidad y desplazamiento es parte de la naturaleza dinámica de la comunidad de práctica, clave para su evolución (Wenger et al., 2002).

Como ya hemos señalado, la formación de pequeñas comunidades de práctica en los entornos escolares ha cobrado mucha fuerza como modelo de formación docente y de desarrollo profesional. Ponen énfasis en la formación continua, abriendo espacios dentro de las escuelas para que los maestros puedan aprender como parte de su práctica. Buscan cambiar la idea tradicional del maestro cuyo rol está relegado exclusivamente a la enseñanza en solitario, recluido en su salón de clases con sus estudiantes, hacia una postura más cercana a la del maestro como sujeto que aprende, en una esfera donde participan más actores (otros maestros, las familias, la comunidad, etc) (Minakata, 2000). De este modo, el desarrollo profesional en una comunidad de práctica, se nutre del intercambio de experiencias entre maestros, del aprendizaje mutuo, de

la existencia de un diálogo, donde se incluye la riqueza de contar con múltiples perspectivas y voces, representadas por diversos actores.

Sin embargo, concordamos con Dooner et al., (2008) al señalar que la investigación educativa, debe avanzar más en los saberes sobre la efectividad de los aprendizajes que se desarrollan en las comunidades profesionales, cómo se sostienen, y cómo los profesores aprenden a trabajar en colaboración. Snow-Gerono (2004) aclara, el proceso de trabajar colaborativamente en ambientes donde se fomenta como máxima institucional la cultura del aislamiento, puede resultar una tarea titánica, incluso después de haber superado obstáculos, restricciones al trabajo colaborativo y de contar con maestros dispuestos, motivados, que se unen bajo un interés común, no se deben olvidar las tensiones inherentes a todo proceso de colaboración.

Aprender a colaborar en una comunidad de práctica no es un asunto sencillo, para empezar, los maestros necesitan apreciar las exigencias innatas al proceso de colaboración (Dooner et al., 2008). Por una parte, esta tarea involucra una negociación constante entre la diversidad de puntos de vista de los sujetos involucrados y por otra, requiere de la percatación de los motivos individuales y su coherencia o no, con los objetivos y metas colectivas. Se entiende que, si bien los miembros colaborarán para desarrollar su práctica, sus intenciones y expectativas personales con respecto a la experiencia del grupo, permanecen desconectados, y estas diferencias con el tiempo pueden crear un conflicto (Wenger et al., 2002).

Es importante entonces propiciar un diálogo y diferenciarlo de un debate entre enfoques divergentes, el asunto radica en que dicho diálogo, entre los miembros de la CP, entre diferentes CP, entre maestros e investigadores, sea considerado como una herramienta, cuyo objetivo es el aprendizaje, y no ser utilizado para convencer o someter a otros. Ya Hargreaves y Dawe (1990), identificaban los peligros de la colaboración forzada y la colegialidad artificial.

Cuando Wenger habla de compromiso mutuo, habla de entender la naturaleza de la interdependencia que se requiere dentro de las comunidades, para que el aprendizaje efectivo sea posible, es por ello, que el enfoque de las

comunidades de práctica, para el crecimiento profesional y de las propias comunidades, no debe perder nunca de vista cómo las necesidades individuales de sus miembros se combinan con, e influyen en el compromiso mutuo.

Para finalizar este capítulo quisiéramos volver a la idea de considerar al maestro como agente de cambio. Resulta indispensable reconocer su capacidad como sujeto reflexivo y crítico, capaces de analizar su trabajo docente y las condiciones de autoridad y poder al interior de las escuelas donde desarrollan su práctica. Un primer paso para ello, sería reconocer cuáles son esas restricciones socioinstitucionales que limitan nuestra capacidad de elección y maniobra y en este sentido consideramos que la propuesta de la investigación-acción, como sustento teórico y metodológico, junto a la teoría de la actividad histórico-cultural, ofrecen una respuesta atingente como forma de acercamiento al análisis del fenómeno y gestión de cambios.

La inquietud sistémica para abordar los cambios, como el origen social y cultural de las Instituciones no son ideas nuevas dentro de lo que al tratamiento de la institucional escolar se refiere. Dentro de esta línea nosotros pretendemos integrar las ideas de Gregory Bateson (2000), de la psicología cultural (Cole, 1999), y las ideas del aprendizaje expansivo (Engeström, 2001, 2009) para construir nuestro marco teórico y acercarnos al estudio del cambio, temas que discutiremos en los próximos capítulos.

CAPÍTULO II:

ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL Y SISTÉMICO DE CAMBIO

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos”

Eduardo Galeano

2 Enfoque Histórico-Cultural y Sistémico de Cambio

2.1 Una visión sistémica de cambio

El concepto de cambio proviene del lat. tardío *cambium*, y este del galo *cambion*, se encuentra definido en el diccionario de la lengua de la Real academia española como “acción y efecto de cambiar”. Es decir, la definición alude al acto mismo de cambiar, la acción y a la transformación de un estado a otro posterior que le sucede, vemos de este modo, simultáneamente al cambio como proceso y cambio como producto.

Pero cualquiera que sea el origen y/o propósito del cambio, desde una perspectiva sistémica, se entiende que una modificación en alguna de las dimensiones institucionales implicará, irreversiblemente una alteración del sistema total, que genera procesos que no están predeterminados y por tanto, resultan imprevisibles para la organización (Esteve, 2003). Sin embargo, como señala Bateson (2000), desde una explicación cibernética se entiende que, si una variable dentro de un circuito sufre alguna alteración fortuita, el circuito mismo será totalmente afectado por dicho cambio en el valor de la variable, pero estos efectos dependerán de las características de dicho circuito, por tanto, no serán al azar. Al parecer lo imprevisible del cambio que señala Esteve estaría más en relación con la dificultad que tienen muchas organizaciones, para percatarse de sus patrones de acción, de las “restricciones” (Bateson 2000) que el mismo sistema impone y que guían su funcionamiento y respuestas frente a la novedad.

Otro aspecto a destacar es la noción de cambio como fenómeno inherente a todo sistema biológico o social (Maturana y Varela, 1996), realidad de la cual no escapa la institución educativa entendida como un sistema complejo. Todo sistema se encuentra bajo la permanente tensión entre estabilidad y cambio, que los citados autores explican por su condición y principio homeostático, mediante el cual, los organismos vivos regulan su condición interna y su relación con el ambiente para mantener cierto equilibrio y cierta estabilidad. Este fenómeno no es

restrictivo solo a los organismos biológicos, las escuelas también funcionan bajo estos principios que nos permiten percatarnos que, a pesar de su aparente invariabilidad o monotonía, un análisis más detenido de los *sistemas de actividad* que ahí operan, ponen de manifiesto que dentro de ellos y entre ellos, ocurren constantemente transiciones y reorganizaciones que son parte fundamental de la dinámica de la evolución humana (Cole y Engeström, 2001).

Gregory Bateson (2000) a este respecto nos recuerda que, cuando evaluamos cambios en cualquier sistema biológico u organización social, no debemos perder de vista que nos encontramos frente a sistemas “autocorrectivos”, es decir, sistemas que en definitiva, siempre son “conservadores de algo”, por tanto, mucho de los cambios que se producen constantemente dentro de un sistema, apuntan a mantener algún componente del *status quo*.

Así, entenderemos el cambio como inevitable, como fenómeno que siempre ocurre e involucra movimiento y adaptación de las estructuras internas de un sistema complejo con su ambiente, para funcionar en equilibrio constante e intentando resguardar a la vez, su consistencia interna. No entramos aún en la discusión sobre la calidad o eficacia del cambio, que dependerá del punto de vista de quién evalúa y de otro nivel de análisis, solo mencionaremos que en caso de este estudio, la resistencia al cambio en la práctica de los maestros, (dentro del sistema educativo tradicional) responde a la necesidad inherente de todo organismo, de mantener cierta estructura, congruencia y compromiso con su historia y su propia identidad que, sin embargo, al entrar en interacción con su ambiente, requiere de ajustes e innovaciones.

En la línea de lo que señalan los teóricos sistémicos, nos encontramos con la idea de cambio trabajada por Watzlawick et al., quienes en su libro: *Cambio Formación y solución de los problemas humanos* (Watzlawick, Weakland, y Fisch, 1995), nos evidencian la paradójica y muchas veces intuida relación que existe entre persistencia y cambio y, nos recuerdan la necesidad de considerar a ambas conjuntamente en su complementariedad, a pesar de su aparente naturaleza opuesta. Para los autores, los cambios profundos, transformativos, no

responderían a una lógica lineal, racional o premeditada de causa y efecto, por lo tanto, muchas veces nos encontramos con cambios que escapan de lo planeado o que no apuntan en la dirección que esperábamos, revelando ante nuestros ojos, nuestro punto de vista o nuestra propia lógica lineal de pensar y actuar en el mundo.

Argumentan que existirían dos tipos de cambio que denominan *cambio de tipo 1* y *cambio de tipo 2*. El cambio 1, se refiere a aquellos cambios que se producen en un determinado sistema, pero que no suponen cambios cualitativos o de envergadura para éste. Es la forma más sencilla de cambio que involucra un cambio de posición, un “arreglo”, una acomodación si se quiere, pero que no involucra la modificación del sistema. Se refiere más a la tendencia y necesidad de un sistema por mantenerse estable, funcionar como sistema autocorrectivo o como ya hemos mencionado, a la lucha de fuerzas entre estabilidad y cambio. El cambio de tipo 2, es el que estaría vinculado al cambio del sistema mismo, es un cambio transformador, que involucra cambio de estado, por tanto, es entendido como “cambio del cambio” y siempre implica un quiebre respecto de aquello que se estaba haciendo o de la manera en que estaba funcionando el sistema. Estos cambios transformativos, operarían sobre la solución intentada en la resolución de un conflicto, más que sobre el conflicto en sí mismo, debido a que las soluciones intentadas también forman parte de la “manera de ser” del sistema y no lo cambian. Por contraparte, los cambios de tipo 2, apuntan a sacar a la luz dicho funcionamiento y cambiarlo. Esto no significa que frente a determinados conflictos sea más adecuado aplicar un cambio de tipo 1.

En el libro además, se plantean tres formas claras de enfrentar mal las dificultades: la primera, negar que exista un problema; en segundo lugar, intentar o imponer una solución donde no debe haberla, o donde no hay un problema (el síndrome de utopía) y tercero, intentar soluciones de cambio 1, es decir, más de lo mismo una y otra vez.

Si llevamos estas ideas al terreno de la educación escolar, y solo a modo de describir un ejemplo, podemos referirnos a la existencia de la diversidad cultural en nuestra aula de estudio, hecho que es percibido por los maestros de

entrada, como un problema que interfiere en el desarrollo de su práctica (Lamas y Lalueza, 2012), las soluciones intentadas se traducen en “más de lo mismo”: intentos por homogenizar al alumnado multicultural para que se adapte al sistema, aplicación de medidas que se dirigen hacia el control y uniformidad de las conductas en el aula, introducción de soluciones compensatorias para superar los “hándicap” que se perciben en los estudiantes, todo ello, sin reconocer que los problemas pudiesen estar perpetuándose en las soluciones intentadas. Es decir, se niega que un problema exista en otra dimensión del sistema escuela, se intentan cambios para eliminar una dificultad sentida por los maestros que, desde el punto de vista práctico, es inmodificable (la realidad de la diversidad cultural en las aulas) o inexistente (la diversidad cultural no es un problema en sí mismo), y finalmente, se intenta un cambio de tipo 1 ante una situación que solo puede ser abordada a partir de un cambio en un nivel mayor, un cambio de tipo 2.

Para Clarke, M.A (2010), los cambios transformadores de tipo 2, se refieren a cambios profundos en cómo los maestros se perciben a sí mismos, a los demás y a los problemas y resultan muy difíciles de lograr al considerar que tanto la escuela (entendidas también como organismo y entidad dinámica) como las personas, tendemos a la estabilidad.

La dificultad para que ocurran cambios de tipo 2, resulta más clara si regresamos un momento a la idea de los sistemas como sistemas autocorrectivos (Bateson 2000). Esta idea supone que un determinado sistema, cuando se enfrenta a un conflicto que no puede resolver, de manera tal, sin que atente contra su equilibrio interno, activará sus mecanismos correctivos que comenzaran a operar para desviar dicha perturbación hacia una senda lateral, para ocultarla, incluso para negar su existencia. Cuando un sistema se encuentra con un problema que no puede resolver por sí mismo, los sucesos que de ahí en adelante se desencadenen, tomarán un curso y no otro, porque existen, como hemos mencionado, ciertas restricciones dentro del sistema mismo, que le impiden aplicar otros patrones de acción o seguir otras posibilidades de solución del conflicto.

Los sistemas, como principio, son sistemas autopoieticos, que de forma natural y en interacción equilibrada con su ambiente, se generan a sí mismos (Maturana y Varela, 1996), así en un funcionamiento “armonioso” del sistema, se esperaría la ocurrencia de modificaciones y adaptaciones de tipo 1, sin embargo, cuando los conflictos persisten a pesar de los esfuerzos por corregirlos, la mayor parte de las veces, es necesario un cambio de tipo 2. Es por ello, que en la búsqueda de soluciones efectivas frente a conflictos difíciles de resolver por el propio sistema, es primordial atender a la red de supuestos que sustentan el sistema, a la información (desde afuera y adentro) que da paso y permite su funcionamiento, las restricciones del sistema.

Desde una visión sistémica del cambio no se habla de causas, sino que se propone conocer cuáles son dichas restricciones que dan forma al sistema y que restringen el abanico de posibilidades de acción. Se entiende que, una vez descartadas dichas restricciones, las vías del cambio estarán gobernadas tan solo por la igualdad de probabilidades (Bateson 2000).

Todos los sistemas funcionarían según los mismos principios, tanto las organizaciones como las personas que forman dichas organizaciones. Clarke, M.A (2006, 2010), en un intento por aterrizar estos principios desde las organizaciones escolares a las personas y, operativizar el concepto de identidad, señala 7 restricciones específicas que dan forma a la identidad, entendida como fenómeno empírico, es decir, no espiritual ni psicológico, sino visible o, por lo menos, revelado en las acciones de individuos y en los acontecimientos cotidianos:

1. La política
2. Los programas (la forma de operar, de enseñar, etc. El curriculum.)
3. Las reglas y normas de las organizaciones (la cultura escolar)
4. Las realidades del tiempo y espacio que constituyen el mundo conocido
5. Los hábitos y las rutinas cotidianas

6. Los roles y funciones, las posiciones que dan sentido de la vida
7. La epistemología con que se negocia la vida

Estos siete elementos los aplica, tanto para el análisis del funcionamiento de las organizaciones como para las personas, siendo uno de los objetivos, de cara a los cambios en la organización escolar, incorporar, luego de realizado este análisis, cambios transformativos en sus operaciones y procedimientos estándar. Es decir, para Clarke, siguiendo a Bateson (2000), los cambios no se pueden introducir de manera directa y unilateralmente, se puede optar por introducir nuevas restricciones que hagan posible la emergencia de nuevos patrones de comportamiento, dicho de otro modo, apela a crear ambientes transformadores y darnos a nosotros mismos y a los demás espacio para operar en dichos cambios (Clarke, M.A., 2010).

Sin embargo, instigar a cambios transformativos es más que una analogía para sostener que se necesitan cambios en los patrones de conducta de las personas y de las organizaciones. Es consabido que las personas no cambian tan solo porque adquieran información nueva en, o de su sistema de funcionamiento, siquiera por el hecho de realizar una tarea de una manera distinta a como la realizaban antes. Fullan (2002b) nos recuerda que las dinámicas del cambio de rol requieren de un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje” que crea incertidumbre y que cuestiona las competencias para desempeñar estos nuevos papeles. A juicio de él, durante mucho tiempo, se ha desatendido lo que este hecho implica, no incorporando tiempo ni recursos para el aprendizaje de nuevos roles en el sistema. Dicho de otra forma, entender los problemas e identificar los cambios necesarios para resolverlos, es diferente a saber cómo provocar dichos cambios. A su juicio, descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio, es la clave para entender el espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales (Fullan, 2002a).

Para Kegan (2003), un cambio significativo depende del grado en que un sujeto tenga el poder de apropiarse del “sentido de su trabajo”, definido como la utilización de estándares internos o visión personal, que permita trascender el

lugar epistemológico donde se genera la identificación con las lealtades y valores del entorno psicológico de cada uno. Para Kegan, la capacidad para encontrar (reinventar) una manera propia de hacer las cosas, requiere de la habilidad para poder maniobrar entre las relaciones interpersonales y los estados intrapersonales y para ello, resulta fundamental el desarrollo de un pensamiento sistémico, esta forma de pensar nos llevará a concebir la organización como un todo, comprender nuestra relación con el todo y también las relaciones de las partes con el todo (no relacionarse solamente desde su puesto con cada una de las demás partes, como si éstas fueran compartimientos estancos ignorando la totalidad del sistema). Capra (2003) propone que la sociedad en su conjunto, debe ejercer un pensamiento sistémico, no lineal, ya que entiende la vida como una organización cuyo modelo básico es *la red*, una red de conexiones muchas veces ocultas, entre fenómenos diversos. Así es como la naturaleza nos muestra el desarrollo de los organismos vivos. Postula que, si queremos mantener la vida en el futuro, las leyes en que se basan nuestras instituciones sociales (entre las que se incluyen la escuela) deberán ser compatibles con la organización que la naturaleza ha desarrollado para mantener “la trama de la vida”. Otra afirmación suya dentro de la metáfora de la red, es que comprender la vida, significa comprender los procesos de cambio inherentes, Capra deduce que a lo que se resisten las personas no es al cambio en sí, es a que se les impongan ciertos cambios.

En términos más positivos, Maturana y Varela (1996) introducen una nueva mirada a la noción de “resistencia” de los sistemas a los cambios transformacionales. Los biólogos chilenos describen este fenómeno como una característica de un “sano sentido de identidad”, la resistencia vendría a formar parte del sistema inmunológico de la organización, mediante la cual pretende proteger su propia identidad. Esta nueva manera de concebir la resistencia de los organismos ante los cambios transformativos, nos entrega una nueva mirada más abierta y empática para entender la entereza con la que muchos maestros, insertos en una cultura de mandato y acatación de normas, (Clarke, M.A., 2006) se muestran resistentes para aceptar cambios en las formas de participación y organización de la actividad en el aula.

Concordamos con la idea señalada por varios autores, cuyas corrientes teóricas difieren en varios aspectos, pero concuerdan en resaltar el regreso de la mirada desde los cambios y las innovaciones hacia las personas, en este sentido, lo que cuenta para el cambio, es cómo se lo perciba, el significado del cambio para las personas y lo que implica. (Watslawick et al., 1995; Capra, 2003; Fulan, 2002b; Esteve, 2003). Comprender y desvelar las restricciones que un contexto escolar en particular impone, podrá acercarnos a comprender la conducta de los maestros en el aula y en las escuelas, sus respuestas frente a la novedad y disponibilidad para el cambio transformador. Se trata, como señala Clarke, M.A. (2006, 2010) de promover en las escuelas ambientes transformadores, gestionados por los propios maestros como artífices del cambio en su propia práctica. Una vez saldada la opresión de un camino impuesto, se abren más posibilidades para nuevas formas de actuar, se extiende el grado de comprensión que los maestros tienen sobre las opciones a mano. Siguiendo esta idea, no habría nada más errado que imponer un cambio.

En las páginas siguientes ampliaremos nuestro marco teórico en el intento por explicarnos el fenómeno del cambio. Introduciremos las ideas que partiendo del enfoque histórico-cultural de la psicología, pretenden dar cuenta de cómo los procesos de aprendizaje y desarrollo humano se encuentran insertos en prácticas culturales y sociohistóricas dirigidas a metas.

2.2 Una visión histórico-cultural de aprendizaje, cambio y desarrollo

Desde una perspectiva histórico-cultural, la noción de cambio se encuentra ligada a la idea de aprendizaje y de desarrollo humano. Aprendizaje, cambio y desarrollo humano, formarían una triada indisoluble, que solo puede ser comprendida a la luz del contexto social e histórico donde se lleva a cabo.

El Desarrollo Humano, se entiende como “la participación cambiante en las actividades socioculturales de la propia comunidad, la cual también se halla en proceso de cambio” (Rogoff, 2003). Ahora bien, para que el aprendizaje ocurra, dicha participación debe tener lugar en *actividades culturales relevantes*¹¹, dentro de un contexto sociocultural particular. Se desprende así, el carácter situado del aprendizaje, el desarrollo y de los cambios que emanan de él.

En la descripción de las actividades culturales relevantes, involucradas en el aprendizaje y desarrollo de los niños, se hace referencia a *prácticas guiadas*, pero no de carácter unidireccional, o a lo sumo bipersonales, aunque muchas veces las relaciones entre un adulto y un niño se entiendan como una díada de interacciones recíprocas. Nos referimos más bien en los términos en que Bárbara Rogoff (1993) acuña el concepto de *participación guiada*, para explicar el proceso mediante el cual, las comunidades introducen a los novatos en aquellas prácticas claves para su desarrollo, incluyendo tanto el papel que desempeña el individuo, como el contexto sociocultural.

En lugar de intervenir como fuerzas separadas o que interactúan, los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados a través de todo el desarrollo infantil, hasta que los niños llegan a participar plenamente en la actividad social. (Rogoff, 1993, p. 43).

El origen social de nuestra individualidad, ya era señalado por Vygotsky, en la Rusia de los años 30 (Cole y Wertsch, 1996). Vygotsky, colocaba a la mente en

¹¹ Entenderemos por actividad cultural relevante para el aprendizaje, aquella organizada socialmente, mediada por artefactos que se orientan hacia metas identificables por la comunidad y que este grupo humano ha definido como las más apropiadas para la socialización de sus miembros (Rogoff, 1993, Cole 1999, Bruner 1991)

relación con la cultura, al situar el desarrollo de la cognición humana en el marco de una “actividad conjunta” o práctica comunicativa interpsicológica, mediante la cual interiorizamos o llevamos al plano intrapsicológico, lo que primeramente aparece en la acción con otros. Este proceso de apropiación, por parte del niño, de los métodos de acción existentes en una cultura dada, le permitirían avanzar hacia formas culturales maduras de comportamiento. Por tanto, Vygotsky plantea que el desarrollo precede, “va a remolque” de los procesos de aprendizaje, invirtiendo así la tradicional relación establecida entre desarrollo y aprendizaje, que solo son posibles a través de la actividad humana y a partir de la aparición de formas complejas de mediación cultural (Wertsch, 1985). Para él, cuando un niño aprende algo, este momento no es el final de nada, sino el comienzo del desarrollo, es decir, para Vygotsky, el aprendizaje despertaría una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno o en cooperación con algún semejante (Vygotsky 1979). A este potencial de aprendizaje, le denomina “zona de desarrollo próximo”, (ZDP) que queda definida entonces, como la distancia entre lo que podemos hacer solos y lo que podemos llegar a hacer con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más experto.

Michael Cole, por su parte ha sido uno de los primeros teóricos en señalar la necesidad de dirigir la mirada a los diferentes contextos de desarrollo que existen, es enfático en reconocer en los enclaves de la psicología, la indiferencia con que se ha tratado por años a las diferencias culturales en el desarrollo de los individuos. Apunta que cada cultura define cuáles serán las metas del desarrollo de sus miembros y también las formas en que las actividades educativas serán llevadas a cabo para la consecución de dichas metas. Con ello plantea que cada contexto cultural se constituye en un contexto de desarrollo para sus miembros, condición que alude a la *especificidad de contexto de los aprendizajes significativos*, refiriéndose al hecho de que las personas aprenden a través de prácticas que cobran sentido en su contexto histórico y sociocultural particular (Cole, 1999). Así, no se debe perder de vista que la Institución escolar es una creación de la cultura, de un grupo cultural en específico y que, por tanto, no se puede trasladar sin modificaciones a otros contextos distintos de los contextos

para los que fue creada. Lo anterior sugiere pensar, en términos de resultados académicos, que donde muchos ven fracaso y falta de adaptación, otros ven discontinuidades entre las metas y las prácticas de diferentes culturas.

Si consideramos a la escuela como un contexto cultural de desarrollo, la clave prescriptiva para la educación estaría en comprender las características y naturaleza de la apropiación de prácticas y herramientas, en referencia a indagar en el cómo se adquieren las prácticas culturales. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los miembros de una comunidad dada, no es entendido como la mera transmisión de conocimientos de los sujetos expertos hacia los novatos, contiene y abarca mucho más que esto.

Desde este enfoque se entiende que para que un aprendizaje sea significativo, son necesarias tres condiciones esenciales: a) Que haya posibilidades reales de que los participantes se *apropien* de las prácticas y de las herramientas necesarias para alcanzar las metas o fines de dichas prácticas; b) que conozcan la *finalidad* de tales prácticas; y c) que la actividad se pueda expresar mediante una *narración compartida* (Lamas, Lalueza, 2012). A continuación analizaremos cada uno de estos puntos.

Apropiación: La adquisición de las herramientas culturales que permiten alcanzar las metas de desarrollo, involucra apropiarse de ellas, es decir, hacer propio, como formando parte de uno, lo que primeramente estaba en el ambiente. Desde una perspectiva situada, las herramientas solo pueden ser plenamente comprendidas a través de su uso, que se encuentra restringido a las características de la situación y dentro de un contexto sociocultural más amplio. Para ilustrar lo anterior, podemos remitirnos al famoso ejemplo de Gregory Bateson sobre “el ciego y su bastón” donde describe cómo el ciego se sirve de esta herramienta tan necesaria (dada su limitación visual) para poder caminar (motivo) por las calles de su ciudad (ambiente más amplio), el ciego y su bastón formarían así un sistema. Sin embargo, cuando la situación cambia y el ciego entra, por ejemplo, a un bar para comer (motivo), el bastón quedaría en un segundo plano, relevado al fondo de la figura o sistema que ahora quedaría

conformado por el ciego, el cuchillo y el tenedor, definido así ante una nueva situación o contexto.

Lo que este ejemplo pretende ilustrar es cómo la organización de la actividad humana está mediada por artefactos y situada dentro de un sistema de actividad más amplio, el mundo social (Cole, 1999), como también señala que la apropiación de herramientas no es un asunto limitado a la adquisición de conocimientos inertes o información, depende estrechamente de su contexto de uso.

No es posible utilizar una herramienta adecuadamente, sin la comprensión de la comunidad o cultura en la que se utiliza. En este sentido, las herramientas expresan la sabiduría acumulada de la cultura en la que se usan y el conocimiento y la experiencia de las personas y las comunidades (Pea, 2001). El significado y el uso adecuado de las herramientas son producto de una permanente negociación al interior de una comunidad, hacen que la actividad progrese, adaptando medios y fines.

La comprensión, tanto del mundo como de la herramienta, cambia continuamente como resultado de su interacción. Es decir, se puede ir más allá, al afirmar que dicha apropiación no solo trae consigo el desarrollo de competencias en el uso de las herramientas culturales, sino también la inventiva y la creatividad para abordar los potenciales usos de dichas herramientas. Por tanto, no solo estamos ante las posibilidades de cambio y desarrollo en el sujeto, sino también ante el desarrollo y creación de nuevas herramientas mediadoras que nos llevan a pensar el aprendizaje como un continuo, un proceso que dura toda la vida como resultado de actuar en situaciones. Pea (2001), realiza una analogía bastante clarificadora al respecto, al señalar que los artefactos son a la evolución cultural como el gen a la evolución biológica.

Bruner, también hace referencia al *carácter dialéctico de la apropiación de las herramientas culturales* por parte de los aprendices, destacando que éstos a la vez que aprenden a utilizarlas, pueden también modificarlas o usarlas de nuevas maneras.

No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida" (Bruner, 1988, p. 132)

La tesis principal de Bruner es que "la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos" (Bruner, 2000) .

Como hemos venido señalando, la apropiación de las herramientas se lleva a cabo en la actividad, en las acciones y operaciones. Este hecho es muchas veces descuidado en los entornos escolares ya que como bien señalan Álvarez y Del Río (1990) cuando un maestro o maestra piensa la enseñanza lo hace en términos de representación, pero cuando un niño realiza un aprendizaje, éste se sitúa en el terreno de las acciones, por tanto, un objetivo fundamental de la educación escolar, será el tender puentes entre ambos niveles, "es preciso recuperar la conexión de la mente con el mundo si queremos recuperar el sentido y no sólo el significado de conceptos, en educación" (Álvarez y Del Río, 1990, p. 101) .

La escuela como una Institución de la cultura, estaría diseñada precisamente para transmitir esta caja de herramientas cultural a los miembros que participan de sus prácticas, y buscar así que las personas avancen mucho más allá de sus limitaciones presentes. Pero la escuela no participa sola en esta tarea, lo hace formando parte de un complejo entrelazado de prácticas educativas que van más allá del aula, prácticas educativas que en ocasiones no comparten las mismas metas con la escuela tradicional.

Ahora bien, el problema se complejiza si queremos ampliar las posibilidades de participación de los niños y niñas de diferentes culturas en actividades escolares relevantes y significativas que les permitan adquirir y apropiarse de las herramientas. Participar no es simplemente asistir a la escuela,

no se corresponde simplemente con observar un sistema de interacción nuevo y gradualmente ir realizando las acciones o las tareas que se indican, involucra disposición, oportunidad y legitimidad como agente que participa en actividades relevantes, significativas, dotadas de sentido.

Algunos estudios etnográficos (Fernandez Enguita, 2004; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001) colocan en duda la participación plena de los niños en las actividades escolares de escuelas donde coinciden múltiples culturas y que además se encuentran en entornos socioculturales segregados socialmente:

1.- En primer lugar señalan que la cultura escolar no siempre coincide con las prácticas culturales de la cultura de origen de los niños, no solo se observa la existencia de una deficiente adquisición de herramientas como la lectura y la escritura, sino también del uso del lenguaje considerado adecuado por la escuela (Mercer, 2001), que no solo involucra aprender cómo hablar, también el cuándo guardar silencio, ambos aprendizajes fundamentales para la inclusión social (Lave y Wenger, 1991).

2.- Los estudiantes no llegan a compartir y conocer las metas de la actividad escolar, la práctica cotidiana de estos centros se orienta a menudo más al cumplimiento de las reglas y el mantenimiento del orden que al desarrollo de los aprendizajes (Gibson y Ogbu, 1991; Crespo y Lalueza, 2003; Lamas y Lalueza, 2012).

3.- La motivación intrínseca de los alumnos por las actividades de aprendizaje resulta muy escasa (Langhout, 2005). La apropiación, en este sentido, tendría más que ver con un asunto de hegemonía sobre los recursos y herramientas de aprendizaje, de alienación de la participación plena y sobre la conformación de la legitimidad en las formas de participación (Lave, Wenger, 1991).

Dicho de otro modo, las posibilidades reales de que los participantes se *apropien* de las prácticas y de las herramientas necesarias para alcanzar las metas o fines de las prácticas educativas escolares, en entornos de diversidad cultural, parecen resentirse cuando los estudiantes se muestran ajenos a dichas prácticas, no conocen las metas de las actividades y no parecen formar parte

como *agentes* en la construcción de una narrativa compartida, por cuanto, la legitimidad de su participación se ve afectada, quedando replegada en la periferia.

Finalidad: Conocer y compartir las metas de la actividad resulta crucial para la apropiación y dominio de las herramientas. La práctica educativa escolar posee unas metas intrínsecas, tanto implícitas como explícitas que a menudo resultan opacas para quienes no han participado plenamente en ellas. En apariencia, no parece haber problema cuando podemos ver que dichas metas se encuentran en coherencia con la cultura del espacio social más amplio en que la escuela se inserta. Pero la vida de las personas se desarrolla en distintos ámbitos y contextos, diferentes prácticas y diferentes metas para el desarrollo de los niños confluyen en un mismo escenario, la escuela, ante lo cual se advierte como fundamental la búsqueda de las continuidades entre las diferentes prácticas y las diferentes metas del desarrollo.

La multiplicidad de contextos en los que se desencadena la trayectoria de un sujeto es amplia, incluso podemos verlos desde un punto de vista temporal como espacial. Bronfenbrenner (1988) desde una perspectiva ecológica, describe al ambiente en donde tiene lugar el desarrollo, como un conjunto de estructuras seriadas, donde el nivel más interno se correspondería con el entorno inmediato del sujeto en desarrollo, el siguiente nivel nos sitúa en las interconexiones que existen entre los entornos y un tercer nivel que alude a escenarios que van más allá de la realidad experiencial, concreta u objetiva de los sujetos que, sin embargo, repercuten en su desarrollo.

Desde esta postura se define el desarrollo como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (Bronfenbrenner, 1988). Nuevamente se pone de relieve la relación dialéctica entre el sujeto y su ambiente, como también en las interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico.

Sin embargo, como bien señala Bárbara Rogoff (1993), la noción de interacción implica a menudo el supuesto de que las entidades que interactúan son separables, que se encuentran en el mundo como compartimientos estancos que interactúan y se influyen mutuamente. A este respecto, la citada autora adopta una perspectiva contextual para acercarse a las situaciones (a la realidad) que se desea estudiar, por lo tanto, pretende lograr una idea de lo que es el todo, no como una mera interacción de los elementos, ya que la totalidad no es igual a la suma de las partes “El todo tiene una naturaleza básica y un carácter procesual que debe ser estudiado por sí mismo” (Rogoff 1993).

Cole (1999), para explicar esta misma lógica, sugiere la metáfora de una cuerda, con sus hebras entrelazadas. Para él, el desarrollo es resultado de un complejo tejido de relaciones que operan en contextos que no son independientes, son fruto de un entrelazado, donde el contexto (y los distintos contextos donde tiene lugar el desarrollo) no solo es algo que rodea e influye en el sujeto, sino que lo constituye y viceversa. Esta posición, a nuestro juicio más coherente con una visión sistémica del desarrollo, cambia la noción de interacción de elementos por la noción de continuidades dentro de un todo.

Así, se entiende que la escuela pasaría a formar parte de los demás sistemas de actividades socioculturales en las comunidades a las que sirve y en las que se inserta, comunidades donde se sitúan a la vez otras herramientas mediadoras previas y/o complementarias a la escuela. De esta manera, la actividad de aprendizaje en las escuelas es vista como una estructura compleja en donde se definen sistemas de relaciones que no se restringen al aula y que se encuentran históricamente condicionados entre el individuo y su ambiente inmediato (Cole y Engeström, 2001).

En consecuencia, resulta fundamental que la práctica escolar, esté en continuidad con las prácticas comunitarias donde se adquiere su significado, en continuidad con otros sistemas de actividad donde se desarrolla la vida de las personas. Es, en la posibilidad y en la existencia de estas continuidades, entre contexto escolar, contexto familiar y contexto social-comunitario, que la escuela se potencia como contexto de desarrollo. Cuando ello no ocurre, es decir, cuando

las prácticas escolares se desgajan de los contextos más amplios, su significado se oscurece, resulta poco accesible para los alumnos, perdiendo así el sentido como actividad socializadora, cuya meta está en promover la adquisición de saberes culturales.

Narratividad: Se llega a la comprensión de las metas de la actividad, en tanto que se comparte un relato con el resto de los miembros de la comunidad (Bruner, 2000). Para Bruner, es la narración, la conexión de los acontecimientos en el tiempo, lo que se encuentra en el núcleo del pensamiento humano, las narraciones pueden ser muy poderosas en la transmisión de ideas, en ocasiones, incluso más que la articulación de la propia idea. En su libro, *la educación puerta de la cultura*, metafóricamente señala a la educación como formando parte del *continente de la cultura*, y manifiesta su desacuerdo en considerarla solo como una isla, como un lugar apartado de cuestiones importantes que plantea la cultura, alejada de la vida cotidiana de las personas. De ahí que muchas veces los temas, intereses y procedimientos que se observan en la escuela resultan en ocasiones opacos, ajenos y carentes de sentido para los niños que ahí se encuentran. Es importante que, en una actividad de aprendizaje, los participantes entiendan el para qué de determinada práctica y estas respuestas se vincularán al grado de conexión/desconexión e inclusión/exclusión entre los distintos relatos que acompañan la vida de las personas.

Para Bruner, la representación de la experiencia en narración, produce una estructura, que él denomina como una “psicología popular”, una psicología de la vida cotidiana, que nos hace entender y explicar cómo funcionan otras mentes y que, por tanto, repercute en nuestra interacción con otros. En un aula cualquiera, el o la maestra se pregunta acerca del “cómo llegar a estos niños” y los niños se preguntan acerca de “qué es lo que la maestra o maestro intenta decirles”, y es en estos encuentros intersubjetivos, donde las personas no solo portamos nuestras teorías intuitivas y modelos mentales acerca de cómo funcionan otras mentes, sino que también podemos ajustarnos a ellas. Esta psicología popular nos entregaría algunas claves para entender lo que sucede al interior de un salón de

clases en los intercambios comunicativos cargados de significados e intencionalidad.

La característica primordial en la idea de la narratividad y los relatos es que también implican la especificidad de contexto en donde se generan y desarrollan. Si bien la narratividad alude a una suerte de continuidad entre los acontecimientos, los relatos aluden a la diversidad de discursos en el pensamiento, en la cultura y entre culturas.

En la escuela se presentan todo tipo de relatos, que son ordenados jerárquicamente mediante procesos de “privilegiación” (Holquist y Emerson, 1981), es decir, en este contexto sociocultural solo prevalecen aquellos relatos que son coherentes con el lenguaje social dominante en dicho escenario, a decir, el lenguaje de la escuela, que otorga mayor eficacia o propiedad a aquellos discursos sobre futuro y progreso (desde una idea ilustrada) frente a otros relatos alternativos que también se encuentran presentes en la escuela. Que el lenguaje de la escuela sea único no quiere decir que sea hegemónico...El asunto radica en el cómo construir una narración compartida, respetando los distintos relatos y lenguajes sociales existentes en la escuela.

2.3 Teoría de la Actividad Histórico-Cultural

La idea de cambio que intentamos exponer en esta tesis, está ligada a los aspectos sistémicos de las entidades como a sus aspectos de desarrollo, tanto a nivel de las organizaciones como a nivel de los individuos que forman parte de dichas organizaciones. Continuando con nuestra exploración teórica, y siempre desde los planteamientos de la psicología cultural, a continuación pasaremos a revisar algunos de los aportes de la “Cultural-Historical Activity Theory” (CHAT) que se integran para comprender la triada compuesta por aprendizaje, cambio y desarrollo.

La CHAT añade a la definición de aprendizaje y desarrollo, la noción de sistema de actividad. Para esta teoría, el aprendizaje es visto como una actividad compleja, colectiva y mediada, pero no cualquier actividad, se refiere a una actividad práctica y compartida, organizada socialmente y productora de significados dentro de un sistema de actividad más amplio, que involucra la interacción y coordinación de distintos elementos que conforman dicho sistema.

El aprendizaje de las personas, no es visto como una actividad que el sujeto realice en solitario a partir del procesamiento individual de la información, o como un proceso de estructuración y reestructuración cognitiva enfocado principalmente a resolver problemas y a adaptarse (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Para la CHAT, el aprendizaje de las personas está en mayor medida influenciado por las formas en cómo se organiza la actividad socialmente establecida, proceso donde se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos que dotan de sentido a la actividad aprendizaje (Roth y Lee, 2007). Dicho de otro modo, será la forma en cómo se diseña una actividad de aprendizaje, en relación a cómo se distribuyen los recursos, se distribuye el trabajo, se ponen a disposición de los sujetos las herramientas necesarias para llevar a cabo la actividad, lo que en mayor medida determine el potencial de dicho escenario para el desarrollo y el aprendizaje.

Ya en este punto, es necesario aclarar que el presente documento no pretende ni puede profundizar en el desarrollo general de la teoría de la actividad,

además no pretende explorar el amplio espectro de usos de la CHAT en la investigación educativa. Dicha revisión ha sido publicada en Roth y Lee (2007). Nos interesa eso sí, explorar sus raíces teóricas hasta la formulación y desarrollo de la Teoría del Aprendizaje Expansivo (AE) (Engeström, 2001, 2009) para acercarnos a explicar los cambios que ocurren en un sistema de actividad.

Tomaremos la idea del aprendizaje expansivo, donde al menos interactúan dos sistemas de actividad y, en cuyo encuentro se producen mutuas y constantes acomodaciones y negociaciones que, en última instancia, responderán a las restricciones internas de cada sistema (Bateson, 2000); a su propia historia, creación y utilización de herramientas, prácticas y metas que le confieren su propia identidad.

2.4 Teoría del Aprendizaje Expansivo

2.4.1 Raíces teóricas del aprendizaje expansivo

Las raíces teóricas de la teoría del aprendizaje expansivo (AE), se remontan a las principales ideas de tres figuras de la escuela rusa histórico-cultural: Lev S. Vygotsky, Alexander Luria y Alexei Leontiev.

La historia la comenzaremos con Vygotsky y Luria, quienes formularon la tesis de que el hombre difiere de los animales por el hecho de que puede construir y emplear herramientas. Esas herramientas no solo modifican de manera radical las condiciones de su existencia, sino que también operan sobre el hombre, en tanto que producen un cambio en él y en su condición psíquica. Para respaldar esta teoría, Vygotsky introdujo la noción de “acción mediada por herramientas y orientada a objetos”. La idea fue cristalizada por en el famoso modelo triangular, que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador.

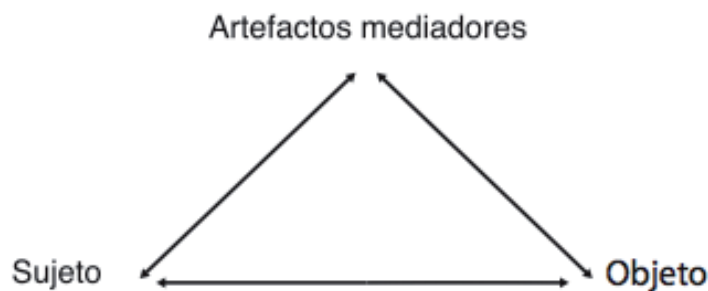


Fig.1. Modelo básico de la actividad mediada.

Según Engeström (2001), esta generación de teóricos en la teoría de la actividad, permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales, y la sociedad, no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos. El aprendizaje y el desarrollo se explican entonces, a partir de la idea de mediación, mediación a partir de herramientas materiales, psicológicas u otros seres humanos.

Sin embargo, la unidad de análisis de Vygotsky queda circunscrita al lenguaje y en la esfera de acciones individuales (Cole, 1999). No es hasta la aparición de la idea de “actividad colectiva”, introducida por Leontiev, que se supera esta limitación. Para él, toda actividad, en sus distintas formas, ya sea colectiva o individual es un sistema dentro del sistema de relaciones sociales, es decir, está inserta en un contexto institucional más amplio y para entenderla hay que considerar los motivos socioinstitucionales en los cuáles la actividad se inserta (Leontiev, 1979).

Los estudios de Leontiev (1977) mostraron cómo la distribución del trabajo dentro de una comunidad, conduce a la separación de la acción y la actividad. Así su modelo asumía tres niveles de análisis de la actividad; la actividad en sí misma, el nivel de las acciones y el nivel de las operaciones. El nivel más alto de actividad colectiva está impulsada por un motivo relacionado con el objeto, que se

percibe como algo que puede satisfacer una necesidad del sujeto, es decir, el objeto que motiva al sujeto es un motivo.

En el nivel medio del individuo (o grupo), la acción es impulsada por un objetivo o meta consciente. Somos conscientes de los objetivos que queremos alcanzar, por el contrario, no somos inmediatamente conscientes de nuestros motivos. Leontiev observó que la toma de consciencia de los motivos, requiere un esfuerzo especial de dar sentido a la evidencia indirecta por medio del análisis de la actividad y su dinámica". (Leontiev, 1977).

Por último, se encuentran en el nivel inferior, las operaciones automáticas, que responden a las condiciones y a las herramientas de la acción a la mano. Las personas, normalmente no somos conscientes de las operaciones. Las operaciones pueden surgir como una improvisación, como resultado de un ajuste espontáneo de una acción sobre la marcha. Una fuente importante de cambios viene dado por desautomatizar las operaciones y las rutinas a través de la reflexión y el análisis de las acciones que se llevan a cabo, pero que no logran el efecto deseado. Las acciones concretas se pueden evaluar en cuanto a si ayudan o no a cumplir con los objetivos, este sería un nivel de análisis que abriría las puertas a la toma de consciencia de lo que se hace, lo que se deja de hacer y de los motivos que mueven toda la actividad del sujeto. Los cambios también se pueden dar a nivel de las acciones, que pueden convertirse en actividades cuando un objeto subordinado a otro objeto de un nivel mayor, pasa a convertirse en un motivo de la acción (Kaptelinin y Nardo, 2006).

Lo interesante de estas ideas, de cara a un ciclo de aprendizaje expansivo, es precisamente la separación que se hace entre actividad y acciones. Las acciones tienen un tiempo de vida media bastante definido o podríamos llamar concreto (tienen un principio y un fin) en cambio, la actividad colectiva se reproduce sin un punto final predeterminado, por lo tanto, esta sujeta a modificaciones o transformaciones radicales. En la medida que el diseño de una nueva actividad de paso a la reflexión y análisis de las acciones y operaciones necesarias para alcanzar los objetivos, se podrán develar los factores motivacionales de los sujetos dentro de la actividad, piedra angular para dotar de

sentido a lo que las personas hacen. Ya Leontiev (1977) señalaba que “no existe aquello de actividad sin motivo”, por ello cuando los sujetos no tienen clara la meta de la actividad, no encuentran un motivo para realizarla, la actividad se compromete, se convierte en un “sin sentido”.

2.4.2 Desarrollo de la teoría del aprendizaje expansivo

Para Michael Cole y Engeström (2001), los trabajos derivados de la teoría de la actividad histórico-cultural inspirados en el gran aporte de Vygotsky, fue en gran medida un discurso de desarrollo vertical hacia las funciones psicológicas superiores. Michael Cole, sensible ante las diferencias culturales, señala que la teoría de la actividad tendría que entender el fenómeno de la co-existencia y la interacción de diversas culturas y actividades, no sólo la evolución histórica de una sola cultura, es decir, hace hincapié en la necesidad del estudio de las interacciones y superposiciones entre múltiples sistemas de actividad. Esto se hace cada vez más imperativo en las aulas multiculturales de las que venimos haciendo mención, donde se hace evidente la necesidad de un análisis de la actividad educativa que considere a la diversidad de sujetos de la actividad, las diferentes metas de desarrollo de las diferentes culturas que ahí se encuentran y la diversidad de herramientas utilizadas para alcanzar dichas metas.

En los trabajos de Leontiev (1977), el concepto de actividad juega el papel de una herramienta analítica para ayudar a construir una teoría del desarrollo evolutivo de la mente. Esta enorme contribución, es tomada por Yrjö Engeström, que declara haber ampliado el triángulo básico de la mediación humana para introducir nuevos elementos colectivos en el sistema de actividad. Somos de la opinión que el autor, realiza un buen trabajo al graficar el triángulo mediacional básico, agregando elementos que favorecen nuestro entendimiento de éste como un fenómeno colectivo y sistémico que comprende una compleja estructura mediadora.

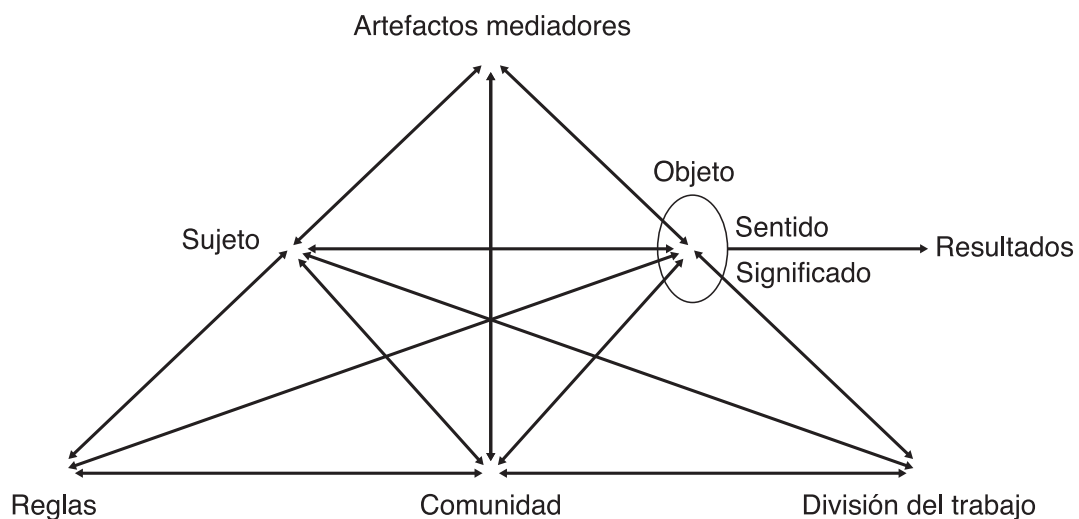


Fig.2. Estructura de un sistema de actividad humano (Engeström, 2001)

Para Engeström es importante reflejar que las actividades de las personas se constituyen dentro de comunidades, que se organizan según unas determinadas reglas, normas de funcionamiento y división del trabajo que le son propias a dicha comunidad. Lo interesante para él surge en el encuentro entre dos o más sistemas de actividad distintos, en el análisis de las interacciones y conflictos que surgen del intercambio (Engeström, 2001, 2009).

En el triángulo de Engeström, el objeto está representado por un óvalo, para indicar su ambigüedad. El objeto es siempre una llamada a la interpretación, al *sense making*, a la búsqueda de un sentido personal y a la transformación social.

Con este esquema se pretende posibilitar el examen de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse únicamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos. Una vez traspasadas las fronteras de la actividad individual, el modelo se centra en las formas de colaboración inmediata que responden a un

interés común autodeterminado, donde participan otras personas, no necesariamente alguien más experto (Engeström, 2009).

5 PRINCIPIOS DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Engeström (2001) pretende hacer una reconceptualización de la teoría de la actividad para lo cual reelabora 5 principios fundamentales de esta teoría, donde sitúa como uno de ellos los ciclos de aprendizaje expansivo.

1. El sistema de actividad como unidad de análisis
2. Múltiples voces de la actividad
3. Historia de la actividad
4. Contradicciones como fuerza que manejan los cambios en la actividad
5. Los ciclos expansivos como posibles formas de expansión en la actividad.

El sistema de actividad como unidad de análisis:

Para Engeström, si queremos entender la actividad de un sujeto, acceder a sus motivaciones e intereses, así como si queremos analizar acciones grupales, debemos atender al sistema de actividad más amplio en que dichas acciones se inscriben. Los objetivos individuales y las acciones grupales, como las operaciones automáticas, son relativamente independientes, pero son unidades de análisis subordinadas, que solo pueden ser entendidas cuando son interpretadas en contraste con el fondo de la totalidad del sistema de actividad.

Múltiples voces de la actividad:

Este principio está basado en las ideas de Bakhtin, (citado en Wertsch, 1993) quien se centra en la naturaleza retórica de la acción y ha reunido sus esfuerzos analíticos en el “enunciado”, que para el citado autor, se convierte en la verdadera unidad de comunicación verbal. El enunciado sólo puede existir si es producido por una “voz”, que a su vez, siempre se dirige a otro, que puede o no, estar presente en el momento del enunciado, por tanto, el enunciado existe en un ambiente social que contiene otras voces. La comprensión del enunciado implica un proceso en el que otros enunciados entran en juego y lo confrontan. Es decir,

para comprender la palabra del hablante se hace necesario vincular esta la palabra a una contrapalabra, que es definida como una palabra alternativa al repertorio del oyente. De esta manera, la voz del hablante se interanima en contacto con otras voces (Wertsch, 1993).

Como muestra Bakhtin, esto incluye entonces todas las voces complementarias y/o contradictorias de los diferentes grupos y estratos que participan en el sistema de actividad. Si lo llevamos al escenario de una actividad colaborativa conjunta, aquello abarcará debate, negociación, orquestación.

Para Engeström (2001, 2009), la división del trabajo presente en la actividad humana crea distintas posiciones y experiencias para los participantes, ya sea por división horizontal en tareas, o por división vertical que involucra poder y estatus. Este hecho posibilita la emergencia de las distintas voces que se encuentran en un sistema, no solo entre los distintos individuos que participan en la actividad, sino también dentro de un mismo sujeto.

En el aula, cada participante trae consigo su propia historia, su propia voz y las múltiples voces que juntas forman un relato conexo al marco de referencia de quien construye los significados (Bruner, 1991), la interacción resultante entre múltiples voces, entre múltiples relatos, es muy compleja y se convierte en una potencial fuente de conflictos, pero también lo es de modificaciones, cuando se da paso a las acciones de traducción, de negociación constante entre los sujetos y a la emergencia de los motivos detrás de las acciones individuales que de no encontrar eco en los objetivos colectivos puede conducir a la búsqueda activa de soluciones a estos conflictos.

Historia de la actividad:

Este principio recalca la importancia de atender a los procesos históricos por los que un sistema de actividad se ha convertido en lo que es y que nos muestra, a su vez, su potencial de desarrollo y cambio. Para Engeström (2001, 2009) un sistema de actividad no puede reducirse solo a las acciones y operaciones que se producen en él. Como ya hemos mencionado, Engeström toma de Leontiev la idea de durabilidad finita de las acciones, al tiempo que

considera los sistemas de actividad en constante evolución durante períodos de tiempo sociohistóricos, que pueden llegar a adoptar la forma de instituciones y organizaciones.

En la teoría de AE, para preguntarnos sobre lo que es y lo que será una cultura de práctica, es crucial responder a lo que fue. De Vasily Davydov, Engeström toma la idea de captar la esencia del objeto, rastreando y reproduciendo la lógica de su desarrollo, desde su formación histórica y a través de la aparición y resolución de sus contradicciones internas (Engeström y Sannino, 2010).

También desde un enfoque histórico-cultural, Valsiner plantea que adoptar una perspectiva evolutiva supone interesarse por los cambios que operan en el tiempo. Cambios que operan tanto en los individuos como en los contextos en los que se desarrollan. Por ello, una cultura debe ser entendida no sólo como lo que es, sino como aquello en lo que se está convirtiendo (Valsiner, 1998).

En el marco de AE se plantea como necesario realizar acciones orientadas a “analizar la situación”. Con analizar la situación nos referimos a los casos en que un sistema que opera de una determinada manera ha asumido un estancamiento en su proceso de producción: las viejas pautas y patrones no parecen funcionar más, o no conducen al logro de los objetivos deseados. En estos casos aparecen las preguntas relativas al por qué, evocando a principios explicativos que requieren trazar un recorrido histórico y evolutivo de la situación. Es decir, la metáfora de la expansión necesita un “desde dónde y hacia dónde” expandir, que permita dibujar una especie de cartografía de la zona de desarrollo próximo de la actividad que hay que recorrer y que es posible recorrer.

Contradicciones como fuerza que maneja los cambios en la actividad:

Las contradicciones son entendidas desde la perspectiva de Engeström como tensiones desarrolladas históricamente que pueden ser detectadas dentro de un sistema de actividad real. En una misma organización podemos encontrar estratos históricos rivales y contradictorios en su forma de operar y tratar con los objetos, e incluso se pueden observar contradicciones entre las acciones y los

pensamientos de un mismo sujeto dentro de la organización (Cole y Engeström, 2001). Esta discrepancia es un hecho característico en toda actividad humana, donde los motivos individuales y los objetos de las actividades colectivas no siempre coinciden.

Engeström deduce de su trabajo, la existencia de cuatro niveles de contradicciones en una red de sistemas de actividad humana (Cole y Engeström, 2001):

Nivel 1: la contradicción primaria interna (doble vínculo) que se sitúa dentro de cada componente constituyente de la actividad central.

Nivel 2: contradicciones secundarias, entre los componentes de la actividad central.

Nivel 3: Contradicción terciaria, entre el objeto o motivo de la forma dominante de la actividad central y el objeto o motivo de una forma culturalmente más avanzado de la actividad central.

Nivel 4: contradicciones cuaternarias, entre la actividad central y sus actividades vecinas.

Para aterrizar estas ideas al terreno que nos ocupa, intentaremos narrar un ejemplo de estos cuatro niveles en una organización escolar:

La contradicción primaria la podemos encontrar si nos centramos en cualquier elemento de la práctica de un maestro en una escuela. Las herramientas y artefactos utilizados en la escuela son diversos e incluyen una gran cantidad de herramientas didácticas y sistemas de medición para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Pero muchas de estas herramientas se encuentran pensadas para un alumnado homogéneo, bajo el supuesto de que todos los alumnos de la clase aprenden de la misma manera, al mismo tiempo y en el mismo nivel, los contenidos que se trabajan en clase. Los maestros, en su día a día, se pueden percatar de que esto no siempre es así y se enfrentan a este tipo de contradicciones diariamente, teniendo que tomar decisiones en relación a su práctica de uno u otro modo.

Cuando un nuevo elemento entra en el sistema de actividad desde afuera, aparecen las contradicciones secundarias entre sus elementos. Un ejemplo de una contradicción secundaria en la práctica de un maestro sería la causada por la aparición de nuevos tipos de objetos. Podemos nombrar así, la llegada masiva de diversidad cultural a las aulas, por citar un ejemplo. Los conflictos surgen entre la sentida escasez de preparación de los maestros para trabajar con esta realidad y las necesidades educativas de los alumnos cada vez más diversas. Surgen además contradicciones entre las herramientas y prácticas tradicionales pensadas para un alumnado homogéneo y las herramientas y prácticas culturales de las familias de este alumnado heterogéneo. Se requiere de un nuevo enfoque educativo que aún no existe en la escuela.

Una contradicción terciaria aparece cuando un objeto cultural más avanzado y su motivo se introduce en la actividad. Continuando con nuestro ejemplo, supongamos que dicha escuela en cuestión decide incorporar en las aulas un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje, pensado precisamente para trabajar con un alumnado diverso culturalmente. Han tomado en consideración la experiencia de otras escuelas y han diseñado y aplicado en la práctica de los maestros nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje que siguen los ideales de la escuela inclusiva e intercultural. Las contradicciones terciarias aparecen entre los nuevos procedimientos, herramientas, normas, distribución de trabajo y los viejos patrones y maneras de hacer las cosas dentro del sistema escuela. Es decir, Las nuevas ideas pueden ser formalmente aplicadas, pero son internamente resistidas por los vestigios de la vieja actividad.

Las contradicciones cuaternarias son las que surgen en la interacción entre la actividad de cambio del centro y sus actividades afines. Supongamos que un maestro de primaria, ha incorporado en su práctica este nuevo modelo de enseñanza aprendizaje, más propicio para la integración socio-educativa de la diversidad cultural en su grupo clase, pero estos mismos niños a su vez participan en otras actividades dentro de la escuela, que siguen un modelo de enseñanza tradicional, hegemónico. Los conflictos y malos entendidos fácilmente surgen

entre estos sistemas de actividad, sacando a la luz las contradicciones entre ambos.

Sin embargo, hasta aquí, incluso luego de haber ejemplificado los cuatro niveles de contradicciones señalados por Engeström, el concepto aún nos resulta vago, etéreo, parece equipararse a los conceptos de conflicto, dilema, tensiones, lo que nos lleva a la pregunta de si, ante cualquier perturbación en el sistema de actividad ¿estaremos hablando de una contradicción con potencial de cambio y desarrollo?

Sannino (2005) recuerda la necesaria distinción entre lo que sería un conflicto, un dilema, una paradoja de lo que sería una contradicción. A este respecto señala que los conflictos se sitúan a nivel de las acciones y tienen un potencial de cambio y perturbación reducido al tiempo que dura la acción. En cambio, las contradicciones tienen carácter histórico, se sitúan a nivel de la actividad, con un tiempo de vida medio por encima de las acciones, por tanto, su potencial como motor de cambio es mayor. El malestar, los conflictos, las tensiones y dilemas, pueden ser de este modo analizados como “manifestaciones de las contradicciones” (Engeström y Sannino, 2011), que deben ser detectadas, analizadas y explotadas en su potencial transformador. Es decir, la aparición de conflictos y cuestionamientos en un sistema, no necesariamente significará la evolución en un ciclo de aprendizaje expansivo si permanecen como acciones aisladas, marginadas de la dinámica global de la organización.

El análisis de las contradicciones, a la luz de sus manifestaciones, nos podrá desvelar si detrás de dicha contradicción hay una historia de, lo que Gregory Bateson llama doble vínculo. Es decir, toda contradicción contiene en sí un doble vínculo, entendida como una situación en la que una persona se enfrenta a dos alternativas contradictorias entre sí y no puede resolver una, sin anular a la otra, a la vez que no tiene la posibilidad de ignorar ninguna de las dos. El doble vínculo produce la sensación vivencial de “estar en un callejón sin salida”, y nos sume en la impotencia para buscar soluciones individuales, de ahí que su resolución se transforme en un esfuerzo colectivo.

Ciclo de Aprendizaje Expansivo:

Engeström (2001, 2009) aplica los principios de la teoría de la actividad en el campo del trabajo, dentro de organizaciones. A través de la experimentación en el diseño e implementación de nuevos sistemas de actividad en estos entornos, pudo observar las posibilidades del cambio y transformación organizacional, gracias a las contradicciones que emanan del encuentro entre sistemas de actividad. Sostiene que los sistemas de actividad se mueven en ciclos relativamente largos de transformaciones cualitativas y este principio proclama la posibilidad de “provocar” intencionadamente y de manera deliberada intervenciones que provoquen transformaciones expansivas en el sistema de actividad. (Engeström y Sannino, 2010).

Este ciclo comienza al adoptar una organización un nuevo elemento externo (por ejemplo una nueva tecnología, un procedimiento más avanzado, etc) que genera agravantes secundarios con los viejos elementos del sistema (como las reglas, normas de funcionamiento o la división del trabajo). Las contradicciones entre lo viejo y lo nuevo, se transforman en el motor del cambio y desarrollo cuando exigen que los profesionales elaboren una reconceptualización de su objeto de trabajo y del motivo de su actividad. En este sentido, las contradicciones y conflictos son elementos necesarios, pero no suficientes para generar cambios expansivos, éstos solo se producen cuando los sujetos comienzan a gestar un nuevo “tercer objeto” de su práctica, objeto híbrido que no se reduce a la suma de objetos que compiten, o a su mera combinación, complementariedad o acuerdo entre sistemas de actividad que interactúan. Es la co-creación de un tercer objeto lo que se entiende como actividad de aprendizaje expansivo, que impulsa al sistema a una nueva fase de desarrollo.

Al respecto, Engeström señala que todo ciclo de transformación expansiva, puede ser traducido como un viaje a través de la zona de desarrollo próximo de la actividad, es decir, la distancia entre el presente, entre el día a día de las acciones de los individuos y las nuevas formas de actividad generadas colectivamente, ante la búsqueda de solución para el doble vínculo incrustado en las acciones

cotidianas (Engeström, 2001). En este modo de investigación, el modelo básico se amplía para incluir un mínimo de dos sistemas de actividad en interacción.

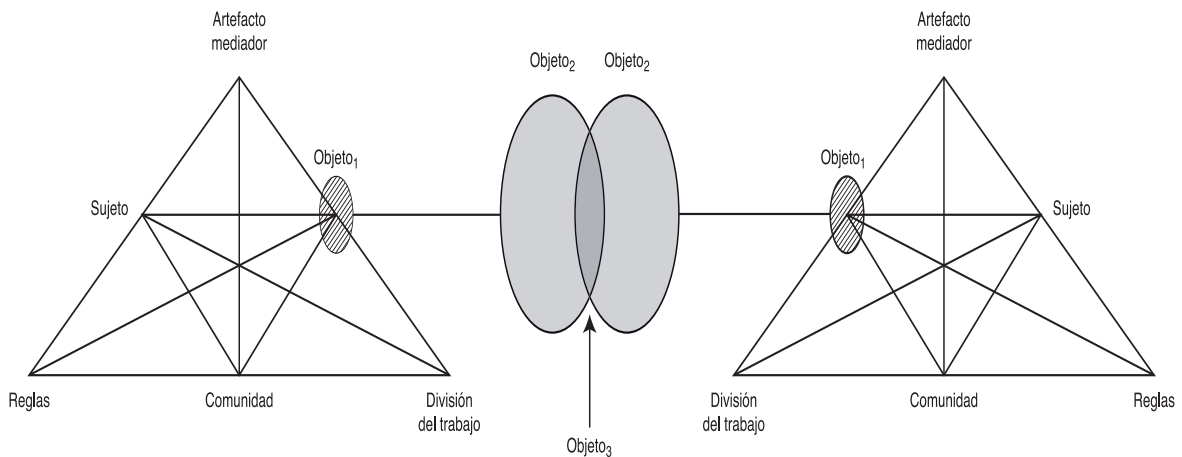


Fig.3. Dos sistemas de actividad como modelo mínimo de interacción en el aprendizaje expansivo.

Para Engeström, sus planteamientos difieren de las ideas de Lave y Wenger acerca de las Comunidades de Práctica, ya que dicho modelo basado en la participación, se traduce en un movimiento de ida y vuelta, desde una posición periférica a una posición central, desde una posición de falta de experticia a experticia. En cambio, el ciclo de aprendizaje expansivo coloca mayor énfasis en el movimiento horizontal, en la transformación de la cultura de práctica, y en la hibridación.

Movimiento horizontal: El movimiento horizontal, se refiere al principio de historicidad en el desarrollo de una actividad, a las idas y venidas, así como también alude al principio de las múltiples voces y a la interacción entre sistemas. Es decir, se refiere al cruce que los sujetos hacen más allá de sus dominios para encontrar herramientas e información donde quiera que se encuentren, que se traduce en un trabajo de exploración y expansión denominado *cruce de fronteras* y creación de redes (Engeström y Sanino, 2010).

Transformación: Engeström (2001, 2009) explica el ciclo expansivo como un proceso evolutivo dentro de las organizaciones sociales, que comprende la transformación de una cultura de práctica y la creación de nuevos artefactos y patrones de interacción. Pero esta nueva estructura o diseño de actividad, no cae del cielo, requiere una reflexión crítica acerca de la estructura existente. Los participantes deben aprender a conocer y a comprender lo que quieren superar, a través del rastreo histórico sobre su práctica y la creación reflexiva de nuevos modelos y herramientas avanzadas que ofrezcan la posibilidad de resolver las contradicciones internas y construir cualitativamente nuevas formas de trabajar.

El ciclo de aprendizaje expansivo nos remite a la idea de que no hay algo que aprender a priori, hay algo que construir, y es en este proceso donde se construyen los conocimientos que todavía no están ahí, cuya encarnación se traduce en la co-construcción del objeto tres. Se refiere a cómo una actividad en fase de aprendizaje expansivo, asciende desde una idea abstracta y simple hacia una estructura compleja y concreta, un objeto concreto (Engeström 2007a; Engeström y Sannino, 2010).

La transformación se hace imperativa cuando las contradicciones apremian, ya que, como hemos señalado, ninguna de las opciones en una experiencia de doble vínculo se hace posible de concretar, ante lo cual hay que buscar una solución alternativa, novedosa.

Hibridación: Se refiere a que toda creación de un objeto nuevo, de un tercer objeto, será un esfuerzo colectivo, ya desde el cruce de fronteras y el intercambio entre sistemas, cuyo resultado no se corresponde fielmente a ninguno de los sistemas en cuestión, es algo más, es algo nuevo.

Como ya hemos mencionado, Engeström grafica este tercer objeto como un óvalo, para indicar su ambigüedad. El objeto de las actividades que nos ocupan, tienen a los menos dos significados: uno es el objeto generalizado, el otorgado por la sociedad e históricamente desarrollado, como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de la práctica de un maestro; el otro significado se corresponde con el motivo específico que el maestro le otorga al

objeto de su práctica, que tiene un carácter personal o subjetivo. El objeto de la actividad colectiva, solo entrará en vigor para un sujeto, por medio del sentido personal que éste le otorgue (Engeström y Sannino, 2010). En este sentido, es importante destacar que, si bien el ciclo de aprendizaje expansivo se plantea como un ciclo de aprendizaje organizacional, no debe ser reducido solo a esta esfera abstracta, sin reconocer dentro de las organizaciones la existencia de seres humanos concretos, con sus propios motivos, deseos, preocupaciones, emociones, etc. Ellos son, en definitiva, quienes inician las acciones de reflexión, cuestionamiento, planificación, ejecución y revisión de los cambios, dotando de sentido a su actividad y desarrollando un nuevo tipo de agencia.

El ciclo de aprendizaje expansivo no es una fórmula universal de fases o etapas. De hecho, probablemente nunca se pueda encontrar un proceso concreto de aprendizaje colectivo que siga un modelo lineal. Como señalan Engeström y Sannino (2011) el modelo es una herramienta heurística conceptual, derivada de la lógica de ascender de lo abstracto a lo concreto, de una idea a su consolidación en un modelo, un concepto, una herramienta. Para poder lograr dicha objetivación, el ciclo de aprendizaje expansivo pone énfasis en las acciones de diseño (co-acciones), en el modelado, conceptualización y visibilización. En estas acciones se fusionan el diseño y la adquisición de herramientas, habilidades y conocimientos que no se desarrollan después, se originan dentro del ciclo, en el proceso.

En el siguiente capítulo nos dedicaremos a describir un proyecto de innovación educativa, que nace de la investigación-acción en entornos escolares en riesgo de exclusión social. Este proyecto de innovación se constituye en un sistema de actividad diferente del sistema escuela, pero que opera en dichos contextos, por tanto se convierte en una oportunidad para analizar lo que sucede en la interacción entre ambos sistemas y evaluar si estamos o no asistiendo a la emergencia de un ciclo de aprendizaje expansivo.

CAPÍTULO III

UN MODELO DE PRÁCTICA COLABORATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

*“ Nada produce mejor teoría que una
buena práctica”*

Maritza Montero

3 Un Modelo de Práctica Colaborativa para la Inclusión Social

3.1 Modelo de la Quinta Dimensión

En el presente capítulo nos abocaremos a la tarea de describir el proyecto Shere Rom, un modelo de práctica colaborativa para la inclusión social. Abordaremos su concepción, su historia, su desarrollo por más de una década y los antecedentes teóricos que guían las actividades del proyecto. Todo ello, no lo podemos hacer sin antes remitirnos a sus orígenes, enclavados en el modelo de la *Fifth Dimension (5D)*, que surge como proyecto prototípico para el desarrollo de sistemas de actividad basados en el aprendizaje colaborativo, mediado por las TIC y organizados en formas de cooperación entre universidad y comunidad, vínculo conocido como UC Links Project (Cole, 1999, 2006). Esta sigla juega, por una parte, a la alusión en inglés de *University and Community*, y al mismo tiempo, se refiere a la *Universidad de California*, lugar en donde se gesta este programa de colaboración, que busca crear un modelo de universidad que, además de preocuparse de la calidad de sus aprendizajes, orienta su actividad formativa, docente y de investigación al logro de una mayor inclusión y al ejercicio de la responsabilidad social en sus educandos, modelo conocido como *service learning* o aprendizaje servicio en su traducción al castellano (Martínez, 2010).

Desde hace casi dos décadas, el Laboratory of Comparative Human Cognition, bajo la dirección de Michael Cole, ha venido desarrollando el programa 5D, que nació como una respuesta ante la necesidad de mejorar el logro académico de los niños y niñas en edad escolar en sectores marginados de los Estados Unidos (Cole, 1999). Sobre la base teórica pertinente, se pretendía diseñar actividades adecuadas a la edad de los niños que, propiciaran por un lado la utilización creativa de las nuevas tecnologías y por otro, permitiesen la interacción continua entre personas diversas, tanto en rangos de edad, como en género, origen étnico, niveles académicos, etc. Se incita así la creación de una estructura de participación enfocada al desarrollo de entornos potenciadores del

aprendizaje y desarrollo, tanto para los miembros de la comunidad como para los estudiantes universitarios en práctica.

3.1.1 La 5D como una Comunidad de Práctica

Los diferentes miembros de los proyectos que siguen el modelo de la 5D, se consideran a sí mismos como formando parte de una comunidad de práctica, ya que participan en la negociación conjunta de dicha empresa, comparten un repertorio común y un compromiso mutuo con dichos principios, tres condiciones claves en términos de Wenger (2001) que permiten considerarla como una CP. Es así como sus miembros se sienten partícipes de un sistema de actividad amplio, donde comparten la comprensión de lo que están haciendo y lo que este hecho significa para sus vidas y para sus comunidades, se entienden como formando parte de una comunidad donde se combinan los aprendizajes desarrollados por años, histórica y socialmente, junto con la experiencia personal y las contribuciones de nuevos miembros y nuevos intereses que la convierten en un sistema que se transforma.

En su origen, el modelo 5D ha sido desarrollado en entornos de educación y ocio no formales, vinculando el trabajo de equipos de investigación de universidades, estudiantes en práctica y organizaciones comunitarias locales. De este modo se ha formado una red de equipos de universidades, tanto en Europa, Estados Unidos, México y Brasil (Cole, 2006; Nilson y Nocon, 2005) que operan bajo las directrices o guías de la 5D original, pero que se caracterizan por poseer cada cual su identidad propia. Es decir, la versión original del sistema de actividad 5D, sirvió como un recurso común, una referencia para los investigadores, lo suficientemente flexible como para adaptarse a las condiciones y nuevos escenarios socio-ecológicos, según las necesidades y preferencias locales. En este sentido la *negociación* como atributo permanente dentro de una comunidad de práctica, ha posibilitado dentro de esta red 5D, la emergencia de la llamada “ideocultura”¹², para referirse a la cultura única que crece en cada 5D,

caracterizada por sus propias reglas, costumbres, objetivos, valores, léxico, y condiciones de existencia y que, al mismo tiempo, utilizan los principios de la 5D original para construir sus actividades, asegurándose que sean discernibles o reconocibles como 5D (Cole, 2006).

3.1.2 Bases teóricas de la 5D

Cada proyecto 5D, es reconocible como tal, a pesar de sus diferencias adaptativas a los diferentes contextos. Esto se logra al compartir un *repertorio común*, otro de los atributos para sentirse parte de una comunidad de práctica mayor. Los proyectos inspirados en el modelo 5D se fundamentan en el marco teórico de la Psicología Cultural (Cole, 1999), la CHAT, (Cole y Engeström, 2001, Cole, 2001), el aprendizaje guiado (Rogoff 1993, 2003) y de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Para estos autores, los aprendizajes significativos son *específicos del contexto*, mostrando que los sujetos aprenden consistentemente a través de prácticas en forma de actividades que se orientan a metas identificables por los miembros de su comunidad, por tanto, asumen que la construcción del conocimiento es un proceso social, basado en la participación y la colaboración entre actores que poseen conocimientos y experiencias distintas. Su encuentro, bajo determinadas condiciones, se produce en la Zona de Desarrollo Próximo, en la cual el aprendiz, mediante la guía del experto, adquiere progresivamente el dominio de las herramientas que permiten la consecución de los objetivos de su

¹² Una ideocultura es “un sistema de conocimiento, creencias, conductas y costumbres compartidas por los miembros de un grupo en interacción, al que los miembros pueden referirse y que sirve de base para nuevas interacciones. Los miembros reconocen que comparten experiencias, y se puede aludir a ellas con la expectativa de que serán comprendidas por otros miembros, utilizándose así para construir una realidad por los participantes” (Fine, citado por Cole, 1999).

práctica y favorece la creciente autonomía en nuevas tareas. Los miembros maduros de una comunidad y los menos maduros, son reconocidos como sujetos activos, ninguno tiene la responsabilidad absoluta del conocimiento, en consiguiente, los roles de experto y aprendiz son flexibles y un mismo sujeto puede transitar entre uno y otro según los objetivos y las actividades.

Sus bases teóricas informan sobre el diseño, la implementación y la evaluación de todos los proyectos que se despliegan a lo largo de la red de investigadores 5D, siendo los ejes centrales para el desarrollo de las actividades, las directrices que señalamos a continuación:

- Motivar la participación y el aprendizaje situado en el día a día de las actividades culturales, que giran en torno al uso de las TIC, como herramientas mediadoras centrales para organizar las actividades.
- Promover la colaboración intergeneracional, intercultural e interinstitucional, (Nilson y Nocon, 2005) en donde los roles de maestro y aprendiz son flexibles y se comparte entre participantes diversos. Se lleva a la práctica el rol de la participación intergeneracional en la creación social del desarrollo individual.
- Fomentar la participación y la formulación personal de objetivos, a través del fomento de la capacidad de elección, incluyendo la voluntariedad para participar, la elección de las actividades, el nivel de experticia, etc. Se requiere garantizar en las actividades que los participantes se comprometan de tal manera que tengan muchas oportunidades de formar objetivos para sus propias acciones.
- Promover un amplio abanico de prácticas comunicativas y artefactos mediadores para satisfacer diversos motivos y objetivos personales.
- Expansión intencionada de actividades para crear numerosas ocasiones de reflexión sobre los esfuerzos para resolver problemas a través del diálogo y la escritura.
- Respetar los contextos locales y la diversidad humana en los distintos sitios de desarrollo.

Ahora bien, no puede existir una lista de principios de la 5D, sin el reconocimiento de que esta lista puede y debe cambiar, como cambian todos los sistemas. En coherencia con sus planteamientos teóricos cada equipo de investigación implementa la actividad tomando sus propias decisiones acerca del diseño, existiendo una diversidad de objetivos, asunciones y numerosos esfuerzos de adaptación que hacen que cada 5D sea única.

3.1.3 Modelo 5D: Actividad prototípica

Ya en este punto parece necesario describir de qué estamos concretamente hablando, qué caracteriza a las actividades que se basan en este modelo, para ello describiremos a grandes rasgos la actividad pionera o prototípica dentro de esta comunidad de práctica, según lo expuesto por Brown y Cole (2001).

La actividad prototipo, se desarrolla a través de una gran variedad de juegos informáticos, en un ratio de un ordenador cada dos o tres niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 14 años. Cartas de tareas o guías de aventura acompañan cada juego o actividad, para ayudar a los participantes a comenzar el juego y especificar el logro esperado que les permitirá obtener la evidencia necesaria para conseguir su “carnet de experto”. Las cartas de tarea también entregan las instrucciones para escribir a alguien más, buscar información en una enciclopedia, o enseñar a alguien algo que se ha aprendido.

El Mago: es un recurso, herramienta y elemento fundamental dentro de la organización de la actividad. Es visto por los niños y niñas como una entidad virtual anónima, que escribe a los participantes, se comunica a través del chat, y es quien invita y otorga el acceso a la actividad, donde los niños pueden desplegar su trabajo creativo. El mago también media en la resolución de conflictos entre los participantes, media en las relaciones de poder entre niños y adultos y potencia la flexibilidad de los roles entre experto y aprendiz.

El rol del coordinador: En cada sitio o actividad 5D, existe un coordinador/a, esta figura guía, organiza y orquesta las actividades, es el encargado/a de mantener los materiales a punto para trabajar, distribuir las

herramientas entre los participantes, dar la bienvenida a los nuevos integrantes en el espacio local, dinamizar la figura del mago, etc. Dentro de lo que ha sido la actividad prototípica 5D, se ha priorizado que este rol lo desempeñe alguien de la comunidad donde se desarrolla la actividad, de esta manera cobra sentido como actividad local y se favorece la apropiación del proyecto con una fuerte identidad propia.

Los estudiantes de pregrado universitario: son una pieza muy importante dentro del sistema de actividad 5D, ayudan a los niños a resolver las tareas con la guía del mago y además se enrolan en un trabajo de investigación metodológico, focalizado en el trabajo de campo como parte de su formación universitaria. Profundizan en los conceptos teóricos de formación, como por ejemplo el profundo entendimiento de los principios del desarrollo humano desde la psicología cultural, además se familiarizan con el uso de las TIC para organizar el aprendizaje y en métodos de recolección y análisis de datos como la observación participante y etnografías. Son vistos dentro de esta comunidad 5D, como legítimos investigadores noveles.

3.2 La casa de Shere Rom: Nodo 5D en Barcelona

El contexto en que se gesta el proyecto Shere Rom, hace referencia a principios de los años 90', periodo en el cual comienza el arribo a España de un colectivo migratorio de varios y diversos países (colectivo magrebí, paquistaní, chino y latinoamericano principalmente), que sorprende a las escuelas sin un discurso claro sobre multiculturalidad y en consecuencia con escasos recursos para gestionar la diversidad cultural en las aulas (Crespo y Lalueza, 2003, Lalueza, Crespo y Luque, 2009). Los maestros se enfrentan a una realidad nueva en el contexto en donde se desarrolla su práctica, antes de contar siquiera con un modelo claro acerca de cómo gestionar la diversidad. Paralelamente un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que realiza investigación educativa en temas de Desarrollo Humano, Intervención social e interculturalidad (que desde ahora llamaremos DEHISI), comienza a enfocar su mirada en esta problemática (DEHISI, 2007).

En un comienzo, llama la atención de los investigadores, dos fenómenos que se encuentran implícitos en el discurso de los maestros; por un lado, la noción de diversidad cultural vinculado a déficit o hándicap, asociado al origen cultural de las familias inmigrantes, y por otro lado, la legitimación en la escuela de un solo discurso social, el de la escuela, los demás discursos son considerados como irrelevantes o inapropiados (Crespo y Lalueza, 2003). Además detectan al grupo con mayores dificultades de integración en la escuela, la comunidad gitana, grupo cultural con presencia en España desde hace más de 5 siglos y con dominio de, a lo menos, una lengua vehicular, la española, lo cual supone una contradicción con la primera aseveración acerca de que el problema surge con la llegada de alumnado diverso culturalmente y a los conflictos idiomáticos que esto trae consigo.

Desde estas observaciones los investigadores se alejan de la idea que la condición de foráneo o recién llegado estaría detrás de las dificultades de integración escolar y no comparten, por tanto, este implícito de diferencia cultural como sinónimo de problema o de carencia para explicar las dificultades de inclusión de algunos grupos minoritarios a la institución escolar. En mayor

medida, señalan, esta situación radicaría en la dinámica de asimilación y resistencia entre los marcos culturales de referencia, el choque de valores y a la escasa adecuación de la propia escuela a la diversidad del alumnado (Crespo y Lalueza, 2003). Se observa también que las dificultades de inclusión educativa del alumnado diverso, se agravan en centros donde se produce una concentración de población en riesgo de exclusión social (Lalueza y Crespo, 1996, Lalueza y Crespo, 2009). Dicho de otro modo, no se trata de dificultades *en* los miembros de grupos minoritarios para obtener un nivel aceptable de competencias escolares, sino de dificultades para adquirirlas en centros de concentración de la exclusión.

Diversos estudios de los investigadores (Lalueza y Crespo, 1996; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps y Cazorla, 2006; Lalueza, Bria, Crespo, Sánchez y Luque, 2004) corroboran la idea de estar en presencia de un fenómeno de discontinuidades entre las prácticas y metas de las familias de inmigrantes y las prácticas y metas propias de la cultura escolar, considerando entonces, la necesaria construcción de entornos de aprendizaje sensibles a las culturas locales. En este contexto, el equipo DEHISI inicia desde el año 1998 hasta estos días, un proyecto de investigación-acción en interacciones educativas llamado "La Casa de Shere Rom", que nace como un laboratorio de prácticas educativas en espacios no formales enclavados en comunidades gitanas (Crespo y Lalueza, 2003; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez, 2005). El diseño original de este proyecto se desarrolló a través de la colaboración con una asociación gitana, pero eso no lo ha convertido en un proyecto exclusivamente "para gitanos", sino que se ha adoptado una perspectiva decididamente intercultural (Lalueza, Crespo y Bria, 2008).

Posteriormente y teniendo en mente siempre a la escuela, el proyecto se extiende hasta algunos de estos entornos educativos como Shere Rom a l'Escola. Actualmente la finalidad de este proyecto consiste, por un lado, en la incorporación del modelo 5D como una herramienta para el diseño de actividades conducentes a la inclusión educativa en escuelas segregadas socialmente y, por otro lado, incorpora la participación en la comunidad educativa de estudiantes universitarios de la UAB, quienes se involucran en una experiencia de acción

educativa como parte de su formación, modelo reconocido como aprendizaje servicio (Campo, 2010). El proyecto se desarrolla hoy en día en 3 escuelas de primaria, dos institutos de secundaria y 2 asociaciones comunitarias.

3.2.1 Shere Rom como práctica para la inclusión social

Por más de una década, el equipo DEHISI, se ha volcado en el estudio y desarrollo de sistemas de actividad que tienen como objeto modificar los procesos educativos desarrollados en la escuela hasta ahora, teniendo como ejes centrales, el potenciar la capacidad de integración de los alumnos inmigrantes, como a su vez, generar cambios en las prácticas pedagógicas, conducentes a elevar los niveles de inclusión educativa de estos colectivos. Por tanto, han situado su atención en entornos excluidos socialmente.

Los centros que se decide priorizar, se ubican en entornos urbanos de riesgo de exclusión social¹³, con altos niveles de paro y subempleo, y escasa educación formal y capacitación laboral. Su dinámica viene condicionada por un elevado absentismo, traslados a mitad de curso e incorporaciones de alumnos que no conocen el idioma vehicular. Una gran parte del alumnado no presenta a final de sexto curso las competencias necesarias para incorporarse en secundaria, y una vez ingresados en los institutos se observan tasas elevadas de abandono temprano. Se trata de *centros socialmente segregados*, centros en los que la llegada masiva de grupos minoritarios ha provocado una disminución drástica en la matrícula del alumnado autóctono no gitano. No hemos hallado una información fiable sobre el número de escuelas que en España tienen estas características, pero algunas publicaciones muestran que su existencia no es una anécdota reducida a unos pocos casos (Franzé, 2003; Vila, Siqués y Roig, 2006). Informes como el de la comisión europea (Heckmann, 2008), y la OCDE (2008) ofrecen datos sobre su extensión y la similitud del fenómeno en diferentes países europeos.

¹³ En los barrios de Bon Pastor, Sant Martí y Roquetes en Barcelona, Sant Roc de Badalona. La actividad también está incorporada en los barrios de Gràcia y Sants, que no se consideran socio demográficamente barrios en riesgo de exclusión social, pero los colectivos con los que se trabaja en la actividad, si se encuentran en situación de vulnerabilidad.

De acuerdo al *Informe de la Inclusión Social en España en 2009*,

Las cualidades del centro escolar que influyen en las puntuaciones tienen que ver con la composición social del alumnado matriculado y sus familias. Las instituciones escolares donde la mayoría de los alumnos provienen de un entorno familiar con pocos recursos educativos se convierten en espacios donde los rendimientos de los estudiantes tienden a resentirse. (Marí-Klose et al., 2009, p. 217).

De acuerdo al análisis precedente de las carencias de las “escuelas de concentración en exclusión”, el equipo DEHISI, se planteó como objetivo principal de investigación y acción, la inclusión de niños y niñas marginados socialmente, a través de propiciar su participación en prácticas de aprendizaje colaborativo apoyado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, orientadas a metas compartidas y mediadas por un relato accesible (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez, 2005; Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps y Cazorla, 2006).

Retomando la idea de Michael Cole, acerca de la especificidad de contexto en el aprendizaje significativo, los investigadores del equipo DEHISI, se propusieron diseñar una actividad con sentido para los niños y niñas, basadas en prácticas significativas para los participantes, orientada a metas explícitas, fomentando a la vez el desarrollo y consecución de objetivos personales de los participantes. Se trata de diseñar una actividad que incluya a todos en su diferencia y en la creación colectiva de un proyecto común, donde todos tienen algo que aportar, se comparten experiencias y significados, siendo reconocidos como interlocutores válidos o participantes legítimos, en términos de Wenger (2001). El proyecto se convierte así en un “puente” entre el mundo cultural de los niños y niñas y el mundo cultural de la escuela, un espacio híbrido de creación colectiva.

3.2.2 Shere Rom como práctica innovadora

A pesar de la cantidad de años en que el proyecto Shere Rom se desarrolla en escuelas, aún se puede considerar como una actividad innovadora, ya que se introducen formas de actuación diferentes de las que se despliegan en las demás aulas escolares, en aquellos centros en los que se implementan las actividades. Para explicar mejor esta idea nos parece oportuno describir aquí las características que le confieren al proyecto su identidad particular.

Descrita en pocas palabras, una actividad de Shere Rom consiste en la colaboración de un grupo de niños y niñas con un grupo de estudiantes universitarios en la resolución de tareas mediante la utilización de software diverso, a través de un recorrido de actividades o *misiones* que siguen unas reglas. Las actividades se organizan con el apoyo de un extenso conjunto de artefactos (rutas de aprendizaje en forma de laberinto, guías de tareas estructuradas en niveles de ejecución, personajes virtuales que contribuyen a crear una narración) que permiten dar soporte y continuidad a la actividad a lo largo del tiempo.

Cuando un niño empieza por primera vez la actividad, un estudiante universitario le ayuda a escribir una carta para un personaje virtual cuya identidad es desconocida, el mago. Cada sesión comienza revisando si hay nuevos mensajes del *mago*, al cual, una vez completada cada tarea o juego, los niños envían una carta comentándole sus logros y dificultades. Esta figura se utiliza como elemento motivador, como un recurso de ayuda, y a menudo también para mediar en conflictos y recordar las reglas. Pero, por sobre todo, es el personaje central sobre el que se articula un relato imaginario que conduce y da significado a la actividad, en esto radica precisamente su importancia. Este personaje materializa la idea de narratividad, es quien articula la historia de la actividad, quien la guía y le otorga continuidad a un relato particular, así se va conformando una especie de ideocultura creada por los participantes y protagonistas y que le otorga carácter único y compartido al relato.

En función de las necesidades de cada escuela, la actividad se desarrolla de acuerdo a dos modelos: *Laberint* y *Trobadors*.

Laberint es una actividad concebida para introducir a los niños en el uso de las TIC, a través de la colaboración con compañeros expertos. Los ayudantes expertos pueden ser estudiantes universitarios que trabajan con uno o dos niños en la resolución de tareas (juegos informáticos o *misiones* en las que se tienen que utilizar herramientas TIC). Una modalidad de *Laberint* consiste en el *Apadrinament*, en la que los “expertos” son niños y niñas que ayudan a sus compañeros más pequeños o novatos en la actividad a introducirse por primera vez en las actividades, una manera eficaz de otorgar flexibilidad a los roles entre experto-aprendiz.

Para participar se parte de la representación gráfica de un laberinto que conecta diversas *habitaciones*, y en cada una de ellas hay una o varias propuestas de actividad que los niños y sus acompañantes tendrán que llevar a cabo. Cada actividad tiene una *guía de tareas* que explica qué se tiene que hacer una vez iniciado el juego. Hay tres niveles: principiante, iniciado y experto. Cuando se llegan a cumplir los requisitos de uno de los dos últimos niveles, se puede avanzar a la siguiente casilla del laberinto e iniciar un nuevo juego. El "viaje" que el niño hace a lo largo de las semanas a través del laberinto se registra en un *pasaporte* personal.

*Trobadors*¹⁴ es un modelo orientado a la creación de pequeños relatos digitales con el fin de brindar a los niños la oportunidad de ser creadores y participantes activos en su proceso de aprendizaje. Se organiza en grupos de tres o cuatro niños acompañados por un estudiante universitario, cuya tarea es construir un relato mediante presentaciones dinámicas, animaciones o películas de vídeo de corta duración. El proceso de elaboración del relato se realiza de forma colaborativa y con la ayuda de herramientas como cámaras y programas de edición de vídeo. El proceso de realización pasa por diferentes fases: planificación del trabajo a realizar, selección del tema, elaboración del guión, grabaciones, edición y finalmente visualización del público. Pero este proceso no es lineal sino en espiral. Es decir, cada visualización lleva a la revisión de lo que se ha hecho, de manera que frente a una evaluación externa lo que hay es una reflexión

¹⁴ Ver Anexo 1: Guía didáctica, modelo Trobadors.

permanente de los autores sobre su obra. Se priorizan la libertad para escoger los temas de los videos, el aprendizaje colaborativo y el trabajo orientado a una audiencia como los tres ejes fundamentales de esta actividad.

El estudiante universitario es el compañero que puede ayudar a resolver las tareas, dar pistas, apoyar, proporcionar el lenguaje adecuado, contribuir con sus ideas y experiencias, pasa así a formar parte del sistema de actividad como un compañero más, priorizando una relación de tipo horizontal que favorece la flexibilidad de roles y la expansión de los conocimientos en los niños y niñas. Al final de cada día de actividad este estudiante confecciona un *diario de campo* donde se detallan los progresos y las dificultades del proceso.

Además las actividades cuentan con el rol de una coordinadora, integrante del equipo DEHISI, cuya función es la dinamizar las actividades, gestionar los recursos y proveer a los distintos grupos de las herramientas necesarias para llevar a cabo las diferentes acciones. Además cumple el rol de asesorar a los maestros que se integran por primera vez en la actividad en el desarrollo de ésta, se sitúa como un referente del rol esperado o espejo sobre el cual los maestros se miran para encontrar su lugar dentro de la actividad.

3.2.3 Shere Rom como práctica transformadora

Un aspecto a destacar dentro del proyecto y que le confiere su cualidad como actividad potencialmente transformadora, es el cambio de rol que supone para los maestros. Como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, la innovación interpela a práctica con mayor fuerza y esto es precisamente lo que sucede cuando se introduce en el aula actividades diseñadas bajo un modelo de instrucción basado en la participación, alejado de la idea tradicional de enseñanza anclada en la transmisión del conocimiento.

Es precisamente este último modelo (el de la transmisión) el que prima en las escuelas que nos incumben (Lamas, Lalueza, 2012), al que Rogoff , Matusov y White (1996), caracterizan como un modelo centrado en el adulto. Bajo esta óptica, es el adulto o maestro, el responsable de organizar y transmitir los conocimientos hacia los alumnos, es además quien tiene el control y es el

encargado de dirigir la actividad del aula y motivar a los alumnos en el aprendizaje de estos conocimientos. Las tareas suelen estar muy estructuradas y los problemas se presentan para ser solucionados, sin que se participe en su construcción, las metas del aprendizaje de este modo permanecen distantes o lejanas de los alumnos.

Por otra parte, el modelo de enseñanza que se despliega en el proyecto Shere Rom, es el de la participación dentro de una comunidad de práctica, los niños y niñas aprenden cuando colaboran unos con otros y llevan a cabo actividades explícitamente conectadas con la historia y las prácticas habituales de la comunidad. Se promueve el conocimiento dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico, a través de la resolución de problemas poco estructurados, actividades auténticas, tuteladas, mediadas por artefactos y extrapolables (Brown, Collins y Duguid, 1989). La coordinadora UAB, juega un papel importante en la planificación de la enseñanza y en la organización del aula, y se muestra como guía en los procesos de participación, trabajando bajo la lógica de otorgar mayor control y responsabilidad a los alumnos a través de actividades cada vez menos dirigidas. Es menester de este trabajo informar sobre el proceso de apropiación que las maestras y maestros hacen sobre este nuevo rol.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

“ Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

4 Método

4.1 El problema

El cambio en la práctica de los maestros es un tema ampliamente abordado por distintas y numerosas instancias en diferentes periodos dentro de la historia de la Institución escolar. Diversos son los enfoques que han querido dar respuesta a la cuestión de cómo gestionar cambios en el quehacer educativo de maestros, propuestas que incluyen situar las expectativas de transformación en la formación del profesorado, inicial y permanente como condición para el desarrollo profesional, o situar el eje del cambio en la transformaciones estructurales de la escuela, apuntando a un cambio en la cultura organizacional, hasta las más actuales que apuestan por la formación de comunidades de práctica dentro de los centros escolares.

Concordamos con la idea de varios autores, que adoptando enfoques distintos en el abordaje del estudio y desarrollo de cambios en la práctica de maestros, coinciden en insistir sobre la importancia de escuchar la voz de los maestros en la gestión, planificación y desarrollo de las innovaciones, acercando la investigación educativa a los contextos escolares, llevada a cabo en colaboración entre investigadores, directivos y maestros, y desde las necesidades sentidas de las comunidades escolares (Fullan, 2002b; Bolívar, 1996; Giroux y MacLaren, 1998; Perrenoud, 2004; Schön, 1998; Clark. M.A, 2006; Elliot, 1991; Montero, 2000; Wells, 2011).

En este sentido se destacan las nuevas demandas educativas de la sociedad de la información y los nuevos escenarios en los que se desarrolla la práctica docente que presionan por cambios en los roles de los maestros y en la manera de concebir la enseñanza en las aulas.

Este estudio pretende explorar los cambios introducidos por una actividad innovadora en un contexto de aula y el impacto en la práctica de los maestros que participan en ella. Nuestro propósito es contribuir al estudio del proceso de apropiación que realizan los maestros que se involucran en la gestión y desarrollo

de una innovación, cuando ésta viene desde fuera del sistema. Todo ello considerando al maestro como quién en definitiva acepta o rechaza dicha propuesta, es el protagonista de los cambios en su propia práctica y el agente clave en la sostenibilidad de éstos.

Partiendo de la base de la psicología histórico-cultural, entenderemos apropiación y aprendizaje como las caras de una misma moneda, que involucra participar en las prácticas de una comunidad, comprender sus metas y apropiarse de las herramientas necesarias para conseguirlas, por ende, centramos nuestro estudio en la participación de los maestros en el sistema de actividad innovador, en las relaciones que se desarrollan en una pequeña comunidad de práctica, colocando especial atención a los cambios de roles entre experto-aprendiz dentro de la actividad. Nos interesa saber ¿qué ocurre en los aspectos vivenciales, conductuales, emocionales de las maestras¹⁵ que participan en una actividad, cuyo modelo de enseñanza dista del acostumbrado en las aulas? ¿cuáles son los factores que favorecen o interfieren el proceso de apropiación y desarrollo de la innovación? ¿cómo se sienten, qué piensan, cómo actúan ante una nueva forma de organización de aula?

Nos situamos también desde una posición sistémica del cambio, por tanto nos interesa conocer ¿cómo operan las restricciones socioinstitucionales frente a los cambios en la práctica de las maestras y en su sostenibilidad? ¿Se encuentran las maestras ante demandas contradictorias, en cuanto a su rol, entre el sistema escuela y el sistema innovador? Y de ser así ¿cómo resuelven estas contradicciones?

¹⁵ Desde ahora en adelante utilizaremos en este informe el genérico maestras o tutoras, ya que en su gran mayoría las participantes de este estudio han sido mujeres.

4.2 Objetivo principal y específicos

El objetivo principal de este estudio es:

- ❖ *Analizar y describir el proceso de apropiación de un modelo de aprendizaje colaborativo (el modelo 5D, en su versión local Shere Rom), por los distintos agentes, especialmente por las maestras y niños/as que participan del proyecto.*

Objetivos Específicos:

1. Identificar y describir las restricciones del sistema de actividad “escuela” frente a la innovación.
2. Identificar y describir las contradicciones que más comúnmente emergen entre el sistema de actividad escuela y el sistema de actividad innovador.
3. Analizar cómo resuelven las maestras las contradicciones entre su práctica habitual de aula y la práctica en el sistema de actividad innovador.
4. Identificar y describir los cambios en los sujetos que participan en el sistema de actividad innovador.

4.3 Diseño

4.4 Enfoque Metodológico

El presente estudio es una investigación cualitativa (Martínez, 2006), que cumple el carácter de investigación-acción (IA), por cuanto lo que nos interesa es explorar los cambios producidos en la práctica educativa de un grupo de maestras, que participan en una actividad innovadora, tal y como ocurre en un escenario de aula, en un centro educativo. Dicha actividad específica, que constituye nuestra unidad de análisis, también es explorada por las maestras, quienes son vistas como agentes, partícipes activas en la reflexión, diseño, planificación, ejecución, evaluación y vuelta a la reflexión sobre las acciones, cumpliendo un ciclo de investigación en espiral y cuya finalidad es la mejora de su práctica.

Existe en la literatura un amplio abanico de posibilidades dentro de lo que se considera IA (Collins, 2011; Balcazar, 2003). Gajardo (1985) da cuenta de, por lo menos, las siguientes opciones: investigación acción, investigación para la acción, investigación en la acción, investigación participativa, investigación militante e investigación acción participativa. Se puede reflejar así cómo, a partir de los trabajos de Kurt Lewin en la década de los 40 hasta nuestros días, se han desarrollado varias maneras de entender y utilizar este tipo de método, desde aquellas más próximas a un enfoque técnico-científico, hasta aquellas vinculadas estrechamente con el enfoque crítico.

Existen algunos principios básicos, en los que varios autores coinciden para señalar una IA como tal (Montero, 2000, 2004; Elliott, 1991; Balcazar, 2003; Suárez, 2002). Estos principios son válidos para la metodología de la investigación acción participativa (IAP), desarrollada extensamente en América Latina y vinculada a la figura de Paulo Freire, influyente pedagogo y teórico de la educación, altamente motivado por el fomento y estudio de procesos de cambio social radical y emancipación de comunidades oprimidas. Freire resalta el diálogo como herramienta para la acción y la reflexión, y a la educación como práctica para la libertad (Freire, 1989). No es de extrañar entonces, que el contexto predominante con el que se asocia a la IAP es el ámbito político de la toma de decisiones, y su herramienta principal el empoderamiento de las comunidades (Montero, 2009), a través de la producción y el uso del conocimiento para lograr cambios sociales y políticos así como el ejercicio de la igualdad y la democracia.

Nuestra propia investigación comparte mucho de los planteamientos ideológicos de la IAP. Se sitúa en un contexto escolar multicultural calificado como en riesgo de exclusión social y el proyecto mayor que le acoge, asume que en dicha exclusión existen dinámicas entre culturas donde una se encuentra en situación de subordinación ante la otra dominante (Ogbu, 1994). El fin último del proyecto es contribuir a la inclusión educativa de todo el alumnado.

Aún así, nuestra investigación busca observar y analizar los procesos de cambio en las prácticas de maestros, fruto de participar en un proyecto innovador con estos fines. No podemos obviar el contexto mayor en el que se inserta

nuestro estudio, como tampoco podemos incluirlo dentro de una IAP en estricto rigor. Cumple los criterios de una investigación-acción, en cuanto se busca establecer desde un principio una relación de colaboración con los maestros y con el centro involucrado. Este criterio es abordado en la IAP, como el principio de la “participación”.

Si bien la diferencia entre colaboración y participación no está del todo clara en la literatura revisada, muy útil nos resulta la taxonomía de Balcazar (2003) que diferencia tres factores claves que deben tomarse en cuenta en un proceso de IA, estos son: el grado de control que los individuos tienen sobre el proceso de IA, el grado de colaboración en la toma de decisiones sobre la misma, y el nivel de compromiso de los participantes e investigadores con el proceso de investigación y con el cambio. La combinación de estos factores permitirá clasificar la IA en tres niveles, según se considere la participación de los implicados en un nivel alto, medio o bajo, además de distinguirlas de aquellas investigaciones que no utilizan esta metodología.

A continuación, revisaremos uno a uno los principios de IA, aterrizándolos a nuestra propia investigación:

1.- Los actores sociales son reconocidos como actores con voz propia. Esto significa, como señala Montero (2000, 2010) estar ante una metodología que incluye un enfoque ontológico y epistemológico de base. Ontológico en el sentido de aceptar al otro en su singularidad, en su diferencia, no como complemento o desde un punto de vista utilitario, y epistemológico en el sentido de entender que la realidad se construye con otros, en la complejidad de las relaciones que se establecen. En nuestro estudio, esto se traduce en el establecimiento de la relación de colaboración entre maestros y el equipo de la universidad desde el inicio, se traduce en una invitación a participar. Las maestras son vistas como interlocutoras válidas dentro del proceso de investigación, se establece con ellas una relación de tipo horizontal que potencie el diálogo y el trabajo colaborativo, son de este modo percibidas por el equipo y la investigadora como agentes de cambio y no como objetos de estudio o mera fuente de datos.

2.- *El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes.* En el caso de esta investigación, han sido las propias maestras quienes solicitan apoyo al equipo de la universidad para la ejecución de la actividad innovadora en la escuela. La maestra coordinadora manifiesta sentirse sola en la tarea y no contar con el apoyo activo de las demás maestras involucradas. Desde este punto de partida, se prioriza comenzar juntas el análisis de las necesidades, la adecuación de expectativas de uno y otro lado y se desarrolla con las maestras un plan de acción, se distribuyen tareas y responsabilidades.

3.- *Reforzar el diálogo que lleve al desarrollo de una consciencia crítica sobre los problemas y las soluciones.* Durante todo el proceso de investigación se han priorizado los encuentros entre maestras, las reuniones de planificación y evaluación de las actividades, las numerosas reuniones informales entre coordinadora de la universidad (autora de este trabajo) y las maestras involucradas.

4.- *Colaboración de los maestros en el proceso de investigación, el investigador no es visto como el único dueño de la investigación.* Nuestra investigación estudia el desarrollo de una actividad innovadora, concebida desde la reflexión académica, pero en ningún caso, se pretende la mera aplicación técnica de ésta o la implantación de un modelo en los espacios escolares, por el contrario, en nuestro trabajo, las maestras son quienes establecen la agenda y los temas a discutir, son quienes otorgan los espacios, deciden el calendario y la periciosidad de los encuentros y quienes toman las decisiones de mejora. Si bien, la investigadora tiene sus propios objetivos de investigación, éstos se encuentran en directa relación y subordinados a las metas grupales.

5.- *La meta última de toda IA, es la transformación de la realidad social.* La presente investigación se encuentra comprometida con este principio, en el sentido de interesarnos por el estudio de los cambios en la práctica de las maestras, con fines de mejora, pero por sobre todo contribuir en última instancia a la sostenibilidad de dichos cambios.

6.- Reforzar las fortalezas de los participantes lleva a un incremento en el conocimiento de su capacidad personal para actuar y de sus esfuerzos de autoayuda.

7.- La investigación participativa le permite a la gente desarrollar un mayor sentido de pertenencia al proceso de investigación, esto aumenta su compromiso y grado de control.

Estos últimos dos principios (6 y 7), consideramos que se refieren más a consecuencias producto de participar en una IA, que a criterios para su aplicación, por tanto, los trataremos en el capítulo de análisis de los resultados.

4.4.1 Nexos entre IA y CHAT

Como ya hemos expuesto, nuestro trabajo de investigación utiliza la “Cultural-Historical Activity Theory” (CHAT) como su principal sustento teórico. Esta teoría que da cuenta del aprendizaje y el desarrollo, trae consigo un fuerte legado intervencionista que la ha llevado a constituirse como un método para el cambio y la transformación, al igual que la metodología de la investigación-acción. Ambos métodos, comparten el supuesto fundamental de que el conocimiento surge como un aspecto inexorable de la práctica (Chaiklin, 2011). Por tanto, nos encontramos ante dos enfoques que comparten mucho de su filosofía y que se complementan mutuamente. Someck y Nissen (2011) se refieren a la cercanía que existía entre sus dos grandes referentes, Kurt Lewin y Lev S. Vygotski, ambos fuertemente comprometidos con el estudio y la transformación de las prácticas sociales de su época, combinaron su trabajo teórico con el activismo político, por lo cual no es de extrañar que intercambiaran opiniones e ideas y que sus trabajos se hayan influenciado mutuamente.

Wells (2011), por su parte, nos relata cómo la investigación-acción, llevada a cabo en colaboración con los maestros, puede promulgar los principios de la enseñanza y el aprendizaje derivados de la teoría de la actividad histórico-cultural y cómo, al mismo tiempo, la IA puede contribuir al desarrollo de la CHAT. Si recordamos el carácter situado y colectivo del aprendizaje, entenderemos la pertinencia de su abordaje desde una perspectiva participativa en los entornos de

estudio, no solo para llegar a entender la naturaleza del cambio si no también para gestionarlos. Wells, rememorando su propia trayectoria como investigador, nos señala lo poco productivo, que resulta decirle a los maestros “cómo es mejor actuar” desde una posición de experto y fuera de los contextos específicos en donde se desarrolla la práctica de éstos. Por el contrario, es necesario emprender junto con ellos, en la acción, un proceso reflexivo para desentrañar cuáles metas y acciones son necesarias para alcanzar la finalidad global de la actividad educativa.

Por otra parte, la metodología de la IA, como la teoría del aprendizaje expansivo, (heredera de la CHAT), son expresadas en la literatura como procesos cíclicos, recursivos y similares, que abarcan: detección de necesidades, diseño, planificación, ejecución, evaluación/reflexión. Ambos métodos añaden la cualidad del objeto de la actividad, como en construcción, es decir, su contenido es algo desconocido a priori, lo que queremos lograr se desarrolla, se construye en la acción y entre los participantes.

Ahora bien, la existencia de un modelo para IA como para el aprendizaje expansivo, debe ser utilizado como una herramienta heurística que conduzca a la reflexión y al análisis crítico y no como una serie de pasos inflexibles y consecutivos (Engeström y Sanino, 2010). Cabe señalar en este punto, la crítica hacia procesos rígidos de IA, que nos pueden hacer caer en la “trampa del modelo”. Esto último alude al énfasis de mucha investigación académica que focaliza sus esfuerzos en la construcción de modelos de y para la IA, y que pueden coartar la autonomía y los fines emancipatorios de los investigadores-maestros, al convertirse en una invitación para asumir una lógica técnico-preescriptiva, que precisamente juega en contra de los principios de toda IA (Suárez, 2002). El mismo Engeström (2007b) realiza una crítica bastante contundente hacia esta forma de investigación, refiriéndose a ella como un mero “refinamiento”, en donde los investigadores académicos han llegado a un modelo muy bueno que solo necesita ser perfeccionado en el campo.

Aún cuando permanecemos atentos a no caer en la “trampa del modelo”, y comprendemos la crítica de Engeström, ésta última queda superada al involucrar

a los maestros en las acciones de diseño, implementación, análisis/reflexión y modificación del diseño original, en el proceso de desarrollo de una actividad híbrida.

Para Wells, es clave conseguir los objetivos de participación del profesorado, a través del esfuerzo por disminuir las relaciones de poder entre universidades y escuelas, negociando el foco de la investigación, para que los maestros puedan desarrollar sus propias metas específicas dentro de la misma y en relación a sus propias necesidades e intereses (Wells, 2011).

4.4.2 Investigaciones basadas en CHAT y en IA

Las investigaciones que se centran en el estudio de sistemas de actividad como en la IA, combinan la experiencia formativa con la activa participación de los sujetos en estudio, y también incluyen el seguimiento de los cambios en el desarrollo de los participantes.

La IA se decanta mayoritariamente por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recolección variadas que parecen seguir una fuerte directriz, “todo lo que nos ayude a conocer mejor una situación nos será útil”: registros anecdóticos, notas de campo, entrevistas, registro de audio, video, fotografía, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudios de casos, entre otras (Suárez, 2002), son técnicas válidas para la indagación. Curiosamente, quienes mejor han entendido la metodología y principios de la IA, y por ende, lo han puesto en la práctica, son quienes orientan procesos de cambio en la cultura organizacional (Sandoval, 2002).

También encontramos numerosos ejemplos de la utilización de la metodología orientada por la CHAT, en el ámbito de las organizaciones y del trabajo, que buscan utilizar todo el potencial de los períodos de cambio o gestionar transformaciones en estos contextos. Existe variedad de investigaciones en este ámbito, que incluyen lugares tan diversos como hospitales, bancos, hogar de ancianos, (Engeström, 2001; Engeström, Puonti y Seppänen, 2003; Engeström y Sanino, 2010; Igira y Aanestad, 2009) y en centros educativos (Orland-Barack y

Becher, 2011; Finlay, 2008). Estas investigaciones coinciden en reafirmar el carácter procesual de la transformación de un sistema de actividad, siendo observados en periodos de tiempo relativamente largos, lo que lleva por ende a los investigadores a adoptar una perspectiva etnográfica y un carácter longitudinal en sus estudios que siguen la historia y el desarrollo de una práctica, donde se registran los problemas observados, los conflictos y los incidentes críticos.

Nos muestran además el rol de las características históricas de un sistema de actividad y cómo estas características se pueden oponer al cambio. Dicho de otra manera, las investigaciones hacen hincapié en que cualquier innovación se encontrará incrustada sobre una “base instalada” (Igira y Aanestad, 2009) de complejas prácticas institucionales de trabajo, que pueden dificultar la sostenibilidad de los cambios y que moldean la práctica de los novatos al apropiarse de los recursos culturales disponibles en la organización (Saka, Shoutherland, Brooks, 2009). Polman (2006) por su parte, intenta llegar a un balance afirmando que, no solo el motivo del agente da sentido a la acción individual, o solo los aspectos culturales e históricos de la herramienta lo que determina su curso de acción, sino una conjugación de ambas. El habla más bien de la configuración de una escena.

Finlay (2008), en una investigación sobre la incorporación de maestros noveles en el mundo del trabajo, nos recuerda un elemento destacado en primer lugar por Engeström (2001, 2007a) el denominado “cruce de fronteras” que hace traspasar los límites de la actividad al entrar en contacto con otro sistema. Este cruce facilitaría enormemente el aprendizaje y el desarrollo, fruto del intercambio, la negociación, y la horizontalidad que permite ampliar los objetos de trabajo compartidos en los terrenos de la multiactividad.

Un método concreto en este aspecto, es el iniciado y desarrollado por Engeström en el Laboratorio del cambio de la Universidad de Helsinki en Finlandia. Su método trata, en pocas palabras, de gestionar el espacio donde investigadores y participantes de la organización se reúnan para discutir un problema sentido por la organización y buscar soluciones a ello. El método pretende colocar en evidencia las contradicciones observadas en la práctica de

los participantes que se desarrolla en un contexto socio institucional. Por ello es muy recurrente, en sus “sesiones”, visionar junto a los participantes el material recogido en grabaciones de video. La premisa detrás de sus investigaciones es que todo sistema no es estable porque no hayan contradicciones que requieran un cambio, si no que muchas veces son las personas dentro de las organizaciones las que no son conscientes de estas contradicciones, por lo cual metafóricamente utiliza las grabaciones como material “espejo” para estimular los esfuerzos de participación, análisis y diseño de las acciones para gestionar el cambio (Engeström y Sanino, 2011; Engeström, 2007b).

Como hemos señalado, tanto la metodología de la IA como la metodología basada en la CHAT, se constituyen en métodos válidos para el estudio y comprensión del cambio y la innovación, no solo en materia educativa, sino como se ha venido desarrollando a la fecha, en numerosas organizaciones. La herencia intervencionista de ambos enfoques, las ha posicionado también en la categoría de metodologías para la acción, que reconoce y desarrolla la agencia de los sujetos en la gestión de los cambios y el carácter procesual e histórico en la sostenibilidad de éstos.

4.5 Objeto de estudio y unidad de análisis

Nuestro objeto de estudio son los cambios observados en el sistema de actividad y en los participantes ante la introducción de una innovación. Para acceder al estudio y comprensión de dichos cambios, se ha llevado a cabo un estudio de caso (Sandoval, 2002; Stake, 1995), por espacio de 4 cursos académicos, en una de las escuelas que participa del proyecto. Nuestra unidad de análisis es el sistema de actividad, o actividad innovadora, de nombre *Trobadors*, que se ha traducido en la creación de un contexto de actividad real, con sus propios objetivos, en tanto que intervención educativa auténtica.

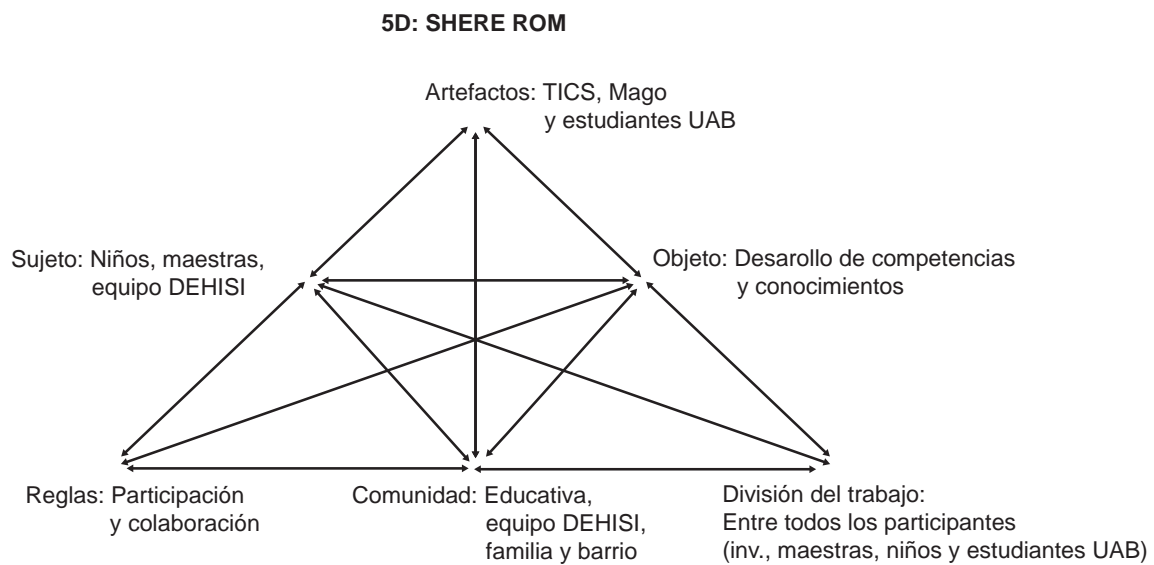


Fig. 4. Sistema de actividad *Shere Rom*.

Como podemos observar en la figura 4, el sistema de actividad está representado por un triángulo que contienen los elementos básicos del sistema: sujeto, objeto, herramientas, división del trabajo, comunidad y reglas. Además tiene su propia historia de conformación.

El sujeto en este sistema de actividad son las maestras que participan del proyecto innovador, los niños y niñas que desarrollan la actividad como también el equipo de investigación, personificado en la figura de coordinación e investigadora. El objeto de la actividad es la adquisición de competencias y conocimientos por parte de los participantes, a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la participación, para ello se utilizan tanto herramientas informáticas en el desarrollo de las actividades como diversos otros recursos, entre los que se destaca, la incorporación de estudiantes en práctica de la universidad¹⁶ que ayudan a los niños y niñas en la elaboración de sus

¹⁶ Para esta investigación, los estudiantes universitarios son considerados un recurso/herramienta del sistema de actividad, ya que nuestro foco de análisis se centra

productos. La división del trabajo se regula a través de una coordinación conjunta entre escuela y universidad, en la comunidad se considera tanto a la comunidad escolar como a miembros de la comunidad universitaria y las reglas son definidas entre los participantes.

4.6 Muestra

4.6.1 Elección de la Escuela

En los últimos 8 años, se ha desarrollado el modelo Shere Rom, en siete escuelas públicas de educación primaria, tres institutos de educación secundaria y cuatro espacios de educación no formal (tres asociaciones gitanas y un centro cívico) situados en el área metropolitana de Barcelona en entornos denominados como en riesgo de exclusión social.¹⁷

En cada contexto se desarrolla, una de las dos modalidades del proyecto (Laberint, Trobadors) o ambas. Las actividades, si bien van cobrando en su desarrollo una fuerte identidad local, los principios metodológicos y teóricos son los mismos, es decir, se basan en los principios de la 5D, adaptados para “la casa de Shere Rom”. Difiere el tiempo de implementación del proyecto en los distintos contextos educativos. Nos encontramos así con actividades “pioneras”, en lugares donde se inicia el proyecto, como es el caso de una asociación gitana en un barrio de Badalona y el caso de actividades “jóvenes” como por ejemplo, la que se desarrolla en un instituto de reciente incorporación.

Para el caso de este estudio, la decisión en la elección del centro, estuvo marcada por la conjunción entre pertinencia y oportunidad. Se trataba de una escuela que había iniciado el proyecto *Trobadors* desde hacía algunos años, se

en los cambios en los sujetos maestros y alumnos, donde los estudiantes juegan un rol como mediadores de dichos cambios.

¹⁷ Término con el cual los profesionales de las políticas sociales denominan a aquellos sectores de las poblaciones occidentales que se encuentran en situación de desventaja social (pobreza, marginación, precariedad o infraclase, entre otros) en relación al acceso a las formas normalizadas de participación social, (Arriba, 2002). Se trata de un fenómeno multidimensional y social que va más allá de lo estrictamente económico.

contaba con la participación de al menos dos maestras que estaban desde el inicio de la actividad y tres nuevas incorporaciones, por tanto, estábamos en la posición de observar a maestras que conocían el proyecto, con experiencia en su práctica y utilización de herramientas, junto a maestras nuevas en la actividad. Sumado a lo anterior, la inserción en el campo estaba prevista, y dotada de dos acepciones claves para el establecimiento de una relación de colaboración. En primer lugar, la investigadora se incorpora a la actividad en el rol de coordinadora UAB, a petición de las propias maestras que desarrollan la actividad y en segundo lugar, dicha incorporación permite a la autora del presente trabajo, involucrarse en un trabajo de investigación previo, que le permite realizar un arduo trabajo exploratorio de la realidad en estudio. Dicha investigación se convierte en el inicio de la presente Tesis. Comienza así, la presente investigación enmarcada dentro de un contexto de colaboración entre universidad y centro escolar, al que llamaremos BS.

4.6.2 La llegada del proyecto Shere Rom a la escuela BS

La llegada del proyecto Shere Rom a la escuela se realiza en el año 2004, y se produce como resultado del cese del proyecto en otro centro del sector poblacional que por motivos de mandato administrativo cierra sus puertas, es decir, deja de funcionar como centro educativo. Durante el proceso de cierre de dicho establecimiento educativo, el inspector de zona de educación primaria, observa una de las actividades del proyecto, la modalidad Laberint y manifiesta a un miembro del equipo DEHISI, su interés por traspasar dicho proyecto a otra escuela del sector, la escuela BS. Este hecho significó que la escuela BS, no solo absorbiera el proyecto por mandato directo de la administración educativa, sino también que absorbiera mucha de la matrícula del centro que dejaba de funcionar. Este hecho significó un revés en la identidad de la escuela, quienes se enfrentaron en un espacio de tiempo muy corto a la llegada masiva en sus aulas de alumnado con características diferentes a las acostumbradas.

Si bien la escuela BS, en años anteriores a la incorporación del proyecto, ya presentaba, en su mayoría, población de alumnos españoles de etnia gitana, ésta se incrementó drásticamente con el cierre de la otra escuela mencionada, lo

cual en cifras se reflejó en una “huída” del alumnado autóctono, tal como se refleja en el siguiente gráfico.

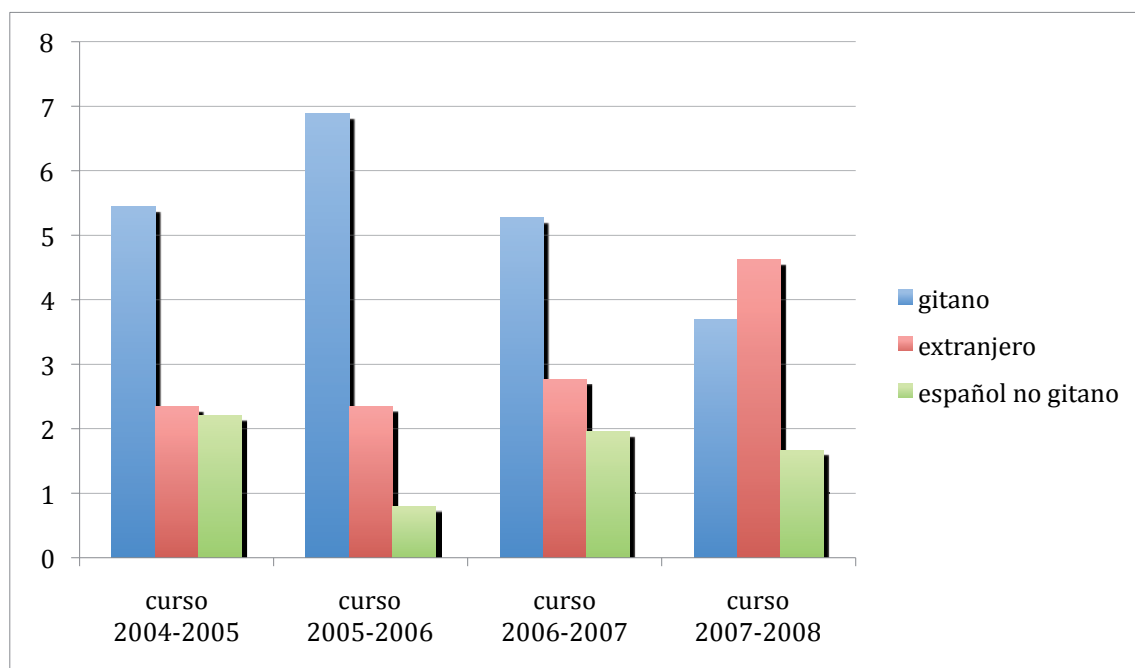


Gráfico 1. Población de alumnos por curso académico y por procedencia.

Dentro de este contexto de llegada masiva de población multicultural a las aulas, arriba el proyecto Shere Rom, y en un principio funciona como una actividad extraescolar, fuera del horario de clases, con niños que asisten voluntariamente a la hora de comedor. La actividad elegida por el equipo es *Laberint* que al comienzo está dirigida exclusivamente por la anterior coordinadora del equipo DEHISI.

Posteriormente se realizaron encuentros entre las escuelas que participaban en este tipo de actividad, gestionados por el equipo DEHISI, y esto sumado a la iniciativa de la coordinadora del equipo por desarrollar el modelo *Trobadors*, despertaron el interés de la maestra de informática de la escuela, quien se había planteado realizar una actividad con características similares en ciclo superior. Se llega entonces a una primera negociación para llevar la

actividad dentro del horario escolar con los cursos de 5º y 6º, en la hora de informática. Posteriormente la posibilidad de llevar a cabo la actividad se aprueba en el claustro de maestros, donde se expone como una actividad liderada por la maestra de informática (desde ahora en adelante, Pa) y la coordinadora UAB. El rol de los tutores de ciclo superior en la actividad, se releva en un principio a una posición periférica, como observadores de la actividad, cumpliendo tareas de soporte, principalmente. Comienza así a desarrollarse la actividad de *Trobadors* en la escuela BS, en el curso académico 2004-2005 y dentro de un “plan de mejora”, que buscaba la creación de un entorno de aprendizaje y de convivencia que sirviera para favorecer la inclusión de niños y niñas que se encontrasen en riesgo de exclusión social.

4.6.3 Características de la escuela y el entorno

La escuela BS es un centro de atención educativa preferente (CAEP) situado en el barrio de Sant Roc de la ciudad de Badalona. Este barrio se comienza a construir en diciembre de 1962, va a ser ocupado principalmente por familias venidas de otros barrios de infraviviendas de Barcelona (más de 9 mil chabolistas) y que van a ser reubicados aquí, especialmente muchos damnificados de las riadas del otoño de 1962.

De la información obtenido a través de documentos, memorias del proyecto (DEHISI, 2001; Lalueza, Crespo y Luque, 2009; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999; Crespo, Lalueza y Pallí, 2002), entrevistas a maestras y trabajo de campo, se puede afirmar la presencia en el barrio de un importante sector de población que presenta, aún, importantes carencias sociales y formativas, que las sitúan en situación de vulnerabilidad:

A. Situación económica precaria, gran porcentaje de desempleo y/o economía fuera de la normalizada, que provoca que muchas familias vivan bajo una economía de supervivencia.

B. Desestructuración familiar (progenitores solos, conflictos familiares, problemas de salud física y mental, alcoholismo, conflictos derivados del hacinamiento, etc.).

C. Diversidad de etnias socialmente marginadas y que en ocasiones entran en conflicto unas con otras.

D. Procesos de aculturación en amplios sectores de familias gitanas, que provoca la pérdida de cohesión social.

E. Escasa valoración de la educación escolar formal. Existe una relación familias-escuelas distante, en ocasiones conflictiva, en general se observa poca vinculación y poca participación de padres en el AMPA.

Además de lo anterior, la escuela se enfrenta diariamente a otros problemas que dificultan la labor de enseñanza-aprendizaje que realizan, como es la situación de “matrícula viva”, que quiere decir la incorporación de mayor número de alumnos de distintas procedencias en cualquier momento del periodo escolar, y a la inversa, absentismo intermitente, partidas a mitad de curso, y baja motivación en general del alumnado en las actividades escolares.

Procedencia del alumnado:

La escuela cuenta con un alumnado procedente de varias nacionalidades, los denominados “nouvinguts” y “extranjeros” de familias inmigrantes, además de alumnos de nacionalidad española de ascendencia gitana y los autóctonos de nacionalidad española. El siguiente cuadro muestra la relación entre estos colectivos en cuanto a porcentaje presente en las aulas y a través de los años, desde el inicio de la presente investigación, hasta el año en que se termina de recoger datos.

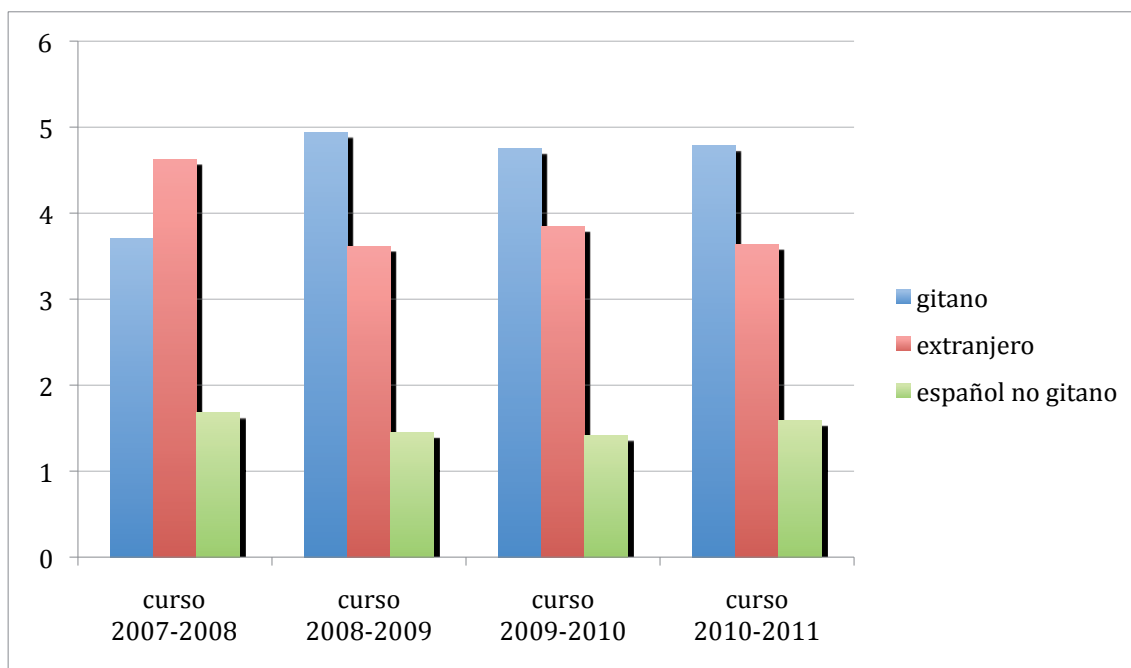


Gráfico 2. Población alumnos por curso académico y procedencia

A modo de ejemplo, citaremos los porcentajes de alumnado extranjero, año 2011-2012, reflejo de la tendencia en la escuela a incorporar cada vez más, en sus aulas, alumnado de diferentes lugares, además de la población mayoritaria de etnia gitana.

- 14, 32% de Paquistán
- 2, 92% de China
- 6, 62% de Marruecos
- 4, 24% de latinoamérica
- 5, 58% de Países del Este

Representan el 33,68% de la población escolar. Mientras que los alumnos de étnia gitana representan el 44.56%, el alumnado autóctono sin ascendencia gitana sería de un 21, 76%.

Situación del claustro de maestros:

El Claustro de maestros actualmente es bastante inestable existe un movimiento de plantilla continuo y en cada curso escolar puede incluso llegar a haber un profesorado nuevo. Hay un 35% aproximadamente de docentes interinos.

4.6.4 Características de la muestra

Realizamos un muestreo de casos homogéneos (Patton 1988), es decir, entre los maestros que desarrollan la actividad innovadora *Trobadors*, 4 maestras y un maestro.

Tres maestras y el maestro son los tutores de ciclo superior, es decir, de 5º y 6º de primaria, cursos paralelos A y B, que desarrollan la actividad en la hora de informática. La maestra que queda por nombrar, es la directora de la escuela, anterior maestra de informática, quien comenzó el trabajo de *Trobadors* en la escuela. Actualmente sigue estando presente en la hora de actividad, brindando apoyo y soporte técnico cuando se necesita.

En nuestro estudio se priorizó el seguimiento del desarrollo de la actividad de dos maestras en concreto, tutoras paralelas para el mismo curso. También se incluye a la maestra y directora Pa, quien estaba presente en la mayoría de las actividades y se considera un agente muy importante en el desarrollo de éstas. Los criterios por los cuales se decide realizar el seguimiento y estudio de la práctica de estas dos maestras son los siguientes:

A. **Criterio de pertinencia:** dos de las tres maestras comenzaron la actividad en la escuela, por tanto, estábamos ante la posibilidad de observar las cualidades del rol “maestra experta” en el sistema de actividad. Una de estas maestras era relativamente nueva en la actividad (un año de experiencia), por tanto estábamos ante la posibilidad de observar un proceso de participación desde su inicio.

B. **Criterio de adecuación de la investigación:** las maestras elegidas tienen una situación más estable dentro del centro, mientras que en los otros dos cursos existe mayor rotación de profesorado.

La siguiente tabla refleja la situación y características de las maestras y el maestro elegidos para nuestro estudio.

Maestra	Cargo	Situación contractual	Años de docencia/en la escuela	Años en el proyecto	Instrumento	Observaciones
Mi	Tutora ciclo superior	Funcionaria	8 años	7 años	Entrevista, etnografías y reuniones de programación y seguimiento de la actividad.	Inicia el proyecto en la escuela como tutora de un curso de ciclo superior. Actualmente continúa participando en el proyecto.
Ma	Tutora ciclo superior	Funcionaria	6 años	4 años	Entrevista, etnografías y reuniones de planificación y seguimiento de la actividad	En su tercer año de participación asume el cargo de coordinadora del proyecto en la escuela. Es vecina del barrio donde se ubica la escuela. Actualmente continúa participando en el proyecto.
Pa	Directora	Funcionaria	12 años	7 años	Entrevista, etnografías y reuniones de planificación y seguimiento de la actividad	Inicia el proyecto en la escuela como coordinadora y como maestra de informática. Es vecina del barrio donde se ubica la escuela. Actualmente continúa participando en el proyecto.
Jo	Tutor ciclo superior	Interino	6 años	4 años	Entrevista y reuniones de planificación y seguimiento de la	Durante su tercer año, la participación en el proyecto es esporádica, ya que no es tutor de ningún curso durante ese periodo.

					actividad	Actualmente continúa participando en el proyecto.
Mo	Tutora ciclo superior	Interina	2 años	2 años	Entrevista	Participa en el proyecto por espacio de 2 años. Actualmente no trabaja en la escuela.
Pi	Tutora ciclo superior	Interina	2 años	1 año	Reuniones de planificación y seguimiento de la actividad.	Actualmente no trabaja en la escuela.
Yv	Tutora ciclo superior	Interina	3 años	2 años	Reuniones de planificación y seguimiento de la actividad	Continúa como maestra en la escuela, pero luego de su segundo año en el proyecto ejerce como maestra de un curso de primer ciclo, con lo cual no le corresponde seguir en la actividad.

Tabla 1. Características de la muestra.

4.7 Técnicas y Fuentes de Recolección de Datos

Para efectos de presentación del trabajo de campo, dividiremos esta parte en dos etapas: etapa de inserción en el campo y etapa de recolección de datos, codificación y análisis.

Etapas 1. Inserción en el campo

La génesis de la actual investigación tiene lugar desde la integración de la autora en el grupo de Investigación DEHISI: Desarrollo humano, intervención social e interculturalidad, perteneciente al departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La incorporación se realiza en el marco de colaboración establecida entre el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) y el equipo de investigación DEHISI, lo que se traduce en una oportunidad para desarrollar el practicum en investigación, obtener el post título universitario correspondiente y continuar los estudios de doctorado.

En aquel momento el grupo se encontraba en la etapa de interpretación y análisis de un estudio previo sobre interacciones educativas basadas en el modelo de práctica colaborativa para la inclusión social. Específicamente nos referimos al *Modelo de la 5ª Dimensión (5D)*, en su versión en España, “la casa de Shere Rom” con sus dos actividades *Laberint* y *Trobadors*. Ya hemos explicado con anterioridad en qué consiste dicho modelo y cómo se traduce en su adaptación barcelonesa, por lo cual, no nos detendremos a detallar sus planteamientos metodológicos y su bases teóricas, pero si mencionaremos las actividades y acciones específicas que desarrolla la autora del presente trabajo en el proyecto y que constituyen el punto inicial de la inserción en el campo y de la presente investigación de tesis doctoral.

Como ya hemos mencionado, los investigadores que desarrollan este proyecto, lo han hecho desde un comienzo, mediante el involucramiento y participación activa en la comunidad que se interviene y estudia. Esta aproximación participativa a los entornos de estudio ha permitido la interacción

entre los investigadores y los “investigados” en un proceso en donde se generan cambios tanto de un lado como del otro. Es decir, se ingresa actuando bajo la lógica y la metodología de la observación participante, para lograr un contacto vivencial con la realidad, objeto de estudio.

Coherentemente con lo planteado anteriormente, el Pràcticum de Màster se organiza en dos bloques que como proyecto de Investigación-Acción son inseparables; por un lado el desempeño de labores de (acción) coordinación del proyecto en una de las escuelas participantes y, paralelamente, la participación en actividades vinculadas al desarrollo de una de las líneas de Investigación del Proyecto.

Acción:

La investigadora se incorpora de inmediato en una de las escuelas de primaria, la escuela BS, centro educativo que presenta similares características a nivel demográfico que las demás escuelas participantes y donde se desarrolla uno de los dos proyectos propuestos por el modelo Shere Rom: el proyecto *Trobadors*, que como recordamos, se orienta a la creación de historias digitales, producidas por los niños y niñas que trabajan en colaboración con un estudiante de pregrado de la UAB. Cabe tener presente que la citada escuela ya se había pronunciado sobre la necesidad de contar con la asesoría de un profesional del equipo DEHISI, en el desarrollo de la actividad en el aula.

La investigadora inicia así, en el curso escolar 2008-2009, el primer contacto con la comunidad educativa y específicamente con los sujetos de nuestro estudio: las tutoras y el tutor, niños y niñas que desarrollan la actividad en la escuela. Se asiste de manera semanal, durante los años de investigación (dos tardes a la semana) a la actividad de *Trobadors* en la escuela, en donde se cumplen tareas de apoyo y asesoramiento al profesorado en la ejecución del proyecto. El rol, en términos de funciones, es el de coordinadora UAB de la actividad en el centro. Se trata de:

1. Brindar acompañamiento y asesoría a los estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Barcelona que colaboran con los grupos de niños para crear sus videos. Se les otorgan lineamientos básicos sobre lo que se espera de su acción en el proyecto, en base a lo que se entiende por *aprendizaje colaborativo, compañero experto y relación horizontal*.
2. Colaborar para guiar la actividad junto a las maestras: preparación de las herramientas y materiales para llevar a cabo la actividad (actualizar plataforma de coordinación moodle, preparar cámaras de video, presentación de las consignas del día a día), responder preguntas de los grupos, mediar en conflictos, distribuir a los grupos en los distintos espacios para trabajar dentro de la escuela, evaluar el proceso, etc.
3. Coordinar y guiar las reuniones de programación y planificación entre maestras, donde se diseñan las actividades.
4. Hacer de “puente” entre las maestras que participan de la actividad en la escuela y el equipo DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona. (cruce de fronteras desde la perspectiva de Engeström).

Investigación:

Paralelamente la autora de este trabajo se incorpora en las actividades propias del equipo de investigación: reuniones de carácter técnico y de investigación, desarrollo de actividades de formación para los estudiantes de pregrado, preparación de material educativo, entre otras.

En cuanto a las labores de investigación, las actividades se desarrollan en la línea denominada “apropiación del proyecto”. En esta línea de investigación se pretende realizar un acercamiento aunque sea aproximado a la comprensión de los cambios en el contexto de actividad, en aquellos entornos escolares donde se introdujo el diseño basado en el modelo de intervención educativa 5D. Con este propósito se tomaron 4 escuelas en donde se desarrolla el proyecto Shere Rom y se realizó el análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas a los tutores y coordinadoras de la Universidad, involucradas en el proyecto en las distintas escuelas. Las entrevistas fueron

realizadas por distintos miembros del equipo DEHISI en el año 2008. Se utilizó como herramienta para el tratamiento de los datos, el software de análisis de textos ATLAS.ti. La participación en todo el proceso de análisis de resultados, conclusiones del estudio y posterior difusión (en congresos y publicaciones) fue activa y central en el presente trabajo.

En un comienzo las labores de inserción en el contexto avanza de manera paulatina. Primero la investigadora ingresa a la actividad con una actitud “ingenua” (Martínez, 2006; Sandoval, 2002), en el sentido de desconocer en la práctica, el desarrollo de las actividades en la escuela y no haber tenido contacto previo con la realidad multicultural en las aulas, aunque su experiencia profesional previa haya sido en contextos que presentan características similares en términos de riesgo de exclusión social.

En esta primera etapa, la recolección de los datos fue secundaria, se priorizó el establecimiento de una relación abierta y de confianza con los miembros de centro, específicamente se detecta y establece contacto con los informantes clave dentro del contexto de actividad, una de ellas es la maestra Pa, quien en ese tiempo desempeñaba labores como maestra de informática y además como coordinadora escolar de la actividad desde su inicio. También se mantuvieron reuniones con la asesora técnica de la actividad para el centro y los miembros del equipo DEHISI.

Durante esta etapa, se realizaron tareas propias de la investigación como la documentación acerca de la historia del proyecto en la escuela, sobre el modelo de enseñanza aprendizaje 5D, se revisaron las memorias del proyecto, historia del barrio donde se encuentra la escuela, evaluación de necesidades del barrio de Sant Roc, entre otros documentos pertinentes.

Etapa 2: Recolección de datos, codificación y análisis

Se utilizaron dos técnicas principales de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y etnografías. El procedimiento para la recolección de los datos se inicia, como hemos señalado con la etapa de

inserción en el campo, trabajo de análisis y resultados de entrevistas y toma pormenorizada de notas de campo.

4.7.1 Entrevistas semiestructuradas

El inicio de este trabajo se corresponde con la participación como investigadora en la etapa de resultados y análisis de las entrevistas realizadas a maestros y coordinadoras UAB, trabajo iniciado por el equipo DEHISI en el año 2008.

Para el análisis se utilizaron dos fuentes de información. En primer lugar, una entrevista con cada una de las cuatro *coordinadoras* de la actividad que trabajaban en cuatro escuelas de primaria, participantes del proyecto. Previamente, cada una de éstas había escrito diarios de campo, de modo que durante el tiempo que se desarrolló la experiencia ya habían informado periódicamente al equipo de investigación. A partir de estas comunicaciones se elaboró un temario para la entrevista. Este temario no funcionó como guión que marcara un orden estricto, sino como un *checking list* para controlar el abordaje de todos los aspectos¹⁸. Las entrevistas se organizaron como una larga conversación de modo que el discurso de la entrevistada adoptara una forma narrativa, cercana al formato de las historias de vida. Se eligió esta modalidad para obtener un relato del desarrollo histórico de la actividad. A partir de los contenidos de estas primeras entrevistas, se elaboró un conjunto de preguntas para guiar una entrevista grupal en cada escuela con las maestras implicadas en el proyecto.¹⁹

El formato de estas cuatro entrevistas grupales fue próximo al del grupo de discusión, pero las denominamos entrevistas debido al carácter directivo de los entrevistadores, que usaron el guión a modo de *bolsa de preguntas*, asegurándose de que la discusión abordara los temas previstos. Cada grupo tenía entre tres y cuatro personas, y la duración fue entre hora y media y dos horas. Se adoptó este formato de discusión para permitir la confrontación de

¹⁸ Ver cuadro en Anexo A2: Temario entrevistas a coordinadoras.

¹⁹ Ver cuadro en Anexo A3: Temario entrevista maestras.

puntos de vista y el contraste de las experiencias, facilitando el uso de justificaciones espontáneas.

Construcción de códigos, categorías y familias: instrumento entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para posteriormente ser analizadas a través del software de análisis de textos ATLAS.ti²⁰ (Muñoz, 2004). El manejo de éste consistió en la creación de una *herramienta hermenéutica* que contenía las 8 entrevistas. Se realizó una codificación sistemática de las *citas*. Estas últimas son las unidades en que se segmentó cada entrevista, lo que se hizo en paralelo por tres investigadores que posteriormente debieron consensuar tal segmentación. No se partió de una categorización previa al análisis, sino de categorías que surgen de los datos siguiendo el modelo de la Grounded Theory (Pidgeon y Henwood, 1997). Para empezar, cada investigador trabajó por separado sobre una misma entrevista de maestras y sobre una misma entrevista de coordinadoras²¹, codificando la información textual de manera individual para luego, mediante la triangulación de esta información, obtener un primer listado común de códigos que sirvió para analizar las demás entrevistas. Este listado de códigos se agrupó posteriormente en 3 familias para ordenar la información, cada familia contiene códigos de primer y segundo nivel como se muestra en la siguiente tabla:

²⁰ Ver Anexo A4: Herramienta hermenéutica, instrumento entrevistas.

²¹ Para este estudio se trabajó sobre las entrevistas correspondientes a la escuela seleccionada como caso.

Familia	Definición operacional	Categoría	Código de primer nivel		
Restricciones	Características de la escuela vista como sistema, que involucra aspectos contextuales de la comunidad donde se inserta (características del entorno socioeconómico y socioeducativo del alumnado y sus familias) .Patrones de acción que dan forma al sistema, a su identidad y que guían su funcionamiento y respuestas frente a la novedad.	Factores contextuales (FC)	FC_alumno académico		
			FC_alumno social		
			FC_familia		
			FC_cultural		
		Cultura escolar (CE)	CE_disciplina		
			CE_relaciones de poder		
			CE_atención a la diversidad		
			CE_liderazgo directivo		
			CE_resistencias		
			CE condicionantes		
		Cambios	Cambios observados en los niños y maestras que participan en la actividad innovadora. Cambios observados en los roles de participación dirigidos hacia la coordinación para la acción.	Cambios Alumnos (AL)	AL_competencia
					AL_TIC
AL_social					
AL_motivación					
Cambios maestras (CM)	CM_maestra				
	CM_coordinadora				
Objeto (CO)	CO_roles				
	CO_organización				
	CO_negociación				
	CO_orientación al cambio				
Modelo 5D (MO)	Uso y apropiación de las principales herramientas de la actividad innovadora (modelo 5D).			Herramientas (HE)	HE_TIC
					HE_estudiantes
		HE_Mago			

Tabla 2. Familias de categorías y códigos. Instrumento entrevistas.

Tras la definición exhaustiva de cada código, y de cada familia, se analizaron las citas en función de su pertenencia a un código y a una escuela determinados. Las relaciones entre códigos se realizaron a través de la función *coocurrencias* del ATLAS.ti.

El proceso de tratamiento de los datos fue extenso y se separa en cuatro momentos o fases, uno relativo a la construcción del instrumento y recogida de los datos (fase 0), otra referida al tratamiento de los datos con fines de publicación en un artículo que contenía los resultados para 4 escuelas estudiadas (fase 1), posteriormente se realizaría una nueva revisión de las categorías en base a los objetivos planteados para este trabajo y para la escuela caso de estudio (fase 2), para, por último, realizar la creación de networks que favorecen el nuevo análisis de la información en la fase 3.

Fase/Etapa	Procedimiento	Participantes	Fecha
Fase 0/Construcción de entrevista para coordinadora UAB	Se elaboró un temario para la entrevista	Equipo DEHISI	2008
Fase 0/Entrevistas iniciales	Se realizaron las entrevistas a las coordinadoras	Dos investigadores equipo DEHISI	2008
Fase 0/Construcción de entrevista para maestros	Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada para maestros desde la base de analisis preliminar de entrevista a coordinadoras	Equipo DEHISI	2008
Fase 0/Entrevistas iniciales	Se realizaron entrevistas a maestros	Equipo DEHISI	2008
Fase 1/Revisión de la información	Se transcribieron las entrevistas de maestras y coordinadora y se hizo una primera revisión con el uso de AtlasTi.	Investigadora	Septiembre-diciembre 2008
Fase 1/Definición de categorías emergentes	Se hizo un primer trabajo de definición de categorías emergentes de la información.	Investigadora	Diciembre 2008-febrero de 2009
Fase 1/Codificación de la Información	Codificación sistemática de citas en paralelo junto a 2 investigadores	Investigadora junto a 2 investigadores DEHISI	Febrero-abril 2009
Fase 1/Triangulación de la Información	Se triangula la información entre los 3 investigadores obteniendo un primer listado de códigos común	Investigadora junto a 2 investigadores DEHISI	Abril 2009
Fase 1/Codificación	Codificación sistemática de citas	Investigadora	Mayo-julio de 2009

Fase 1/Codificación de la Información	Codificación sistemática de citas en base al listado de códigos común (tratamiento específico para la escuela seleccionada)	Investigadora	Mayo-julio de 2009
Fase 1/Primer análisis de la Información	Se realiza un primer análisis de la información con el uso del AtlasTi	Investigadora	Octubre 2009-febrero 2010
Fase 1/Elaboración de artículo en base a los resultados del análisis	Se desarrolla y envía un artículo a la revista Cultura & Educación con los resultados del análisis de las entrevistas.	Investigadora junto a 1 investigador DEHISI	Abril- septiembre 2010
Fase 1/Revisión de artículo y feedback	Se realiza la revisión del artículo enviado a la revista Cultura & Educación, se reciben los comentarios y sugerencias de revisión	Evaluadores expertos	Septiembre-enero 2011
Fase 2/Revisión de las categorías y creación de familias	Se revisa nuevamente la definición de las categorías, se distribuye en nuevas familias en base a los objetivos de la investigación y la escuela caso	Investigadora	Abril-julio 2011
Fase 2/Recodificación de la información y creación de networks	Se vuelve a codificar toda la información con las categorías ajustadas y se crean networks para facilitar el análisis	Investigadora	Octubre 2011-febrero 2012
Fase 3/Segundo análisis de la información	Se volvió a hacer un análisis global de la información en función a los objetivos y ejes temáticos de análisis	Investigadora	Marzo-mayo 2012

Tabla 3. Proceso de recolección y tratamiento de los datos, instrumento entrevistas

4.7.2 Etnografías. Toma pormenorizada de notas de campo

Una vez finalizada la etapa de inserción en el campo, la investigadora toma las decisiones acerca del foco de análisis en el que se orientará su estudio y este es, en principio, la apropiación del proyecto por parte de las maestras que participan de la actividad innovadora. Queríamos observar y acercarnos a comprender qué ocurría con los participantes de la actividad, en la transición de un modelo en el que predomina la transmisión hacia otro basado en la participación, y centrarnos en los cambios de rol de experto y aprendiz cuando se introducen tareas colaborativas.

Se toman notas de campo exhaustivas y detalladas acerca del desarrollo de la actividad innovadora durante dos cursos académicos, dos trimestres de actividad en el curso 2009-2010 (trimestres finales del año escolar) y los tres trimestres escolares, para el curso 2010-2011, con especial énfasis en observar las intervenciones y conductas de las maestras. En las notas de campo también se consideraron todas las entrevistas informales con las tutoras y reuniones de planificación y evaluación de la actividad *Trobadors*, desarrolladas con los maestros.

Posteriormente se decide incorporar en este análisis las etnografías sobre el desarrollo de la actividad, tomadas por un miembro del equipo DEHISI en un año anterior al inicio de la investigación, debido a que su contenido sobre el desarrollo de la actividad resultó ser, en su foco de observación, similar a la obtenida de los datos de las posteriores notas de campo, se basaron en las mismas maestras que participan en el presente estudio y además aportaban información relevante para comprender el desarrollo de la actividad en la escuela. Estas etnografías fueron tomadas durante el trimestre final de actividad en el curso escolar 2007-2008.

Construcción de códigos, categorías y familias. Instrumento etnografías

Para el análisis de los datos etnográficos hemos utilizado el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Se crearon tres unidades hermenéuticas²², que contenía las notas de campo de los denominados año 1, 2 y 3 de observación participante.

UH1: Etnografías T_BS_2007-2008

UH2: Etnografías T_BS_2009-2010

UH3: Etnografías T_BS_2010-2011

El trabajo de codificación de los datos se divide en dos momentos: Un primer momento de trabajo grupal y un segundo momento de trabajo en solitario.

Trabajo grupal:

En primer lugar se trabajó sobre UH1, junto a tres investigadores del equipo DEHISI. Cada investigador trabajó en solitario sobre esta herramienta hermenéutica, seleccionando citas a las que simultáneamente se les fue otorgando una categoría de segundo nivel, es decir, una categoría lo suficientemente amplia para que abarcara una idea general, pero acabada sobre la situación descrita. En este primer momento se trabajó a partir de los datos, siguiendo la estrategia de codificación down-top (Muñoz, 2004). Posteriormente se pusieron en común los códigos creados de segundo nivel, trabajando en el pequeño grupo de investigadores, hasta crear un listado preliminar de citas y códigos generales consensuados.

Momento en solitario:

Ya en este punto se recurre nuevamente a las citas para describir más específicamente las categorías de segundo nivel, volviendo nuevamente a los

²² Ver Anexo 5: Herramientas hermenéuticas, instrumento etnografías.

datos emergen así códigos de primer nivel. La siguiente tabla representa el trabajo antes descrito, reflejando la vinculación entre los diferentes niveles de codificación.

Cita	Código de primer nivel Down-top	Código de segundo nivel Down-top
T_BS_08.05.20: Cuando llegan, nos sentamos en redonda como siempre y Pa les explica que sólo falta esta semana y la que viene, así que deben trabajar intenso. Todos están atentos y en silencio, mostrando interés. Por otro lado, Pa insiste en que deben entrar al blog del Murri, y cuando se les da la autorización para irse a los ordenadores, todos obedecen. El ambiente está relajado y ordenado.	Encuadre/normas	Rol Maestra
	Motivación	Niños
	Autorregulación	
	Guía	Rol Maestra
	TIC	Herramientas
T_BS_10.03.25: La sesión comienza a las 15:05, ingresan los niños con Pa (directora) y ella me comenta que la tutora Mi no ha venido hoy, por lo cual estará apoyando la actividad la maestra de educación diferencial que también se llama Mi.	Participación	Modelo
	Otros maestros	Comunidad
T_BS_10.10.06: Ma, Pa, MI y yo pasamos por los grupos ayudando en distintas cosas, en cómo buscar las fotos que acabamos de sacar, colocar colores en la diapositiva, los efectos de relleno, etc. Se incita a los niños a explorar ellos mismos el programa.	Coordinación maestros	Coordinación
	Coordinación UAB	
	Participación	Modelo
	TIC	Herramientas

Tabla 4. Ejemplo de construcción códigos de primer y segundo nivel.

Como todo trabajo etnográfico, los investigadores recurren en varias ocasiones a la revisión de las notas de campo, a los análisis “en bruto” que se hacen de las situaciones, a la vez que, paralelamente se trabaja en la elaboración de un marco teórico que de sustento a la investigación. En nuestro caso, esto ocurrió de esta manera, encontrándonos en el proceso con un trabajo conceptual previo que otorgaba a primera vista una manera eficaz para el análisis de nuestros datos, este hallazgo fue la teoría del aprendizaje expansivo desarrollada por Engeström (2001, 2009).

Esta teoría tributaria de la teoría de la actividad histórico-cultural, nos pareció un marco más que pertinente para el análisis de nuestro objeto de estudio, a decir, un sistema de actividad innovador, desarrollado dentro de otro sistema, la escuela. Por tanto, teniendo en cuenta los elementos del triángulo básico de mediación humana de Vygotski (sujeto-objeto-herramientas) y la ampliación de éste mediante la incorporación de la comunidad, normas/reglas y distribución del trabajo, se crearon familias de códigos, etapa del análisis que pasaremos a describir a continuación.

Creación de Familias y Networks

Una vez realizado todo el trabajo correspondiente al nivel textual, es decir, las actividades de segmentación del texto y su codificación, pasamos al nivel conceptual que implica el análisis de los elementos creados. Para esta etapa, nos hemos valido tanto de la creación de familias como de representaciones gráficas de los componentes y sus relaciones.

Desde la teoría de la CHAT y la teoría del aprendizaje expansivo, se crearon categorías conceptuales, más amplias donde poder agrupar nuestros códigos de primer y segundo nivel, siguiendo una estrategia combinada de codificación top-down y down-top.. Así, por ejemplo, hemos podido agrupar bajo una misma categoría distintos aspectos y acciones que las maestras muestran en la actividad, en una sola familia llamada “sujeto/maestras”, aquí agrupamos los códigos maestra/guía; maestra/disciplina; maestra/encuadre/normas; maestra/afectos/motivación; etc.

Familia	Definición operacional	Categoría	Código de primer nivel
Sujeto maestras	Toda aquella información que nos ayuda a perfilar el rol de la maestra en la actividad innovadora, en los aspectos conductuales, emocionales, de relación y que nos permita revelar el modelo de enseñanza que utilizan.	Rol	guía
			encuadre/normas
			estilo jerárquico
			disciplina
			formación
		M.Emocional	vínculo/motivación
	conflicto/desgaste		
Sujeto niños	Toda aquella información que nos ayude a perfilar el rol de los niños dentro de la actividad innovadora, en cuanto a los aspectos emocionales, conductuales y de relación promovidos en la actividad.	N.Emocional	relación/vínculo
			motivación
		Conductual	autorreg./autonomía
			dispersión
Objeto/ Modelo de enseñanza-aprendizaje	Plan más o menos estructurado para orientar la enseñanza en el aula y que incluye el comportamiento como maestro, la teoría subyacente y el clima social.	Enseñanza	participativo
			transmisión
			narratividad
			negociación
			tarea dirigida a metas
			tarea desconectada
Herramientas	Principales herramientas que median la actividad.		TIC
			estudiantes UAB
			mago
Distribución del trabajo	Reparto de tareas entre diferentes agentes que implica a su vez distribución de poder, responsabilidad y status.	Coordinación	coordinación maestros
			coordinación UAB
		Colaboración	colaboración en el diseño

			transversalidad
Comunidad	Influencia de la diversidad cultural en la actividad y de otros agentes externos a ésta.		diversidad cultural
			otros agentes
Contradicciones	Todo aquello que nos interpela, que nos coloca en una situación de encrucijada, de doble vínculo o demandas contradictorias que provocan un cierto malestar vivencial o sensación de “callejón sin salida”	Conflictos	entre maestros
			maestra_niños
			entre niños
			relaciones de poder

Tabla 5. Familias de categorías y códigos, instrumento etnografías

El proceso de tratamiento de los datos se separa en cuatro momentos o fases, uno relativo a la toma pormenorizada de los notas de campo, las etnografías de la actividad, recogidas durante el desarrollo del proyecto por espacio de 3 años escolares (fase 0), otra referida a la revisión de las etnografías, definición de categorías emergentes, triangulación y análisis, para los datos recogidos durante el primer curso académico en estudio (fase 1). Este primer análisis sirve de base para proseguir con la información de los siguientes datos, se incorporan así a la unidad hermenéutica las etnografías de dos cursos académicos posteriores, se revisa esta información y se construye un nuevo listado de códigos ajustados (Fase 2). Por último, las categorías y códigos se distribuyen en familias en base a los objetivos de la investigación y a la teoría de la actividad histórico-cultural, se crean networks que favorecen el nuevo análisis de la información (fase 3).

Fase/Etapa	Procedimiento	Participantes	Fecha
Fase 0/Toma pormenorizada de notas de campo	Se asistió semanalmente de 2 a 3 horas a las actividades del proyecto como observador participante para la toma de notas de campo y a las reuniones de planificación y seguimiento de la actividad con maestras/o	Investigadora	Septiembre 2008- mayo 2011
Fase 1/Revisión de la información	Se revisaron las notas de campo de la actividad recogida en el año 2008. Con ayuda del atlas se crea una primera Unidad Hermenéutica (UH1) con estos datos	Investigadora y dos investigadores DEHISI	Noviembre 2009
Fase 1/Definición de categorías emergentes	Se hizo un primer trabajo de definición de categorías emergentes de la información para UH1, en paralelo a dos investigadores DEHISI	Investigadora y 2 investigadores DEHISI	Diciembre 2009-febrero 2010
Fase 1/ Codificación de la Información	Se realiza una primera codificación del material etnográfico en paralelo a dos investigadores	Investigadora y 2 investigadores DEHISI	Febrero 2010
Fase 1/Triangulación de la Información	Se triangula la información entre los 3 investigadores obteniendo un primer listado de categorías y códigos común	Investigadora junto a investigadores DEHISI	Marzo-abril 2010
Fase 1/Codificación de la Información	Codificación sistemática de la información de UH1 con las categorías y códigos triangulados	Investigadora	Abril-julio 2010
Fase 2/ Incorporación de dos UH más.	Se incorpora al análisis 2 UH más, con los datos etnográficos obtenidas en el periodo de dos años de trabajo de campo, (UH2, UH3)	Investigadora	Septiembre 2011
Fase 2/Revisión de las categorías	Se revisan nuevamente las categorías y códigos con la información	Investigadora	Septiembre-noviembre 2011

Fase 2/Revisión de las categorías	Se revisan nuevamente las categorías y códigos con la información añadida, obteniéndose un listado de códigos ajustado	Investigadora	Septiembre-noviembre 2011
Fase 2/Recodificación de la información	Se vuelve a codificar toda la información con las categorías ajustadas a las nuevas Unidades Hermenéuticas	Investigadora	Febrero-abril 2011
Fase 3/creación familias de categorías	Las categorías y códigos se distribuyen en familias en base a los objetivos de la investigación y a la teoría de la actividad histórico-cultural	Investigadora	Mayo 2012
Fase 3/análisis de la información y creación de networks	Se analiza la información	Investigadora	Junio-agosto 2012

Tabla 6. Proceso de recolección y tratamiento de los datos, instrumento etnografías.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS

5 Resultados

La presentación de los resultados la dividiremos en dos secciones:

En la primera sección presentaremos los resultados correspondientes a las entrevistas a maestras y coordinadora UAB, en el año, 2008.

En la segunda sección presentaremos los resultados de las etnografías tomadas sobre el desarrollo de la actividades durante tres años escolares. Para ello, separaremos la segunda sección, en tres partes:

- **Etnografías_BS_2007-2008:** etnografías de la actividad tomadas en el año escolar 2007-2008
- **Etnografías_BS_2009-2010:** etnografías de la actividad recogidas durante el curso escolar 2009-2010, complementaremos estos resultados con la información obtenida de las actas de reuniones de coordinación de este año y el año anterior, curso 2008-2009.
- **Etnografías_BS_2010-2011:** etnografías tomadas sobre el desarrollo de la actividad en el año 2010-2011. Como en la fase anterior, dichos resultados serán complementados con la información obtenida de las actas de reuniones de coordinación de ese año.

Esta forma elegida para presentar los resultados responde a nuestra intención de ofrecer al lector la introducción a un proceso, a una narración que comienza desde antes que se recojan los datos y se desarrolla a través de un tiempo específico, el periodo de tiempo de 4 años que abarca este estudio. Queremos recordar que durante el año escolar 2008-2009, no se registraron etnografías de la actividad, la recolección de los datos fue secundaria ya que la investigadora se encontraba en la fase de introducción en el campo.

5.1 Resultados y análisis entrevistas

5.1.1 Aspectos relevantes

Durante esta primera fase de la investigación se considera oportuno mencionar algunos aspectos relevantes del desarrollo de la actividad. La actividad de *trobadors*, basada en el modelo de la 5D, ha pasado de ser un taller como alternativa extraprogramática a funcionar como una actividad dentro de la hora de informática. La financiación del proyecto fue gestionada por la escuela y el equipo de investigación DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona, a través de los fondos de un “Pla de millora” de la Generalitat de Catalunya. Comienza a funcionar de esta manera, en el curso escolar 2004-2005, con el apoyo y asesoría de una coordinadora UAB, miembro del equipo DEHISI. El Plan de mejora dura tres años, luego de los cuales la coordinadora UAB se retira del proyecto y la coordinadora Pa, (maestra de la escuela a cargo del proyecto) solicita la implicación activa de las tutoras que participan, para así no llevar sola el proyecto adelante, esta vez sin financiación externa.

A continuación presentaremos los resultados y el análisis de los contenidos de las entrevistas, organizados en torno a 3 ejes principales: 1) restricciones del sistema escuela; 2) Cambios en los actores (niños y niñas²³, maestras); 3) cambios en el objeto. Estos ejes, corresponden a las familias de categorías que hemos creado para agrupar los códigos de primer nivel, obtenidos del análisis de las citas (ver tabla 2 que contiene la definición operacional de cada familia de categorías). La familia de códigos *modelo 5D*, arrojó un tipo de información complementaria, que se ha utilizado transversalmente en el análisis de los 3 ejes.

La siguiente tabla muestra las familias de categorías y el peso relativo de cada código en particular y de su familia en general, de esta manera tenemos una primera aproximación a los resultados y a aquellos códigos que se aprecian relevantes.

²³ A partir de ahora nos referiremos al genérico niños/niño cuando hablemos tanto de niños como niñas.

Familia de categorías	Categoría	Códigos	Frecuencia (%)	
Restricciones	Factores contextuales (FC)	FC alumno académico	9(7%)	
		FC alumno social	7(5,4%)	
		FC familia	13(10%)	
		FC cultural	15(11,5%)	
	Cultura escolar (CE)	CE disciplina	13(10%)	
		CE relaciones de poder	13(10%)	
		CE atención a la diversidad	6(4,6%)	
		CE liderazgo directivo	11(8,5%)	
		CE resistencias	33(25,3%)	
		CE condicionantes	10(7,7%)	
	Total Familia			130(47%)
	Cambios	Cambios Alumnos (AL)	AL competencia	7(5,5%)
			AL tic	9(7,1%)
AL social			11(8,7%)	
AL motivación			17(13,5%)	
Cambios Maestras (CM)		CM maestra	17(13,5%)	
		CM coordinadora	4(3,1%)	
Objeto (CO)		CO roles	20(15,9%)	
		CO organización	17(13,5%)	
		CO negociación	12(9,5%)	
		CO orientación al cambio	12(9,5%)	
Total Familia			126(45%)	

Modelo 5D (MO)	Herramientas (HE)	HE TIC	6(26%)
		HE estudiantes	12(52%)
		HE mago	5(22%)
Total Familia			23(8%)
TOTAL códigos			274(100%)

Tabla 7. Frecuencia de códigos y familias de categorías, instrumento entrevistas.

5.1.2 Restricciones del sistema escuela

En el análisis de las entrevistas a maestras, la familia *restricciones*, a través de su categoría *factores contextuales*, nos proporciona información acerca de la percepción de las maestras sobre el perfil académico, sociocultural y familiar de sus alumnos. También nos proporciona un acercamiento a la cultura organizacional a través de los códigos referidos a las dinámicas internas, relaciones de poder, normas, reglas implícitas y explícitas al interior de la organización y orientación al cambio. Esta información parcial, por cuanto se trata del discurso de las maestras, es complementada por la información obtenida de la entrevista realizada a la coordinadora UAB.

Al describir el contexto en el que se desarrolla su práctica, las maestras se remontan a descripciones históricas, como un antes y un después de la llegada de niños inmigrantes a las aulas y sitúan la escuela dentro de un barrio que describen como marginal desde su formación.

Bueno, es un barrio que se considera marginal, también sus orígenes ya fueron marginales, y... es amb familias... desestruc... desestructuración familiar... amb un nivel económico y cultural muy bajo...mmm... y que la gente cuando ya... tiene una posición un... un poquito mejor, se intentan marchar de este barrio. Y entonces, y te van viniendo gente de barrios que están... eliminando personal que no... y vienen para...para Sant Roc (maestra_Pa_BS/2008)

La población que tenemos en la escuela, de 10 años atrás ahora también ha cambiado, de ser una escuela élite dentro del barrio...porque ya había el

García Lorca... el Bori Fontestà... compaginaban un poco este coger críos marginales... ee...cerraron, y... nuestra escuela se ha convertido en García Lorca o Bori Fontestà... la población mayoritaria es de etnia gitana (maestra_Pa_BS/2008).

La cita anterior, describe por un lado a la población de la escuela como “críos marginales” y en su mayoría gitanos, pero a la vez alude al tipo de relaciones jerárquicas y de autoridad que se establecen dentro del sistema. Como *condicionante* de su dinámica interna, recuerdan un momento de su historia reciente (alrededor de una década atrás) la escuela ha tenido que absorber la matrícula de niños gitanos de otra escuela del sector, cerrada por las autoridades escolares locales por considerarla una escuela ghetto gitano. Bajo esta lógica de mandato y acatación, la misma entrada del proyecto Shere Rom a la escuela fue inducida por mandato directo de la administración escolar pública al director, y luego desde éste hacia el claustro de maestros, “por ahí empezamos y el inspector casi obliga, al director a que esa actividad se haga y en el Baldomer” (coord._UAB/2008).

En cuanto a la relación de la escuela con las familias, las maestras la describen como lejana, en ocasiones conflictiva. De las citas se desprende que la diversidad cultural no parece que conlleve beneficios en algún sentido. Desde su perspectiva, los alumnos presentan serias dificultades para aprender en las principales áreas académicas, se dan diversas formas de absentismo, baja motivación y elevado fracaso escolar que las entrevistadas asocian con una baja expectativa académica transgeneracional. Los estudios realizados por Lalueza et al., (2001), Crespo y Lalueza (2003) y en DEHISI (2007) ya mencionaban aseveraciones similares por parte de maestros en escuelas segregadas socialmente.

es que se nota diferencia entre la etnia gitana y el resto... Yo de mi clase, igual yo pienso que quizás los inmigrantes que vienen de Sudamérica o... o de Marruecos, quizás tienen más posibilidades de... hacer una carrera o... algo más con su futuro que los gitanos. Porque las niñas ya ves que... todo el mundo... yo pienso que todos admiran a sus padres, ¿no? Pero... las niñas, tienen como referente a su madre y a su padre, y las niñas lo que quieren es...

las gitanas quieren ir al mercado, quieren tener niños, y quieren eso. No aspiran a nada más (maestro_Jo_BS/2008)

estaban llegando los niños mas indeseables, de alguna forma, indeseables en el sentido, niños con estructuras familiares más complicadas, niños con relación familia-escuela, que se tenía que tratar muy bien... una escuela, que también está muy cerrada a nivel familiar, mucha desconfianza con respecto a las familias y que esto genera también que la familia desconfíe de la escuela y como la familia después no viene cuando se la convoca, le da argumentos a la escuela y es una bola que se va haciendo grande". (coord._UAB/2008)

Las maestras describen a sus alumnos a través de marcados estereotipos culturales, haciendo alusión a "lo cerrado de la cultura china", "lo tradicional de la cultura gitana", por citar algunos ejemplos.

si que había una categorización muy clara de las familias...de cómo era cada una de las familias, dependiendo de la procedencia, de la etnia, es decir, el niño gitano, la familia gitana es un desastre, no sabe llevar a los niños, como les dijera en otra escuela no los educan, no tienen cultura, no tienen no se qué, los sudamericanos son unos vagos, los marroquíes son unos agresivos y los chinos pues mira, son los que se salvan" (coord._UAB/2008)

Respecto a las relaciones sociales entre niños, predominan las de niños que provienen del mismo grupo cultural, observándose muchas dificultades para trabajar con grupos étnicamente heterogéneos. Por otra parte, también aprecian un desapego afectivo y poca colaboración entre pares que atribuyen a la situación "de paso" en las escuelas o a la denominada matrícula viva.

En cuanto a la atención a la diversidad, se aprecia la tendencia a homogenizar a la población escolar "aquí no me vale la frase que yo soy gitano, que yo soy payo, porque aquí todos somos iguales" (frase del director). El aula de acogida destaca para las maestras y coordinadora como el recurso compensatorio principal para la atención a la diversidad, en las aulas comunes se trabaja básicamente bajando el nivel de exigencia, en función de las dificultades y lagunas de los alumnos.

La coordinadora UAB describe explícitamente una estructura y unas relaciones muy jerarquizadas, de roles rígidos previamente establecidos. Las maestras, por su parte, destacan la disciplina y el orden como valores fundamentales que le permiten desarrollar mejor su práctica.

yo creo que es un proyecto mas de garantizar la educación obligatoria a todos, pero sin garantizar la calidad, es decir, es una preocupación excesiva en la asistencia, en el orden, en el mantener las cosas como deberían ser dentro de una escuela. Algo que llama mucho la atención cuando estás en la escuela es la obsesión por las filas, la obsesión por cuestiones muy formales (...) Están muy centrados en mantener esa escuela normal, que parezca una escuela normal... (coord._UAB/2008).

Hay algunos que se ponen más nerviosos...en la clase, digamos, los tienes más controlados... están todos con...toda la clase hacemos lo mismo (enfaticando). En aquel momento están como más atentos. Aquí como son grupitos...pues quieras o no...se distraen más y...se ponen más nerviosos (maestra_Mi_BS/2008).

Por último, como hemos descrito en nuestro marco teórico, el encuentro entre dos sistemas de actividad nunca es fácil, sobre todo si consideramos la característica de los sistemas como autocorrectivos (Bateson, 2000), es decir, la existencia de esta tendencia a aislar la perturbación, a esconderla. En el caso de la incorporación del proyecto a la escuela, la frase del director en su inicio es muy esclarecedora al respecto, la reacción del director fue: “ si a mi no me da trabajo, es en horario extraescolar y no molestáis”...bien y empezamos (coord._UAB/2008).

Incluso cuando la actividad pasa a formar parte de una asignatura escolar, queda relegada a la clase de informática y como el proyecto de una maestra en particular. La actividad dentro de la dinámica de la escuela es percibida como caótica, sin aparentes normas o reglas de funcionamiento.

lo que hacemos y desde los profesores que no han estado implicados en el proyecto, la visión que se tiene es que hacemos ruido y que están descontrolados y que están corriendo por el pasillo, de nuevo el orden es

importante no, y esto era algo que también teníamos dificultades”.
(coord._UAB/2008).

En resumen, de la exposición de los resultados obtenidos en esta familia de categorías, se destacan tres elementos relevantes: el primero, la existencia en la escuela de una población con determinadas características, que de lo expuesto por las maestras se asocia a familias en riesgo de exclusión social, pocos recursos socioeducativos, hándicap en los alumnos y alto nivel de diversidad cultural. En segundo lugar, las respuestas de la escuela frente a esta población se caracterizan por el intento de homogenizar a la población y respuestas de tipo compensatorio ante las *dificultades de los alumnos* para aprender. Y tercero, la llegada del proyecto a la escuela nos revela su dinámica interna, caracterizada por una estructura jerárquica, de normas y roles rígidos donde el proyecto, en un principio, es visto como algo ajeno a dicha dinámica quedando relegado a un espacio de actividad extraescolar.

5.1.3 Cambios en los actores: alumnos, maestras

Cambios en los alumnos

Las maestras informan de cambios observados en sus alumnos desde la incorporación del proyecto en la escuela. Estos cambios se organizan en 4 categorías: motivación por la actividad (AL_motivación), desarrollo de competencia (AL_competencia), uso de las TIC (AL_TIC) y cambios en la esfera de relaciones sociales (AL_social). La categoría *herramienta estudiantes UAB* (HE_estudiantes) correspondiente a la familia *modelo 5D*, nos ofrece una información accesoria que nos ayuda a complementar la descripción de estos cambios.

Las entrevistadas destacan que la actividad es percibida por los niños como algo diferente, divertido, lúdico, mostrándose incluso impacientes por comenzar la actividad. Describen cómo la rápida adquisición de competencias en el uso de las TIC, infiere en ellos una mayor confianza en sus capacidades, lo que a su vez relacionan a una mayor motivación en su uso. La coordinadora corrobora esta información de maestras, señalando que los niños muestran inquietud por asistir, aún cuando no les corresponda participar (por el nivel que

cursan). Los que si asisten a la hora de *trobadors* se involucran activamente y “la viven como un espacio de mayor libertad, donde se trabaja en función de sus intereses” (coord._UAB/2008)

Por otra parte, tanto maestras como coordinadoras, coinciden en señalar que la participación en la actividad ha provocado cambios en la esfera social. Describen cómo la actividad en sí se muestra como un espacio propicio para la interacción, la colaboración y negociación.

Lo que sí que quería decir es que... hay niños que si no fuera por *trobadors*... a la hora de clase, o a la hora del patio, ni se hablarían ni nada... porque coinciden en el pequeño grupo de *trobadors*, pero... en otras horas... no se relacionarían para nada (maestra_ Mo_BS/2008).

Y unos se ayudan a otros...se levantan y van y tal...se ayudan entre ellos...O uno que acaba pronto, posat al cos... ay... ponte al lado de... y le ayudas un poco. ¿Y cómo lo has guardado? O lo que sea (maestra_Pa_BS/2008).

Tanto maestras como coordinadora, resaltan el rol que juega la figura de la estudiante universitaria²⁴ en prácticas para el desarrollo del proyecto, pero lo hacen de dos maneras diferentes; la coordinadora se centra en la capacidad de gestión de grupo, para guiar y motivar al los niños en la consecución de las metas de la actividad y, las maestras en cambio, resaltan su función como controladores de la dinámica de los pequeños grupos, en coherencia con las demandas socioinstitucionales de orden y disciplina.

Tanto maestras como coordinadoras, concuerdan en señalar el vínculo afectivo que se forma entre las estudiantes universitarias y los niños y la posibilidad de acceder a nuevos repertorios de conducta, con ayuda de una estudiante que viene de la “universidad”, mayor en edad que ellos, con quienes pueden trabajar de manera horizontal.

Cambios en maestras

²⁴ De aquí en adelante nos referiremos a la o las estudiantes de la universidad en prácticas, ya que en su gran mayoría se ha tratado de mujeres, quienes desarrollan su práctica dentro de un modelo basado en el aprendizaje servicio.

En la actividad innovadora, se opera con un modelo de enseñanza participativa y aprendizaje colaborativo, cada grupo funciona de manera más o menos autónoma, las tareas son abiertas y se busca guiar el aprendizaje y la consecución de las metas, no dirigir. En este sentido, las maestras describen su entrada como paulatina. La actividad en un comienzo es desconocida por ellas, se introducen en calidad de apoyo y como observadoras de la dinámica que se desarrolla entre los niños y las estudiantes de la universidad. Nuevamente la presencia de estas últimas aparece como fundamental para poder llevar a cabo la actividad, en el sentido de controlar mejor a los niños y servirles de referente de actuación cuando ellos mismos deben trabajar con un pequeño grupo. Por otro lado, se pueden observar modificaciones con mayor claridad en la maestra “más experta” en el proyecto, quien desempeña un rol más activo, no de observadora sino como organizadora de la actividad en el aula. En su caso, la coordinadora UAB señala:

Pa si que ha hecho todo un proceso de reflexión y de análisis de situaciones que se han dado también muy bonitas de cambio en actitud de muchos niños, de vivencia de ellos mismos como aprendices y como colaborando, que si que se han dado... El segundo año, que se pretendió hacer que el proyecto durara todo el año, fue la propia Pa la que vio que no podía, que tenía que durar todo el año y que teníamos que dejar a los niños espacio para pensar, etc (coord._UAB/2008).

Además las maestras manifiestan sentirse cómodas y a gusto utilizando las nuevas tecnologías dentro de su práctica habitual y no solo en las actividades relativas al proyecto, reconocen que es una herramienta motivadora para los niños y que facilita su trabajo.

para ellos es... son actividades lúdicas, y para nosotros es aprendizaje (... susurrando) pero para ellos es lúdico... y le tienen ya manía al lápiz y al... al papel... (pausa). Seguramente cuando lleguemos al punto intermedio... que las dos cosas son importantes, porque si no también perderemos... esa habilidad... pues... ee... (pausa) podrán... pero al niño cuando tú le presentas el ordenador, y sobretodo nuestros niños... (pausa). Porque en su casa no tienen esta facilidad (maestro_Jo_BS/2008).

El nen que... incluso niños que el aprendizaje les cuesta... son buenos en... en adquirir las tecnologías, e. Y... y incluso... dibujar kidPix o... son muy habilidosos, y en cambio en clase podríamos decir que [son] (Maestra_Pa_BS/2008).

La primera cita nos habla de la aceptación de este maestro en particular por lo nuevo, lo novedoso mientras sea útil, y a la vez la necesidad de encontrar un “punto intermedio” entre lo tradicional y lo nuevo. La segunda cita nos muestra una primera percepción del potencial de la herramienta como mediadora del aprendizaje, aún cuando nos percatamos en la incongruencia que existe entre “niños que les cuesta” y a la vez “ser buenos en adquirir nuevas tecnologías”, un claro ejemplo de cómo la maestra se centra en el niño (handicap y habilidades) más que en cuestionar la enseñanza.

Todas las maestras señalan que la participación, el “vivenciar” la actividad les ha permitido ir poco a poco aumentando su comprensión de ésta y del rol que se demanda en ellas. Específicamente destacan la mejora de la comunicación y acercamiento afectivo que desarrollan con sus alumnos desde que participan en la actividad.

En resumen, de los resultados de las entrevistas se desprenden referencias a marcados procesos de cambio en los alumnos y en las maestras. Estos cambios no se pueden entender si se presentan y se analizan de forma aislada, pues se generan en la interacción de varios elementos o categorías que conforman un dibujo o escenario donde se desarrollan dichos cambios. En la siguiente gráfica, o network se representan las relaciones entre las categorías más significativas para dar cuenta de ellos.

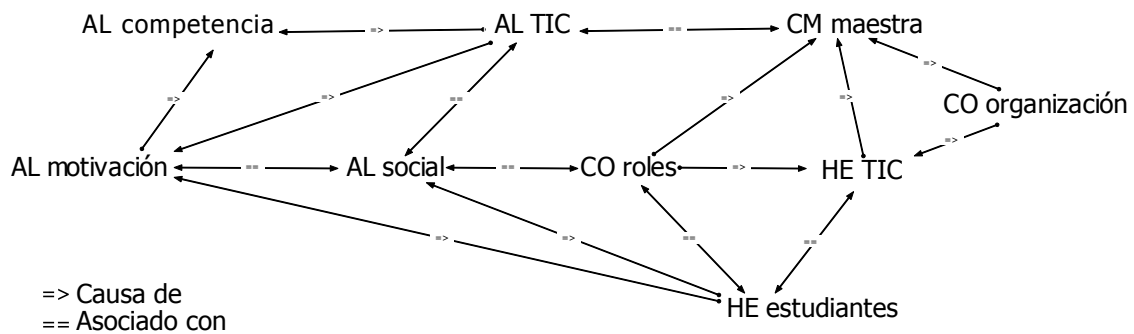


Fig.5. Relaciones entre categorías cambios actores.

En la parte inferior derecha de la network, se encuentra un triángulo que destaca con los tres elementos que, asociados, se presentan como dinamizadores de los cambios en los actores: el nuevo uso de la herramienta TIC (HE_TIC), junto con la influencia de las estudiantes universitarias (HE_estudiantes), correspondientes a la familia de categorías *Modelo 5D*, que a su vez, asociados con el cambio en los roles de participación de las maestras y alumnos (CO_rolés), configuran un panorama de cambios organizativos (CO_organización), que permite la introducción de modificaciones.

El uso de las TIC, se traduce en el desarrollo de competencias de los alumnos en su uso y en un cambio positivo en la percepción de sí mismos como escolares competentes y en su autoestima. Pero también se observa la iniciativa de las propias maestras de incorporar las TIC en su desempeño docente (HE_TIC-CM_maestra).

Un nuevo uso de las TIC, unido a la introducción en el aula de un nuevo actor, las estudiantes UAB, ha provocado que tanto maestras como alumnos comiencen a desarrollar nuevos roles. Así nuevos artefactos mediadores han supuesto la modificación de la práctica docente, dentro de la actividad innovadora, hasta un punto en que los sujetos comienzan a percatarse de la necesidad de transformar su participación en el sistema de actividad.

5.1.4 Cambios en el objeto

Como hemos mencionado, el sistema de actividad innovador tiene su propio objeto, es decir, el establecimiento de relaciones de colaboración para alcanzar las metas de aprendizaje y adquisición de competencias y conocimientos de los alumnos, estos objetivos los pretende alcanzar a través de un modelo de enseñanza participativa que se vale de sus propias herramientas mediadoras, procedimientos y reglas de funcionamiento para la consecución de las metas de la actividad, además se incorporan nuevos miembros a la comunidad como son las estudiantes de la universidad y voluntarias, la actividad se organiza de tal manera que los roles de los participantes son flexibles, nadie tiene el poder absoluto en la actividad, todos colaboran en la creación de los productos.

Esta introducción es necesaria, para poder relatar los cambios que las entrevistadas señalan en relación a su propio objeto de práctica. Las maestras, cuando comienzan a participar de la actividad no tienen claridad acerca de los objetivos de ésta o del rol que deben desempeñar, poco a poco comienzan a encontrar su lugar, dentro de la dinámica de participación (CO_rols).

ves una peli, pero tú cuando has visto el proceso, te das cuenta de que esto es importante por esto, esto es importante por esto... tú ves una peli, no sé, vas al cine, y no piensas, hay una iluminación, hay un director, un m... maquillaje. Tú ves la peli, pero claro, tú cuando has estado ahí participando, que es a, b, c, d... yo por ejemplo que he ido de un grupito a otro... ves todo el proceso. Y eso a lo mejor te das cuenta cuando ya lo has vivido, y ya es final de curso. Entonces claro. Ya no es tanto a lo mejor el profe que dice, oye no me mojo que esto es mucho trabajo, sino, a lo mejor lo otro, la ignorancia de no saber qué es (maestro_Jo_BS/2008).

Las maestras refieren que al entrar en la actividad y participar de ella, comienzan también a considerar las motivaciones e intereses de los alumnos, a lo menos en la actividad de *trobadors*, comienzan a prestar interés en el desarrollo de la actividad, en el proceso de creación del producto, más que en el producto en sí. A su vez, manifiestan su interés por trasladar algunas actividades del proyecto a otras áreas del curriculum (CO_orientación al

cambio).

yo a veces he propuesto que estas películas se podrían ver en los diferentes ciclos, porque hay películas que puedes trabajar hábitos o comportamientos, actitudes...y...no ha sido posible. Pero siempre he pensado, pues estas películas podrían trabajar la expresión oral por ejemplo, enseñar una, y que los niños vayan explicando qué han entendido, el mensaje que hay ahí. Por ejemplo, la boda gitana pues ya te da... un poco para que expliquen. Cuando han hecho lo del anuncio, pues el hecho de explicarlo... y a parte de nosotros mismos, para otros cursos... pero no, no, no lo hemos hecho (maestra_Pa_BS/2008).

Además las entrevistadas señalan la necesidad de encontrar mayores espacios de coordinación para poder dar continuidad a la actividad, como negociar aspectos puntuales de su ejecución y organizarse como ciclo superior para otorgar sostenibilidad a la actividad en la escuela (esto se aprecia en las relaciones entre las categorías (CO_organización-CO_negociación). A este respecto señalan, como obstáculo, la realidad de los tiempos y los espacios al interior de las escuelas, que describen como escaso.

Hemos tenido encuentros... sí, sí, sí. Hemos tenido varias reuniones, para hablar de cara al futuro, seguiremos teniendo... y bueno, ya se verá, () Poco a poco. Y nosotros empezamos de una manera el primer año, el segundo, y este es el tercero" (Maestra_Pa_BS/2008).

La cita anterior hace referencia a la demanda de implicación de la maestra coordinadora hacia las otras maestras, en relación a que determinadas actividades del proyecto se efectúen en el aula común (se refiere a elaboración de la idea y redacción del guión, confección de escenografías) como forma de "ganar tiempo" y poder trabajar en la hora de *trobadors* aspectos centrados en "la calidad de los videos" (tomas de primer plano, plano general, detalle, locución, uso del catalán, entre otros).

En definitiva, en el momento de recoger los datos de las entrevistas, las maestras, se encontraban en distintas etapas dentro del proceso de participación en la actividad. Las maestras de reciente incorporación a la dinámica de *trobadors*, recién comienzan a entender de qué trata la actividad,

más allá de lo netamente operativo (CO_rolés), la maestra más experta en el proyecto (maestra coordinadora) reitera la necesidad de una mayor coordinación entre maestras para gestionar el proyecto y se aprecian las intenciones de parte de todas para darle mayor continuidad y relevancia a la actividad dentro del centro. Dicho esto, la apropiación del proyecto por parte de las actoras aún se muestra de forma incipiente.

La dinámica de los cambios en el objeto, descrita anteriormente se refleja en la siguiente network:

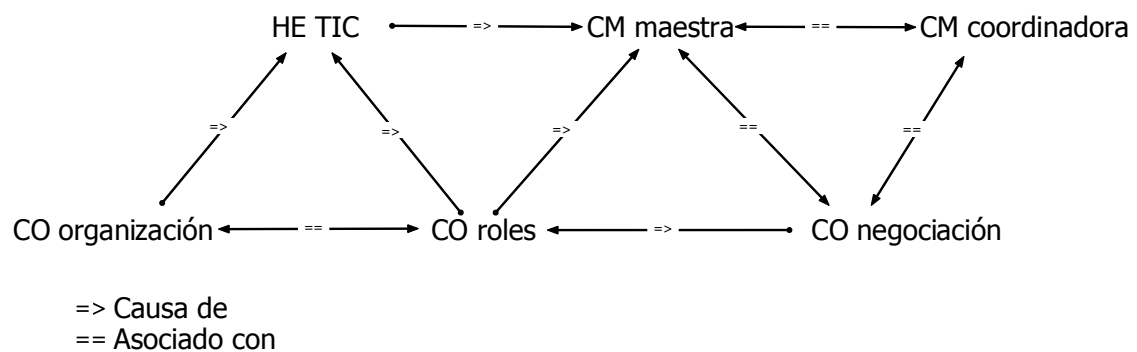


Fig.6. Relaciones de categorías, cambio en el objeto

5.2 Resultados y análisis etnográficos

La siguiente tabla refleja los resultados del análisis de los datos etnográficos, obtenidos a través de la herramienta ATLASi (ver tabla 5, que contiene la definición operacional de cada familia de categorías). A pesar de que este trabajo se enmarca dentro de un análisis decididamente cualitativo, durante el proceso de tratamiento de los datos comienzan a emerger frecuencias en cada código, con respecto al peso relativo de su familia de categorías y con respecto a su trayectoria y relevancia a través de los años. Por tanto, nos parece pertinente incluir estos datos descriptivos en el análisis.

Familia/Total	Categoría	Código	Frecuencia/	Frecuencia/	Frecuencia/
			(%)	(%)	(%)
			2007-2008	2008-2010	2010-2011
Sujeto maestras	Rol	Guía	8(30,8%)	53(42%)	50(19%)
		Encuadre/normas	4(15,4%)	19(15,3%)	36(13,6%)
		Estilo jerárquico	2(7,6%)	7(5,6%)	29(11%)
		Disciplina	7(27%)	6(4,9%)	50(19%)
		Formación	0(0%)	3(2,4%)	9(3,4%)
	M. emocional	Vínculo/motivación	4(15,4%)	32(26%)	69(26%)
		Conflicto/desgaste	1(3,8%)	5(4%)	21(8%)
Total Familia			26(10,8)	125(16,8%)	264(18,5%)
Sujeto niños	N. emocional	Relación/vínculo	29(29,6%)	48(33%)	47(19%)
		Motivación	32(32,7%)	46(32%)	75(30,6%)
	Conductual	Autorreg/autonomía	30(30,6%)	38(25%)	50(20,4%)
		Dispersión	7(7,1%)	14(10%)	73(30%)
	Total Familia			98(40,8%)	144(19,4%)
Objeto/ Modelo de enseñanza-aprendizaje	Enseñanza	Participativo	15(50%)	43(47,7%)	90(45%)
		Transmisión	2(6,7%)	0(0%)	14(7%)
		Narratividad	2(6,7%)	25(27,7%)	26(13%)
		Negociación	4(13,3%)	14(15,6%)	26(13%)

		Tarea dirigida a metas	6(20%)	8(10%)	20(10%)
		Tarea desconectada	1(3,3)	0(0%)	23(12%)
Total Familia			30(12,5%)	90(12,1%)	199(13,9%)
Herramientas		TIC	18(33,3%)	70(46%)	95(37%)
		Estudiantes UAB	21(39%)	77(50,7%)	155(62%)
		Mago	15(27,7%)	5(3,3%)	2(1%)
Total Familia			54(22,5%)	152(20,4%)	252(17,6%)
Distribución del trabajo	Coord.	Coordinación maestras	1(50%)	56(37,8%)	76(34%)
		Coordinación UAB	1(50%)	57(38,5%)	119(53%)
	Colab.	Colaboración en el diseño	0(0%)	22(14,9%)	15(7%)
		Transversalidad	0(0%)	13(8,8%)	13(6%)
Total Familia			2(0,8%)	148(19,9%)	223(15,6%)
Comunidad		Diversidad cultural	17(81%)	14(29,8%)	37(31,4%)
		Otros agentes	4(19%)	33(70,2%)	81(68,6%)
Total Familia			21(8,8%)	47(6,3%)	118(8,3%)
Contradicción	Conflictos	Entre maestras	2(22%)	9(23,7%)	60(47%)
		Maestras_niños	1(11%)	5(13,1%)	21(16%)
		Entre niños	5(56%)	13(34,2%)	22(17%)
		Relaciones de poder	1(11%)	11(29%)	25(20%)
Total Familia			9(3,8%)	38(5,1%)	128(9%)
Total Códigos			240=100%	744=100%	1429=100%

Tabla 8. Frecuencias de códigos y familias de categorías, instrumento etnografías.

5.2.1 Etnografías_BS_2007-2008

I. Aspectos relevantes

En momentos de recoger los datos de la Fase B, el proyecto es liderado por la maestra coordinadora Pa, se suman a ella, la participación de la tutora con más experiencia en el proyecto, Mi y tres tutores nuevos en la actividad, las maestras Ma, Mo y el maestro Jo. No hay referente de coordinación desde la universidad, asiste eso si, a las sesiones de *trobadors*, una investigadora del equipo, en calidad de observadora. En las entrevistas y en las reuniones de coordinación y planificación de la actividad, están presentes todos los actores antes mencionados, para las notas de campo basadas en el desarrollo de la actividad, están presentes las tutoras, Mi y Ma y la maestra coordinadora Pa, por cuanto se trata de etnografías tomadas durante las horas de actividad de estas tutoras.

II. Familia de categorías sujeto maestras

Rol: Esta categoría se refiere al rol de participación que las maestras tienen o desarrollan en la actividad de *trobadors*. Se ha creado a través de toda aquella información obtenida desde las citas y que nos permiten observar la manera en que las maestras guían la actividad, el encuadre y las normas que priorizan en el día a día, el estilo de relación que establecen con sus alumnos, la relevancia que otorgan a la disciplina y si en el transcurso del desarrollo del proyecto han manifestado inquietud por continuar capacitándose en áreas a fines a la actividad.

En este periodo la coordinadora Pa es quien cumple mayoritariamente el papel de guía en la actividad y de realizar el encuadre: entrega información a los estudiantes de la universidad sobre lo que se ha de hacer, entrega las consignas a todos los grupos de trabajo al comienzo de cada actividad, ofrece alternativas a los niños de cómo resolver problemas, y mejorar su trabajo, organiza la distribución de los niños y de los espacios para el desarrollo de la actividad.

Me dirijo a uno de los grupos que está grabando, el cual está haciendo un anuncio de pasta de dientes. La estudiante ha traído material y vestuario necesario para la grabación, así como una bata blanca, una funda transparente para colocar el nombre del dentista en la solapa, un dentífrico, etc. Entonces, proponen escribir a mano el nombre del dentista para colocarlo en el plástico de la solapa, pero Pa les explica que midiendo el tamaño real de la placa, se puede hacer un documento de Word adaptado al formato. Así que Pa aprovecha la ocasión para explicarles cómo funciona esa aplicación de Word. Además, este grupo está siendo muy creativo porque para demostrar que los dientes están picados, decidieron la semana pasada traer chocolate para ensuciarse los dientes y grabarlo (Etn_BS_2007-2008).

Por otro lado, la disciplina se mantiene como una norma importante para las maestras dentro de la actividad, quienes recurren a la advertencia que, de incumplirla, significará dejar de asistir a la actividad. Estos avisos, escasos en frecuencia, son los únicos donde se aprecia una clara jerarquía en la relación maestra-alumno.

Durante este curso, el código *formación de maestras*, que alude a la petición, necesidad o participación en cursos formativos de maestros, no se observa.

Maestra/emocional: esta categoría se compone de los códigos *vínculo/motivación* y *conflicto/desgaste*, obtenidos desde las citas y que nos dan cuenta de las motivaciones de las maestras ante el desarrollo de la actividad, las características del vínculo que desarrollan con los alumnos, incluidos aquellos momentos de conflictos y mayor desgaste ante las actividades del proyecto.

Vínculo/motivación: Las maestras participan en la actividad, ayudando a los niños/as que trabajan en pequeños grupos, del mismo modo que lo hacen los/as estudiantes universitarios. Cuando esto sucede, es decir, cuando se incorporan a un pequeño grupo, se observan interesadas, realizan preguntas a los niños sobre el producto que quieren lograr (¿de qué trata el anuncio? ¿cómo lo piensan hacer? ¿quién hace qué?), entregan sugerencias para mejorar las grabaciones (usar disfraces, un lugar apropiado para grabar) y se

aprecia una relación cercana y de confianza con sus alumnos (ríen juntos, los niños/as les cuentan cosas de su vida extraescolar).

En el grupo acompañado por la tutora Ma, hay dos alumnos nada más, y están trabajando muy cómodamente. Se nota un trabajo colaborativo real, porque entre todos deciden qué hacer en cada escena y cómo llevarlo a cabo en el proceso de edición. Me llama la atención que en un momento dado, la tutora se relaja y empieza a hablar castellano (que es su lengua nativa), y una niña del grupo (de República Dominicana) le contesta en catalán. Es muy interesante ver cómo en esta actividad los roles se transforman, y afloran comportamientos más afines con lo emocional (Etn_BS_2007-2008).

Conflicto/desgaste: Durante este periodo, no se aprecian situaciones de conflicto o que sugieran un notorio desgaste de las maestras ante las actividades del proyecto. Solo se observa y en contadas ocasiones la petición explícita de la maestra coordinadora Pa, de mayor apoyo por parte de la universidad (concretamente una coordinadora UAB), ya que manifiesta sentirse sola llevando el proyecto en la escuela.

Pa está indecisa acerca de la continuidad del proyecto el año que viene. Ella da varios motivos. Por un lado, dice que se acaba el proyecto de innovación que tenía una duración de 3 años, por otro lado, nota que falta alguien de la universidad en el papel que tenía antes la anterior coordinadora UAB para que le ayude a coordinar, porque asegura que era muy enriquecedor el proceso de aprendizaje mutuo entre universidad-escuela. Además, también comenta que pese a su intención de implicación del profesorado en el proyecto, no lo ha logrado (Etn_BS_2007-2008).

Pa, además se centra en conseguir que los grupos de niños terminen en el plazo acordado y en la calidad de los productos obtenidos (buen resultado audiovisual, narración entendible por una audiencia).

En resumen, de la familia de categorías *sujeto maestras*, podemos desprender que el rol de las maestras en la actividad se caracteriza por “estar en construcción”. Las maestras *novatas* en la actividad se limitan a observar y estar bajo la dirección de la maestra con más experiencia y coordinadora, a quien llamamos Pa. A su vez el involucramiento de las maestras con menos

experiencia en la actividad dentro de un pequeño grupo de niños, permite el acercamiento más directo y afiatamiento de lazos. La relación más cercana de tipo horizontal que se genera, se tiende a resentir cuando los niños “hacen desorden”, pero se destaca que estos episodios son mínimos.

No es menos importante recalcar la petición de la maestra con más experiencia hacia un trabajo colaborativo con la universidad, más cercano al denominado “cruce de fronteras”, señalado por Engeström (2001) entendido como la necesidad de un acercamiento interdisciplinario en las horas de actividad, que nos muestran (y a menos en esta maestra), la apertura del sistema *trobadors* hacia el intercambio con otro sistema, el equipo de la universidad.

III. Familia de categorías sujeto niños

Conductual: del análisis de las citas emerge esta categoría compuesta por los códigos *autorregulación/autonomía* y *dispersión*, y que dan cuenta de aquellos momentos en que los niños se muestran activos, autónomos e interesados en la actividad, como también nos permiten observar momentos de mayor distracción y/o aparente desinterés por la actividad.

Autorregulación/autonomía: durante este periodo se aprecia una activa participación de los niños en la actividad: hacen preguntas, investigan, buscan información en internet, piden y otorgan información.

A los que aun les falta acabar la película, se ponen a explicarle a su estudiante lo que tienen hecho y lo que les falta. Se les ve bastante implicados en la explicación, y en este primer momento, no parece haber nadie que se despiste (Etn_BS_2007-2008).

También se observa cómo regulan su comportamiento y el de los demás niños para poder trabajar, dan su opinión, discuten, negocian, toman decisiones.

Mientras que seguimos en redonda, se pasan un rato discutiendo el significado de la palabra “rilaora”, que un niño ha pronunciado. En un momento dado, un niño ha dicho: “callaros, que M va a explicar el significado”. A partir de ahí

todos se han callado para escucharle. Y cuando ya parece haberlo explicado, una niña también gitana dice: “dejemos de discutir que ya es tarde” (Etn_BS_2007-2008).

Dispersión: En las notas de campo, se aprecian pocos momentos de distracción o dispersión por parte de los niños. Estos escasos momentos se presentan cuando se perturba el clima social de la clase, ya sea por un conflicto puntual entre niños o cuando las maestras que trabajan en los pequeños grupos se muestran más directivas y sancionadoras.

Niños/emocional: esta categoría está compuesta por los códigos *relación/vínculo y motivación* que se refiere a todas aquellas conductas de los niños que denotan la existencia de un vínculo afectivo con un otro, y la motivación e interés que reflejan en las tareas y acciones del proyecto.

Relación/vínculo: Durante este periodo, los niños muestran su interés por las estudiantes desde un principio, toman la iniciativa en el acercamiento, les hacen preguntas directamente, se observan nerviosos y expectantes ante su llegada.

Hoy antes de llegar incluso al colegio, vienen a saludarme 2 alumnas por la calle y me manifiestan su alegría porque creen haber visto llegar a las estudiantes (Etn_BS_2007-2008).

Ahora observo a un grupo que está preparando un anuncio de patatas y están haciendo un disfraz de patata chip con papel de mural. Están todos muy implicados en todo el proceso, y se entrevé muy buen rollo. En este grupo hay un niño chino, una niña también china, una niña paquistaní y un niño gitano. Los 2 niños chinos aún no hablan bien ni catalán ni castellano, y me hace mucha gracia cómo ensayan la frase que les tocará decir en el anuncio con la ayuda de sus compañeros. Seguramente les da vergüenza ensayarlo con la estudiante, pero por el contrario les resulta muy cómodo hacerlo con sus compañeros, y se crea una situación muy simpática de ayuda y complicidad pese a no poder comunicarse a través de un idioma compartido (Etn_BS_2007-2008).

Motivación: Se observa interés en las actividades del proyecto, lo cual se manifiesta en el explícito entusiasmo con el que esperan la llegada de las estudiantes de la universidad, se muestran activos para contarles lo que han hecho en el semestre anterior y lo que les queda por hacer, miran con atención y en silencio las producciones anteriores, aunque sean de otros niños.

A continuación, se les anuncia que van a ver las películas que han acabado el semestre anterior (que ya venían iniciadas desde 5º, así que han durado un curso y medio). En este momento hay un niño gitano que exclama: “¡ai! Esto sí que es un regalo”. La verdad es que están todos súper atentos y me sorprende verlos tan respetuosos (Etn_BS_2007-2008).

Todos se prestan a leer cuando hay un niño que aparece en la PPT que hoy no está. Me encanta verles tan motivados para la lectura, porque normalmente se muestran reticentes a leer (Etn_BS_2007-2008).

En resumen, de la familia de categorías *sujeto niños*, se desprende una alta motivación de éstos hacia la actividad, destacando el vínculo que establecen con la estudiante de la universidad. En los pequeños grupos se esfuerzan por explicarse las cosas unos a otros, se ayudan entre si, y se observan cómodos ante el trabajo grupal, incluso se observa interés por explicar elementos de su cultura familiar a sus compañeros y compañeras de clase, a la maestra o a la estudiante. La motivación aumenta a medida que van grabando escenas, las revisan entre todos y se muestran contentos cuando su video va adquiriendo una forma narrativa entendible.

IV. Familia de categorías objeto/modelo de enseñanza aprendizaje

Enseñanza-aprendizaje: esta categoría está formada por varios códigos de primer nivel, que emergen desde las citas para revelarnos la modalidad de enseñanza que sobresale en el aula de *trobadors*, donde se integran tanto los procedimientos como las metas de la actividad. Esta compuesta por los códigos *participación/colaboración*, *transmisión*, *tarea dirigida a metas*, *tarea desconectada*. También hemos integrado en esta familia, un código que hace alusión a la construcción de una narrativa compartida por los participantes, el código *narratividad*.

Participación/colaboración: De las notas de campo para este curso académico, se aprecia una dinámica caracterizada por la ayuda mutua entre pares, la exploración y la flexibilidad de roles. El control sobre lo que se ha de hacer y el cómo, no radica exclusivamente en las maestras, los niños buscan activamente información para poder realizar los videos, ya sea buscando en internet o preguntando a alguien más experto como el estudiante UAB o a la maestra. Estas últimas se muestran activas en su participación trayendo material de casa o su propia cámara de video, al no haber cámaras suficientes para cada grupo. La estructuración misma de la clase ha cambiado.

Llego ahora a otro grupo y están preparando un anuncio de pasta de dientes. Se dividen el trabajo. Por ejemplo, hay una “secretaria” que escribe el diálogo en papel, mientras los demás van construyendo la historia. Las sillas están puestas en redonda, de modo que todos pueden verse bien e interactuar a gusto de una forma poco académica-formal (Etn._BS_2007-2008).

Cuando empezamos a ver las PPT están muy alterados también. En este visionado de las presentaciones, cuando a un niño le cuesta leer, los otros le ayudan (Etn_BS_2007-2008).

Transmisión: En las notas de campo, se aprecian muy pocas ocasiones en las que impera al interior de un grupo de trabajo un modelo de enseñanza aprendizaje más cercano a la transmisión. Estas ocasiones se observan cuando las maestras están a cargo de un grupo y tienden a dirigir más la actividad, a liderarla y a ser ellas quienes dividen el trabajo: “tú has esto, tú esto y tú esto”. Se observa que existe en ellas una preocupación por acabar el producto.

Llego ahora al grupo donde la tutora Mi es acompañante, y veo cómo ella les corrige cuando hacen faltas de ortografía: “¡Ep! En mayúsculas”. Pero veo que les da la respuesta, porque quiere avanzar, no incita un proceso de construcción ni reflexión. En un momento me doy cuenta que ella está escribiendo para ir más rápido (Etn_BS_2007-2008).

Narratividad: Alude a que hay trabajos hechos por los niños previamente, es decir, al momento de recoger estos datos, los niños trabajan

sobre una narración que había comenzado en el semestre anterior. Los niños tienen una idea de lo que quieren lograr y se lo cuentan a las estudiantes UAB.

Negociación: este código alude a la toma de decisiones en forma conjunta. Los niños dentro del proyecto, son motivados a dar su opinión en todo momento y argumentar.

Cuando ya están sentados por grupos, Pa dice que hoy sólo hay 3 cámaras, así que no podrán grabar los 4 grupos. El caso es que un niño de un grupo ha levantado la mano (cosa que no había visto nunca en este grupo, y menos en este niño), y ha dicho que ellos no habían acabado aún la película, mientras que los otros ya estaban haciendo el anuncio, así que creía que tenían prioridad (Etn_BS_2007-2008).

Tarea dirigida a metas claras: Las actividades que se desarrollan en el proyecto se observan dirigidas a metas específicas y conocidas por los participantes; los niños confeccionan un Power Point (PPT) con el objetivo de presentarse ante los estudiantes UAB, buscan información en internet para tener ejemplos de cómo hacer su anuncio, ensayan para poder grabar una escena, se hace un guión para poder estructurar la tarea, etc.

El grupo que está haciendo el anuncio, ha escogido el tema de la venta del colegio, con lo que han planeado grabar el centro e incluir algunas entrevistas a personas relevantes como el director. Así que hoy ya van grabando por todas las instalaciones, y también tenían prevista la entrevista (de 3 preguntas) al director en esta jornada. Las preguntas eran: “Com és aquesta escola?”, “Com són els alumnes?” y “Com són els professors?” (Etn_BS_2007-2008).

Tarea desconectada: en las notas de campo se observa que la tarea en específico “escribirle y leer al mago”, es una actividad impuesta a los niños, ante la cual obedecen, pero la perciben como una tarea lejana, ajena. Aún así, este código es bastante escaso en frecuencia.

En resumen, de la familia de categorías *modelo de enseñanza aprendizaje* podemos decir que: se puede observar que las actividades del proyecto se desarrollan bajo un modelo de enseñanza-aprendizaje caracterizado por la mediación de diversas herramientas informáticas, la ayuda

de la estudiante de la universidad y la guía de las maestras, sobre todo de la coordinadora. Es un modelo de enseñanza donde hay más de un adulto en el aula, los roles aparecen como flexibles y la negociación al interior de los grupos de trabajo es algo habitual. Los niños se observan más expertos en la actividad que las estudiantes de la universidad (trabajan en el proyecto desde el año anterior), por lo cual les explican de qué trata, hay una narración compartida entre los niños y claridad acerca de lo que quieren lograr y cómo hacerlo. Un modelo más cercano a la transmisión no parece tener cabida o al menos no aparece reflejado en las notas de campo para este periodo.

V. Familia de categorías herramientas

Esta familia de categorías está compuesta por los códigos *TIC*, *estudiantes UAB* y *mago*, que representan las tres principales herramientas del modelo de la 5D. Esta familia nos permite observar el uso de dichas herramientas, en relación a las metas de la actividad.

TIC: La utilización de las herramientas TIC es activa y muy recurrente en la actividad; confección de PPT y presentación, lectura de los mismos, visionado de películas realizadas por los niños en años anteriores, uso de internet para obtener información, utilización de programa de edición, utilización de cámaras de video para grabar escenas, uso de cámaras de fotos. En ocasiones se observan “pequeñas rencillas” entre niños por el monopolio del ordenador.

El grupo que aún no había acabado la película, hoy han grabado algunas escenas pero aún les queda una escena para la semana que viene. Al final, escriben al blog del mago Murri explicándoselo, ya que la estudiante les ha pedido que lo hagan (Etn_BS_2007-2008).

Estudiantes UAB: código para referirnos al papel que interpretan las estudiantes universitarias en la actividad. Su principal función se aprecia en ayudar a los niños a terminar sus proyectos, pero también en establecer un vínculo y una relación cercana con éstos.

Me acerco al grupo del anuncio de pasta de dientes, y están decidiendo entre todos qué espacio usarán, descartando los que ya han usado. Esta estudiante les pregunta continuamente, para que ellos se impliquen. También hay división de roles en las distintas acciones, y es muy interesante ver la armonía con la que trabajan (Etn_BS_2007-2008).

Se observa en las notas de campo heterogeneidad en el perfil de la estudiante. Además de venir de distintas carreras de la universidad (en su mayoría de psicología) su estilo de trabajo con los grupos es diverso, encontrándonos una estudiante muy proactiva que “engancha” fácilmente a los niños en la actividad, otra estudiante en exceso tímida, otra que tiende a dirigir y sancionar, otra estudiante que cumple su rol de guía y apoyo para los niños (es una más dentro del grupo), es decir, se observan varias dinámicas como grupos de trabajo en la actividad.

Mago: Durante este año aparece la figura del mago, pero de manera distante. A pesar de que los niños comienzan leyendo el blog del mago, no parecen “engancharse” con este personaje, es la coordinadora Pa quien debe insistirles en leerle y escribirle, además no media en los conflictos, el mago se limita a decir lo que se debe hacer para ese día.

Para la familia de categorías *herramientas*, podemos destacar: primero, la importancia de la mediación de las herramientas informáticas como elemento motivador en la actividad, que permiten configurar un tipo de actuación más cercano a lo lúdico, y que otorgan posibilidades de exploración de los niños hacia la herramienta. Segundo, las estudiantes universitarias también aparecen como una pieza central para el desarrollo de la actividad y la consecución de sus objetivos, éstas en su rol como mediadoras, favorecen el establecimiento de una relación de tipo horizontal en la actividad, la negociación y el uso de argumentación como estrategia para llegar a acuerdos, la flexibilidad de roles, donde nadie es el único experto o novato y, por otra parte, el vínculo que se forma entre los niños y las estudiantes favorece la recurrencia de acciones y actitudes de solidaridad entre pares, mejoramiento del clima en la clase y el acercamiento a otros repertorios de conducta.

VI. Familia de categorías distribución del trabajo

Coordinación: del material etnográfico hemos codificado en esta categoría todas aquellas citas que nos reflejan flujos de interacción entre los participantes para organizar la actividad y realizar acciones asignadas. Está formada por los códigos de coordinación entre maestras y la coordinación de la investigadora UAB, como agente externo a la escuela, pero participante activa de la actividad de *trobadors*.

Coordinación maestras: de las notas de campo, recogidas en este periodo de tiempo, no se observan mayores labores de coordinación del proyecto entre maestras.

Coordinación UAB: La figura de coordinación de la universidad no aparece reflejada en las notas de campo, durante este curso académico, no había una persona del equipo de investigación de la universidad que cumpliera este rol como tal. En ocasiones se hace alusión a la anterior coordinadora UAB de nombre Si, y la petición explícita de la maestra coordinadora Pa, para que esta figura participe nuevamente de las actividades del proyecto en la escuela. Las notas de campo han sido tomadas por un miembro del equipo DEHISI que interpreta un papel de acompañamiento, juega un rol de observadora de la actividad, comparte con los niños con quienes crea un vínculo y sirve de puente entre la escuela y el equipo de la universidad.

Colaboración: Hemos codificado en esta categoría, toda aquella información que reflejase además de cooperación, colaboración entre los sujetos para llevar a cabo la actividad. Contiene los códigos de colaboración en el diseño de la actividad como forma de interacción, en donde los participantes se consagran a la solución de problemáticas de manera colectiva. También contiene el código *transversalidad*, cuando se aprecia un claro interés de los sujetos por trabajar el proyecto integrado a otras asignaturas.

Colaboración en el diseño: Se observa de manera incipiente en este periodo.

Transversalidad del proyecto en la escuela: de las notas de campo para este periodo, no se desprenden acciones de coordinación y colaboración que sugieran que el proyecto trasciende las fronteras del aula de *trobadors*.

En resumen, como podemos observar la familia de categorías *distribución del trabajo* se muestra bastante incipiente, en esta etapa de recolección de datos. Las coordinaciones entre maestras y entre escuela y universidad son bastante escasas, aún así se destacan las intenciones de transversalidad del proyecto en la escuela y la petición de la maestra coordinadora hacia el trabajo interdisciplinario entre escuela y universidad.

VII. Familia de categorías comunidad

Esta familia está formada directamente por dos códigos de primer nivel; *diversidad cultural y otros agentes*. Ambos códigos nos ofrecen un acercamiento a aquellos participantes más periféricos a la actividad, pero que están presentes, ya sea las familias en la diversidad de orígenes culturales dentro del aula, como también aquellos maestros, y personas que repercuten en la dinámica de la actividad.

Diversidad cultural: En el aula de *trobadors* como en la escuela, se puede observar la gran diversidad de culturas que ahí confluyen. Algunos niños no manejan la lengua oficial de la escuela, el catalán o la lengua vehicular, el castellano. Cuando intentan leer su ppt de presentación, otros niños se burlan de ellos, lo cual es sancionado de inmediato por las maestras. Se buscan alternativas para poder lidiar con los diferentes idiomas dentro del aula, a través, por ejemplo, del uso de intérpretes de entre los mismos niños de la clase.

Por último, voy a ver el grupo que está ensayando en el aula con la tutora Mi, y me hace gracia que siendo 3 niños gitanos y uno hindú, estén en la clase viendo un vídeo en “youtube” de un cantante que canta en urdu. Es muy agradable ese momento, ya que la tutora se muestra muy implicada en esa situación de intercambio cultural y los niños gitanos quieren seguir viendo más vídeos de ese estilo, pero ya es la hora de cambio de clase, y la tutora dice que ahora cuando vuelvan todos a la clase seguirán con eso (Etn_BS_2007-2008).

Por otra parte, los niños de etnia gitana se observan más dominantes en la dinámica de la clase, tienden a liderar los grupos y en ocasiones a querer imponer sus ideas.

Otros agentes: En general, no se aprecia una vinculación clara en la actividad de otros agentes periféricos a ésta. Aparece la figura de la pastora como referente de los niños (alusivo a al *culto* en la cultura gitana), pero solo entre las conversaciones *privadas* entre una niña y la profesional UAB que toma las notas de campo. También aparece, en una ocasión, la figura del director, cuya intervención fue sancionadora hacia una niña por no asistir a la hora de comedor.

En resumen, en la familia de categorías *comunidad* se destaca principalmente la presencia de una alta diversidad cultural en el aula. La actividad y su dinámica de *trabajo en equipo*, deja entrever actitudes más dominantes en los niños gitanos, pero también la curiosidad por conocer otras culturas y actitudes solidarias entre pares.

La desafortunada intervención del director, por otra parte, viene a confirmar lo ya expuesto en las entrevistas, acerca de la necesidad imperante en la escuela, sobre el control de las conductas, la disciplina y la responsabilidad personal del alumnado.

VIII. Familia de categorías contradicciones

Conflictos: esta categoría esta formada por los códigos de *conflictos entre maestras*, *entre maestras y niños* y *conflictos entre niños*. También integramos el código *relaciones de poder* a esta categoría, ya que el análisis de las citas, nos permiten observar la presencia de conflictos detrás de estas relaciones. No presentaremos los resultados código por código, por cuanto los conflictos a estos tres primeros niveles son escasos o no se aprecian de manera relevante en las notas de campo en este periodo. Solo resalta, (en ocasiones contadas), algún conflicto puntual entre niños, pero el peso total de la familia de categorías es muy bajo.

Relaciones de poder: las notas de campo para este periodo tampoco ofrecen información relevante en cuanto a marcadas relaciones de poder dentro de la actividad, más allá de la dinámica dentro de los grupos cuando las tutoras hacen el papel de ayudantes.

En resumen, de la familia de categorías *contradicciones* no podemos apreciar manifiestos conflictos en la dinámica de *trobadors*, en las relaciones interpersonales entre los participantes o entre sistemas (sistema escuela y sistema UAB). Destaca, por lo expuesto en categorías anteriores, la problemática expuesta por la maestra coordinadora quien demanda mayores esfuerzos colectivos para poder llevar a cabo el proyecto en la escuela, necesidad que de no ser acogida puede resultar en un conflicto.

5.2.2 Etnografías_BS_2009-2010

I. Aspectos relevantes

Durante el periodo de tiempo en que fueron recogidos estos datos, acontecieron varios hechos importantes que repercutirán en la dinámica de la actividad. El primero de ellos es el cambio de rol de la maestra coordinadora Pa, quien pasa a ser la directora de la escuela, por tanto, como segundo hecho relevante, la maestra Ma, con dos años de experiencia en la actividad pasa a ocupar el rol de coordinadora de maestros. En tercer lugar la maestra Mo, se retira del centro educativo y el maestro Jo, con dos años de experiencia en la actividad, deja de ser tutor de segundo ciclo de primaria, para dedicarse a las labores como profesor de educación física de la escuela, este hecho significa la incorporación de dos nuevas tutoras en la actividad, las maestras Pi e Yv, que ocupan sus puestos en la actividad como tutoras de ciclo superior.

Otro hecho relevante es la incorporación al proyecto de la coordinadora UAB, que participa activamente de las actividades y desarrolla la presente investigación como observadora participante.

II. Familia sujeto maestras

Rol: El rol de las maestras en la actividad no está definido a priori, es decir, no se entregan consignas a las maestras acerca de cómo “deben actuar” en la actividad. Antes de comenzar las actividades, las maestras con más experiencia dentro del proyecto, junto a la coordinadora UAB, realizan una charla explicativa en términos generales de lo que trata el proyecto, que no resulta ser suficiente para calmar las ansiedades de las recién llegadas a la actividad.

Pi, una de las maestras nuevas este año, dice no tener claridad sobre cuál es su rol dentro de la actividad, un rol concreto y por lo tanto, siente que no ha hecho nada. Yv, por su parte, dice que en un principio le sucedió lo mismo, se sentía perdida en la actividad y no sabía bien qué hacer, pero que poco a poco ha ido entendiendo cuál es su papel como guía, más como organizadora de la clase, ella señala que ha visto cómo el trabajo grupal ha enriquecido la interacción entre pares de su grupo clase. Los hábitos que se crean dentro de

la actividad como repartir el trabajo, llegar a acuerdos a través de la negociación ayuda bastante a ello (RP_BS_2009-2010).

En la cita anterior se puede observar cómo el paso de observadora a tomar un papel más activo y central dentro de la actividad, calma la incertidumbre y ansiedad inicial y cómo las maestras van construyendo su rol. Observando a las “maestras más expertas”, se desprenden las acciones concretas más relevantes, asociadas a su rol: las maestras son quienes guían la actividad, introducen las consignas del día a día (encuadre y normas), señalan las directrices que guían el actuar de los participantes, formulan preguntas abiertas a los niños sobre sus trabajos, responden dudas, sugieren y aportan ideas para mejorar la producción final, otorgan recursos (materiales, libretas, cámaras, etc), ofrecen retroalimentación a cada grupo, median en los conflictos, manejan los tiempos de la actividad, recuerdan las normas, el orden del material, respaldan y motivan a los niños recién llegados o niños más tímidos a participar, toman decisiones en momentos de conflicto, improvisan, etc.

Durante el desarrollo de las actividades tanto Ma como Mi, guían la sesión. Las dos utilizan estrategias como preguntar a los niños para hacerlos participar, pedir la atención de los compañeros, respeto hacia los demás y los niños responden bien. Ma establece contacto físico con los niños, los acaricia, les lleva hacia adelante para hablar, se mantiene a su lado cuando los niños más tímidos se presentan. Los niños siguen las indicaciones de Mi rápidamente, se nota mucha complicidad y cercanía entre esta maestra y sus alumnos (Etn_BS_2009-2010).

En otra ocasión hay un alumno que está más alejado del grupo y le toca presentarse, Ma se le acerca y lo toca en los hombros ayudándolo a avanzar hacia adelante mientras le dice “venga va...que tú lo haces bien” (Etn_BS_2009-2010).

Se puede advertir (en escasas ocasiones) las llamadas a la disciplina y el surgimiento de un estilo jerárquico de relación, entre maestras y alumnos, sobre todo cuando estos últimos no atienden a las consignas, se muestran más inquietos o desordenados y las maestras imponen sanciones como sacar a un

alumno del aula. Advierten reiteradamente que de seguir con una conducta disruptiva se les marginará de la actividad. Estas advertencias son efectivas en el sentido de que los niños quieren estar en la actividad e intentan regular su comportamiento para conseguirlo.

En ese momento se acerca el niño con el que Pa, había tenido el altercado y le dice “Ya Pa ¿me perdonas?, que quiero trabajar” ante lo cual Pa le dice que se molestó con él por ir de listillo, sin hacer caso a lo que se dice como si estuviésemos pintadas. Pa le dice que por esta vez lo perdona pero que no se vuelva a repetir (Etn_BS_2009-2010).

Por otra parte, aparece la necesidad en las maestras de capacitarse en el dominio del programa de edición de video, con el objetivo de poder apoyar a los grupos cuando llegan a esa fase en el desarrollo de la actividad.

Maestra/emocional

Vínculo/motivación: Durante el desarrollo de las actividades se puede observar el compromiso de las maestras con el proyecto; Las tutoras programan juntas las actividades como dupla, traen materiales de casa que aportan a los grupos. Destaca por sobre las demás tutoras, la dedicación de la coordinadora Ma, por hacer de la actividad una actividad curricular, para lo cual trabaja en paralelo en la confección de una unidad didáctica para *trobadors* y en sistematizar la experiencia.

Cuando las estudiantes se marchan, me quedo un momento con Ma, que me señala que está trabajando en una carpeta que contenga elementos curriculares de la actividad *trobadors*, como manera de tenerlo todo ordenado, sistematizado y para poderlo mostrar, en caso que, desde el departamento se les pidiera justificación por esta actividad. La carpeta señala las asignaturas donde se trabaja *trobadors*, los contenidos, objetivos generales y específicos, además del cronograma o planificación de las actividades en cada asignatura, y contiene los trabajos de algunos de los grupos, fotos de las diferentes etapas de *trobadors*, etc (Etn_BS_2009-2010).

Las maestras se muestran optimistas frente al futuro de la actividad cuando se percatan del alto grado de compromiso de las estudiantes de la

universidad, cuando ven su esfuerzo y dedicación en cada grupo y cuando observan cambios positivos en sus alumnos.

Por otra parte, la directora Pa y anterior coordinadora de la actividad, en una ocasión (y solo ante la coordinadora UAB y otra maestra del claustro) manifiesta “su duelo” por dejar la coordinación y tener que, a razón de su nuevo cargo, alejarse de las labores del proyecto.

Conflicto/desgaste: De las etnografías para este periodo, se observan pocos momentos de conflicto o desgaste de las maestras en la actividad. Estos momentos se observan cuando los niños vienen del aula común muy nerviosos y las maestras señalan que “han tenido un mal día”, refiriéndose al comportamiento de la clase en horas anteriores.

Ma el día de hoy, claramente se encuentra desbordada, por la actitud a su juicio grosera de algunos de sus alumnos y denota frustración y molestia. Se muestra visiblemente cansada, se mantiene alejada de la dinámica de los grupos de trabajo y pasa más tiempo intentando buscar el video del cuento del proyecto pasado que se ha extraviado, sin embargo, cuando lo encuentra y me lo muestra sonrío y parece divertirse con la actuación de los alumnos en esta obra (Etn_BS_2009-2010).

Otra situación que se ha vivido como conflictiva es en relación al “no saber hacer”, no tener claridad en cuanto a roles y funciones en la actividad, descrito anteriormente en el apartado de “rol” maestras.

En resumen, en la familia de categorías *sujeto maestras*, de este curso académico, se puede observar más notoria y explícitamente la condición de construcción de un nuevo rol, que aparece motivado especialmente por la necesidad de disminuir la ansiedad que les genera el no saber hacer, o el no tener control sobre la actividad. Es notorio también el grado de experticia en la actividad de las maestras con más años en el proyecto. Por un lado, realizan varias labores de enseñanza en función de un modelo más cercano al fomento de la exploración por parte de los niños en la actividad, y por otro se aprecia una clara tendencia a expandir el proyecto a otras áreas o asignaturas en la escuela.

Los conflictos entre maestras y alumnos, aún cuando no son notorios, tienen que ver (al igual que en años anteriores) con el desorden, lo que invariablemente resulta en una llamada a la disciplina.

III. Familia de categorías sujeto niños

Conductual

Autorregulación/autonomía: Al igual que en las etnografías del curso académico 2007-2008, los niños se muestran bastante autónomos en la actividad, toman la iniciativa en las interacciones, destaca la petición de ayuda a las maestras o coordinadora UAB cuando no saben editar o utilizar alguna herramienta informática, se muestran interesados en mostrar sus trabajos o sus avances, hacen preguntas, investigan, regulan su comportamiento y el de los demás niños para poder trabajar, guardan los materiales que han utilizado, dan su opinión, discuten, negocian, toman decisiones, se muestran concentrados/as en las labores del proyecto.

El grupo que se encuentra a nuestro lado le pregunta a la tutora Ma si sabe cómo poder agregar efectos desde el estudio 10 (el programa para editar), Ma se acerca a ellos y dice: ¿“qué es lo que queréis hacer?, explicadme”, ella toma el mouse y junto con los niños y la estudiante comienzan a explorar el programa y las distintas posibilidades que da. Los niños ya han llegado hasta cierta parte en su exploración, pero a la hora de pasar los efectos al video se han quedado parados y le piden ayuda a la maestra (Etn_BS_2009-2010).

Regreso al grupo del culto, están ensayando antes de grabar. P, uno de los niños, reparte tizas a cada uno y nos dice que es para colocar en el bote simulando que es dinero, cuando él pase pidiendo ofrendas. Luego grabamos un par de veces la escena. Los niños parecen estar muy contentos y disfrutando de la actividad, no se distraen en otras cosas. Al salir de la sala, S me pide que me quede y le explico que también debo ir a ver a los otros grupos y me dice que lo entiende (Etn_BS_2009-2010).

Dispersión: Durante este periodo, aquellos momentos de mayor dispersión, suelen ocurrir cuando los niños bajan de la clase ya alterados, producto de algún regaño de la maestra o con aquellos niños altamente

absentistas que se mantienen más desconectados de la actividad y que prácticamente quieren jugar cuando asisten esporádicamente.

Una niña se dirige a la tutora Ma para pedirle que interceda en su grupo, ya que hay un niño que no para de jugar y no deja al resto del grupo trabajar. Este niño es L, Ma lo llama y le pide que se siente a su lado, le pregunta qué le pasa y si no quiere trabajar, el niño dice que sí, pero que le ha dado risa un comentario de un compañero. Luego al lugar en donde estamos Ma y yo, se acerca otro niño, que al parecer también ha quedado fuera de la edición y comienza a hablar con nosotras. Hay otra niña H, que es la segunda vez que asiste a *trobadors* y tampoco está integrada en la actividad, se dedica a bailar flamenco junto con el otro niño presente, pero no molestan a sus compañeros. El resto del grupo curso trabaja muy concentradamente en la edición de la noticia (Etn_BS_2009-2010).

Niños/emocional

Relación/vínculo: Del análisis de las citas se puede observar a niños que se ayudan entre sí, intentan incorporar al recién llegado en los grupos de trabajo, se piden consejos y entregan recomendaciones para mejorar sus videos, se muestran muy afectuosos con las estudiantes UAB.

Ma me cuenta que antes del proyecto cuando ella recién llegó a la escuela, los niños de su clase casi ni se hablaban entre ellos, y si se hablaban era para insultarse. Me cuenta también que una vez para una clase de lenguaje, intentaron con Mi, juntar ambos cursos y trabajar en conjunto, pero fue a su juicio imposible, los niños se insultaban y fue muy caótico. Desde esa vez habían preferido no hacer más cosas en común, hasta que comenzaron a trabajar en el proyecto *trobadors* y ahora han visto muchos cambios, como por ejemplo, que los niños se buscan entre ellos, se piden colaboraciones entre cursos, incluso se defienden unos a otros si algún niño de otro curso molesta a algún niño inmigrante (Etn_BS_2009-2010).

También se observa, en alguna ocasión, conflictos al interior de un grupo, causada por niños en específico. En estos casos las maestras atribuyen el problema a situaciones difíciles y conflictos importantes en la dinámica familiar que repercute en su comportamiento en la escuela.

Motivación: La motivación de los niños por la actividad se reflejada en la búsqueda activa de información para realizar las tareas del proyecto, autorregulación de su conducta y la de los demás para poder avanzar y en el desarrollo de un estilo cada vez más autónomo de trabajo.

Otro grupo está en la parte de edición y se encuentran con la tutora Ma. Están varios minutos en ello hasta que Ma me dice que ha pasado algo “grave”. Lo que sucedió es que al intentar colocar una escena en el proyecto que ya estaba editado, este se cierra inesperadamente y luego de ello no lo pueden encontrar, el grupo entero está molesto y frustrado por la pérdida de este material, pero las escenas siguen estando grabadas, ahora sin editar, una de las niñas del grupo reacciona diciendo algo así como “por mi sangre que lo acabo hoy” y comienza a rehacer todo otra vez, ha llegado a la mitad de la producción al finalizar la hora (Etn_BS_2009-2010).

Se muestran motivados ante la presencia de las estudiantes de la universidad, les hacen preguntas y les cuentan aspectos de la actividad que dominan, comparten información sobre sus vidas personales, etc. Se observan cómodos ante la utilización de las TIC, incluso cuando no saben editar, se preocupan por aprender y demandan ayuda activamente. Su alta motivación por la actividad los ha llevado incluso a trabajar en horas de patio, y no es ocasional que una vez terminada la hora de *trobadors* aún continúen detrás del ordenador sin moverse, hasta acabar con lo que han comenzado.

En resumen, de la familia de categorías *sujeto niños*, nuevamente se puede observar el alto compromiso y motivación de los niños en la actividad de *trobadors*. Se muestran activos, autónomos y autorregulan su conducta con bastante eficacia. Los momentos de dispersión se observan más notoriamente en aquellos niños que a relato de las maestras presentan marcados conflictos intrafamiliares, pero también en relación a la organización de la actividad, especialmente en la gestión de la tarea de editar, que solo involucra a parte del grupo con lo cual quedan niños/as al margen y que por tanto, se distraen y en las ocasiones en que niños altamente absentistas se presentan de manera intermitente.

IV. Familia de categorías objeto/modelo de enseñanza aprendizaje

Participación/colaboración: De los resultados obtenidos en este periodo, se puede observar cómo las maestras continúan desarrollando su rol como guías de la actividad y promotoras de la exploración de los niños. La maestra coordinadora Ma desempeña una ardua labor en este sentido, les hace preguntas abiertas a los niños y no les entrega respuestas inmediatas, les alienta a pensar y buscar soluciones.

Ma ayuda a un grupo a traducir al catalán algunos textos que estarán en el video. Ocasionalmente los niños llaman a Ma para pedir su ayuda en diferentes situaciones relacionadas con la edición y Ma acude. Hay momentos en que no sabe cómo se hace algo y lo dice abiertamente, por lo cual explora el programa de edición y entre todos se dan pistas, al estilo: “eso ya lo hicimos...no va por ahí, prueba este efecto” etc. (Etn_BS_2009-2010).

Además, ambas maestras juegan un papel muy importante a la hora de orientar la actividad de las estudiantes de la universidad, quienes se integran en el aula, para participar con las maestras y colaborar con los niños. Durante las horas de actividad de *trobadors* se observa cómo las maestras ceden progresivamente el control de la actividad a los grupos de trabajo y actúan como soporte en todo el proceso. Esto último se traduce en permitir que los grupos tengan cada vez más libertad para elegir (temática de los proyectos, personajes, disfraces, escribir un guión libremente, etc) se les da libertad para tomar decisiones que afecten a sus grupos y se comienza a valorar que cada grupo avance según sus ritmos.

Ma señala que a ella no le importa si el reportaje queda perfecto, lo que le importa es que los niños estén contentos con su trabajo y que a ellos les guste la actividad y su producto. Además comenta que durante el tiempo que estuvo con los distintos cursos esta tarde en clases, vieron los anuncios del año pasado y los mismos niños se mostraron muy críticos sobre su trabajo (Etn_BS_2009-2010).

Transmisión: En las notas de campo para este periodo, no se observa la intervención en los grupos, a través de un modelo más cercano a transmisión del conocimiento.

Narratividad: Este código alude a todos aquellos momentos en que se evidencia en la actividad la construcción de una historia compartida por los participantes²⁵.

Le señalo a Mi que ya hay grupos que están terminado el proyecto y que deberíamos discutir al final de la sesión qué harán los niños una vez que vayan terminando, ella me señala que todavía hay proyectos inconclusos del año pasado y que se podrían dedicar a eso, yo le comento que una posibilidad es que los niños se ayuden unos a otros, sobre todo los que ya dominan más el programa de edición. Ma señala que a los niños les encanta sentirse útiles y enseñar a sus compañeros. (RP_BS_2009-2010).

Durante este periodo, se observa cómo las maestras se involucran en la actividad, haciendo propuestas de mejora para el futuro y planificando las actividades en las reuniones de encuentro entre maestras.

Ma señala que para el otro año, han hablado con Mi y querrían cambiar esta parte ya que se hace muy tediosa tanto para ellas como para los niños/as, eso de presentarse uno por uno, y que además fomenta el desorden ya que los niños una vez que se presentan ellos, ya se olvidan de los demás (RP_BS_2009-2010).

Se alude también a una historia de la actividad en la escuela, iniciada por la directora Pa, cuando era maestra de informática y por la coordinadora UAB, en aquel entonces. Se recuerda que en tiempos anteriores los productos se mostraban a los padres y que sería interesante volver a hacerlo.

Dentro de esta historia compartida también cuentan las presentaciones en la UAB de las producciones de los niños, la preparación previa para ello, la participación de otros agentes de la escuela que apoyan cuando se necesita y la transversalidad que está adoptando el proyecto en otras áreas del quehacer educativo en la escuela.

Negociación: La negociación como una práctica en el desarrollo de la actividad, se observa a tres niveles; uno que se relaciona con todas aquellas

²⁵ Ver Anexo 6 “ejemplos de narraciones de niños”

discusiones al interior de un grupo de trabajo donde los niños deben tomar decisiones, dar a conocer su punto de vista y negociar las diferentes propuestas. A otro nivel se observa que las maestras Pa y Ma, suelen apartar a los niños que no se adecuan a la actividad y negocian con ellos la entrada nuevamente a la misma (cuando están muy inquietos, desordenan la clase, entorpecen el funcionamiento de su grupo).

También resulta pertinente mencionar un proceso de negociación muy interesante, en una ocasión donde se recibe la visita en el aula de *trobadors* de autoridades de educación (conseller de educació) y los niños negocian directamente con estas personas para que les pinten la escuela y les instalen aire acondicionado, logrando obtener una respuesta positiva a la primera demanda.

Por último, a un tercer nivel se aprecian otros episodios de negociación, cuando se discute en las reuniones de planificación de la actividad, aspectos relativos a la gestión y ejecución del proyecto entre las maestras.

Las maestras comienzan a entregar sugerencias de cara al próximo año: una de ellas es que la rollana de inicio se deje solo para las primeras sesiones, también plantean la posibilidad de que se desarrolle la actividad durante 2 horas y cada 15 días; se habla acerca de que las cámaras estén o bien con la coordinadora Ma o sobre la mesa antes de comenzar la actividad ya que se pierde tiempo cuando se deben ir a buscar a dirección; solicitan continuar con las sesiones previas con estudiantes UAB (RP_BS_2009-2010).

Tarea dirigida a metas: Como se aprecia también en el anterior curso escolar registrado, las actividades que se desarrollan en el proyecto se observan dirigidas a metas específicas y conocidas por los participantes.

el profesor les muestra dos opciones diferentes, tanto dentro del mismo programa como con otro. Para hacer esto que quieren los niños hay que instalar un micrófono o grabar cuando la sala de informática esté vacía por el ruido ambiental que hay en estos momentos. Los niños le preguntan a Mi si lo podrán grabar en otro momento y la maestra dice que no habría ningún problema, ante esto, tanto los niños como la estudiante deciden editar todo el material que tienen hasta ahora y dejar la grabación en off para después. Al

finalizar la hora de *trobadors*, este grupo ha avanzado bastante, exploran junto a la estudiante varias de las opciones que les otorga el programa de edición y colocan fotos y efectos a su video (Etn_BS_2009-2010).

De las notas de campo en este periodo, se aprecia la emergencia de nuevas metas en la actividad, como por ejemplo la propuesta de incorporar a los padres de los niños como audiencia en la presentación de *trobadors* al finalizar el curso escolar. Se plantea también, como una meta a largo plazo, recuperar al mago Murri en la dinámica del proyecto como narrador de la actividad. Se introducen nuevas actividades relacionadas con el proyecto durante los meses en que no hay estudiantes (periodos de exámenes), como por ejemplo, aprovechar este “alto en la actividad”, con la guía de la maestra, para visionar sus escenas, evaluar cómo van, qué han hecho y qué les falta por hacer, cuya finalidad es reflexionar sobre su propio proceso.

A otro nivel, se introducen acciones de difusión del proyecto en la escuela, como la presentación que las maestras de *trobadors* hacen frente al claustro de maestros, cuya finalidad es sensibilizar a los demás maestros acerca de las actividades del proyecto y cambiar la imagen negativa o errónea que se pueda tener respecto a ésta (actividad vista como caótica).

La directora Pa, anterior coordinadora, insiste en que el proyecto debe trabajarse de manera transversal y priorizar en la hora de *trobadors* el desarrollo de competencias informáticas. Se puede apreciar cómo cada sujeto tiene sus propias metas con respecto a la actividad.

Tarea desconectada: En el desarrollo de las actividades no se observan tareas que parezcan desconectadas de la actividad total o sin sentido para los niños o para las maestras.

En resumen, de la familia de categorías *modelo de enseñanza aprendizaje*, podemos señalar que durante el transcurso de la actividad predomina un modelo de enseñanza más cercano a la colaboración y la participación. Las maestras como orquestadoras de la actividad en el aula, realizan sus programaciones en forma conjunta, se discuten opciones de mejora en base a las evaluaciones del proceso, se implementan estas

modificaciones y se planifican acciones de difusión del proyecto en el mismo centro. Ya, en la actividad, poco a poco se va cediendo el control en la ejecución a los grupos de niños, las maestras guían un proceso creciente de mayor autonomía, respetando los ritmos de cada grupo y focalizándose cada vez mas en el proceso de construcción de un producto entre todos, que en el producto en si mismo. Muestra de ello es la orientación que señalan a las estudiantes UAB hacia procesos de negociación al interior de los grupos de trabajo, decantándose por la mejora del clima de la clase y el desarrollo de conductas prosociales.

No se refleja en las notas, un modelo más cercano a la transmisión del conocimiento donde el control y los contenidos de aquello que hay que aprender recaen en la maestra. Las maestras se inclinan hacia el descubrimiento y la exploración, donde ellas también se sitúan en el rol de aprendices junto a los niños.

V. Familia de categorías herramientas

TIC: De las notas de campo tomadas durante este periodo, se puede observar cómo avanza la introducción de las TIC en otras áreas del proyecto. Continúa siendo una herramienta fundamental en el desarrollo de la actividad como herramienta mediadora de enseñanza-aprendizaje, con un alto potencial para la exploración de parte de los niños y maestras, que posibilita el cambio de roles entre experto-aprendiz.

El grupo que se encuentra a nuestro lado le pregunta a la tutora Ma si sabe cómo poder agregar efectos desde el estudio 10, el programa de Edición, Ma se acerca a ellos y dice: “qué es lo que queréis hacer, explicadme”, los niños le explican, ella toma el mouse, frente a los niños y la estudiante comienza a explorar el programa y las distintas posibilidades que da. Ma comenta que ML, uno de los niños de la clase es muy bueno haciendo esto, que cuando regrese le pedirán ayuda, ya que ella tampoco tenía claridad en cómo hacerlo. Pasan unos minutos e ingresa ML al aula, los niños rápidamente le piden ayuda y él se coloca frente al ordenador y comienza a buscar los efectos y a colocarlos, diciendo “a ver, no me acuerdo bien, pero parece que lo hice así”. Los niños se

lo agradecen y lo felicitan, una de las niñas le toca la espalda diciendo “bien ML, que sabes tú” (Etn_BS_2009-2010).

Estoy con el grupo 3, donde se encuentran los niños Aa, y Mj, los niños han terminado su proyecto y me lo muestran, la verdad que ha quedado muy bien y quedamos entonces en editar un cuento, pero como ambos trabajaron el año pasado en cuentos diferentes, hacen el juego de piedra, papel, tijera, para elegir cuál editarán. Cómo no encontramos los cuentos en el ordenador, uno de los niños me pregunta si pueden hacer mejor un power point de regalo para la estudiante Mó, ya que se acerca la fecha en que dejará de asistir a la escuela. Me parece una muy buena idea y los aliento a comenzar y terminarlo hoy. Los niños trabajan solos y en forma bastante autónoma en el ordenador, eligiendo las fotos que colocarán los colores del fondo de la presentación, el estilo de letra, y el mensaje. Yo aprovecho esta autonomía para dar vueltas por los demás grupos (Etn_BS_2009-2010)

A esto se agrega la introducción de la herramienta moodle como plataforma virtual para coordinar las actividades²⁶. Las TIC se utilizan como apoyo a la coordinación de maestras, a través de la construcción colectiva de una unidad didáctica que contiene el proyecto, trabajada de forma virtual por medio de la herramienta “google doc”.

So ha confeccionado un documento tipo graella en donde se puede observar las distintas actividades que se desarrollan del proyecto *trobadors*, con propuestas de objetivos académicos que se trabajan y las asignaturas en las que sería factible organizarlas. Esta graella que se convierte en una Unidad didáctica será discutida y completada por las y el maestro a fin de que se pueda garantizar la continuidad del proyecto en otras asignaturas o áreas...es decir, se espera dar un paso importante de cara a incorporarla en el curriculum del centro. Se podrá ir actualizando en un documento compartido en red (RP_BS_2009-2010).

En cuanto al uso de las herramientas en la actividad con niños, se observan problemas de tipo técnico (fallan los ordenadores, cámaras

²⁶ Ver Anexo7: Plataforma virtual moodle, página de inicio y espacio de comunicación con el mago Murri.

defectuosas, se pierden imágenes) y se aprecia todavía escasa formación en el uso de los programas de edición como en el manejo de cámaras digitales de video, tanto de parte de maestras como de estudiantes UAB, lo que dificulta la labor, pero a veces, este hecho facilita el aprender de los propios niños que son más expertos en el manejo de estas herramientas.

Estudiantes UAB: Las estudiantes en práctica de la universidad se consideran como pieza clave de la actividad “sin ellas es imposible hacer el proyecto” (maestra Mi_ BS). Las expectativas hacia esta figura es que trabajen colaborativamente con los niños y les acompañen durante todo el proceso de creación del video.

Durante las reuniones de planificación, las maestras evalúan el desempeño de las estudiantes y suelen no estar conformes con su participación cuando no perciben compromiso por parte de éstas en la actividad o cuando “descuidan la relación con los niños”, por ello, durante las reuniones de planificación, las maestras solicitan participar en la evaluación de las estudiantes y se introduce como actividad, una reunión previa entre practicantes y maestras.

Se acuerda que antes de comenzar el nuevo trimestre de actividad, con nuevos estudiantes, se hará una reunión previa con ellas, donde participen las maestras y se expresen las expectativas que se tienen respecto a su trabajo. Esta reunión será planificada entre la coordinadora Ma y yo como coordinadora UAB (RP_BS_2009-2010)

Las maestras además participarán en la evaluación que se haga de las estudiantes al finalizar su periodo de prácticas a modo cualitativo y esto será conocido por las estudiantes.

Durante las actividades del segundo trimestre, luego de la reunión previa con ellas, se aprecia un grupo de estudiantes motivadas con la actividad, hacen preguntas, solicitan apoyo de la maestra o coordinadoras cuando lo necesitan, se manejan al interior de los grupos de manera amistosa, cercana y también marcando límites.

comienzo a preguntar estudiante por estudiante cómo ha sido para ellas la sesión de hoy. Las estudiantes se muestran en general bastante optimistas con el trabajo y contentas con la relación que han establecido con los niños. Un grupo de niños le ha regalado a una estudiante una pulsera de macramé que uno de ellos ha diseñado y hecho, la estudiante se la coloca y comenta que no se la sacará nunca más de la muñeca (Etn_BS_2009-2010)

Mago: Durante este periodo el mago prácticamente desaparece de la dinámica de *trobadors*. A pesar de intentar introducirlo en las reuniones de planificación, se priorizan otros temas de coordinación, que a juicio de las maestras son más urgentes.

En resumen, la principal *herramienta* para el desarrollo de la actividad siguen siendo las herramientas informáticas y la mediación de las estudiantes UAB. El uso que se hace de las TIC, permite que las tareas adopten un carácter más abierto y flexible. Los niños pueden elegir de entre varias opciones que van desde el uso de las cámaras de video, la búsqueda de información en Internet, la edición con un programa determinado, las cámaras de fotos, y esto no solo facilita que haya una mayor distribución del trabajo, sino que la herramienta en si misma permite la exploración y el descubrimiento. Los niños al sentirse capaces y hábiles en su uso se motivan más por la actividad y por enseñar a sus compañeros de clase. Las estudiantes no solo desempeñan una labor importante en cuanto a la mediación de las relaciones interpersonales al interior de los grupos, también pueden guiar y orientar a los niños en los momentos de atasco, y proporcionan la interacción con un otro, con un referente externo y muchas veces lejano a sus realidades vitales.

VI. Familia de categorías distribución del trabajo

Coordinación

Coordinación maestras: De las notas de campo obtenidas durante este periodo, se puede observar el comienzo de la labor de coordinación entre maestras para llevar a cabo la actividad en forma conjunta.

La maestra Mi señala que le parece bien que Pa este cediendo el control de la actividad a Ma y que espera que de verdad lo haga... “hay que ver” señala. Es enfática en señalar la gran faena de esta tutora, resaltando que está haciendo un trabajo muy bien hecho. Además señala que Ma y ella se encuentran una vez a la semana, una hora antes de comenzar con su horario habitual en la escuela para trabajar temas del proyecto y realizar una labor coordinada (Etn_BS_2009-2010).

Coordinación UAB: Durante este periodo, se incorpora nuevamente a las actividades del proyecto en la escuela, la coordinadora UAB, en respuesta a la petición hecha por las propias maestras, en especial Pa. Las tareas y funciones se resumen de la siguiente manera: Cumple una función de modelaje, en el sentido de guiar a las maestras en la construcción de su rol dentro de la actividad, media los conflictos entre maestras, en ocasiones debe “contener” a la maestra coordinadora cuando se siente desbordada por algunas situaciones de conflicto con niños y con maestras; apoya a la coordinación en el centro, ayuda a agilizar el traspaso del rol y del cargo desde la directora y anterior coordinadora, a la actual tutora y coordinadora de maestras, presta asesoría a las estudiantes de la universidad para perfilar su rol dentro del proyecto, actúa como nexo entre escuela y universidad; intenta introducir la figura del mago Murri, como personaje virtual que otorgue continuidad

Señalo en esta ocasión y para todas las demás, que *trobadors* es una actividad cuya meta es más allá de grabar un video, que también se trata de aprender a negociar, dialogar, llegar a acuerdos, formar vínculos, etc y que si se presentaran conflictos como el mencionado, lo mejor es aparcar el proyecto un rato y hablar sobre lo que está sucediendo, indagar en la motivación de los niños, en lo que pudiera estar afectando su participación y compromiso o en simplemente aprovechar estos 10 minutos finales en que se dispersan para formar un clima de confianza y recordar las normas de grupo (Etn_BS_2009-2010).

Regreso al aula de informática y está el grupo grabando sus voces en off con un micrófono. La maestra Mi pide silencio en esta grabación. Luego aparece una estudiante y me pide que pase las escenas que han acabado de grabar al ordenador, Mi se encuentra a mi lado y le digo que sería mejor que mirara para que ella también aprendiera cómo hacerlo, así yo pasé algunas grabaciones y Mi se encarga de otras (Etn_BS_2009-2010).

Colaboración

Colaboración en el diseño: En las actas de reuniones de planificación, encontramos registro del trabajo que las maestras comienzan a hacer, al diseñar las actividades del proyecto y gestionar espacios de encuentro, entre las que se destacan; establecer una hora semanal para la coordinadora de la escuela, específica para el proyecto, reunión inicial con estudiantes UAB, desarrollar un solo proyecto que se trabaje durante todo el año (solo un anuncio para 5º y un noticiero para 6º); propuestas de actividades “puente” para los dos meses intermedios donde no hay estudiantes, rediseño de actividades, como por ejemplo, brindar a la presentación con estudiantes un carácter más lúdico, al igual que el cierre; quitarle estructura a la actividad o secuencia de pasos, en beneficio de una actividad más exploratoria.

En cuanto a su rol como coordinadora, Ma señala que no hay tiempo en la escuela para poder organizarse como ciclo de maestros y también señala que han notado que hay que cambiar el procedimiento, que ya no pueden estar tanto tiempo con el history-board, que ahora desde el primer día la cámara para grabar estará sobre la mesa y que los grupos que quieran grabar lo hagan desde el primer día, de este modo, solos, los niños se podrán dar cuenta que no tienen nada que grabar, que no tienen guión, etc, es decir, se decanta por hacerlos reflexionar y no estructurarles tanto la tarea en forma de pasos (RP_BS_2009-2010)

Además, en este periodo, las maestras diseñan tres actividades de difusión del proyecto; presentación ante el claustro de maestros, presentación del proyecto ante otros proyectos basados en 5D (video conferencia), presentación en las jornadas de encuentro entre proyectos Shere Rom en la

UAB. Se destacan estos esfuerzos, ya que el tiempo para poder reunirse y espacios para ello, es el principal obstáculo para la elaboración conjunta.

Transversalidad del proyecto: De las notas se desprenden varias acciones que denotan cierto trabajo, en base al proyecto, que se realiza en otras áreas, ya sea a manera tentativa (como idea) o como un hecho. Por citar algunos ejemplos, la presentación de la actividad y conformación de grupos se trabaja en hora de tutoría, el guión de las producciones digitales se trabaja en hora de lengua, decorados en hora de plástica.

Luego de que se acaba la actividad, me voy con la directora Pa y otra maestra del centro en metro, y vamos hablando sobre *trobadors*. Pa le cuenta a esta maestra de lo que se trata esta actividad y la maestra parece estar muy interesada, hace preguntas y me comenta: “es que todos sabemos que se hace *trobadors*, los niños también hablan, pero nadie sabe en realidad mucho de que se trata”. Pa le va contando de que se trata de un proyecto de innovación educativa que trabaja con las nuevas tecnologías, pero que puede servir para muchas cosas más, para fomentar la reflexión, para que trabajen el lenguaje, y le comenta a esta maestra que podría servir mucho para ciclo superior en general (Etn_BS_2009-2010).

Además, como ya se ha mencionado en otras categorías, la coordinadora del centro Ma, redacta la programación de *trobadors* en forma de unidad didáctica, como manera de asegurar la transversalidad y continuidad de la actividad en la escuela.

En resumen, para la familia de categorías *distribución del trabajo*, se destaca la labor de coordinación entre maestras para llevar a cabo la actividad, esta labor esta respaldada por la dirección de la escuela. En este sentido, se ceden los espacios y se destina en el centro una hora de coordinación específica para el proyecto. La directora además participa activamente de las reuniones semestrales de evaluación y planificación.

Las maestras desarrollan progresivamente una mayor autonomía en la gestión de la actividad y aprenden a actuar bajo la lógica de la metodología de la investigación-acción, incrementando notoriamente su implicación y

participación en el proyecto. Es decir, planifican las acciones, toman decisiones, negocian, implementan las acciones de mejora, evalúan y vuelven a planificar. La coordinadora UAB y autora de este trabajo se integra en esta dinámica como uno más dentro del equipo de maestras, con un rol claro y definido junto con ellas, al igual que las demás tareas y reparto de funciones entre los implicados.

Este trabajo coordinado y el esfuerzo colectivo en el co-diseño de la actividad trae consigo una expansión del proyecto hacia otras asignaturas. También destacan las actividades de difusión ya mencionadas en apartados anteriores y la apertura de las maestras para hacer de la actividad una actividad curricular.

VII. Familia comunidad

Diversidad cultural: Este código se refiere a todos aquellos momentos en que la diversidad cultural de los niños pasa a ser un elemento de debate o central en alguna situación. Sin embargo, su frecuencia como elemento focal en la actividad, desciende respecto a años anteriores. Se aprecia por ejemplo, en el caso de un grupo de niños que directamente quiere representar el culto gitano como tema de su video, ante lo cual adaptan la indicación de las maestras de hacer un noticiero, presentando esta parte de su vida como una noticia del barrio.

Por otro lado, se observa que la situación de niños en situación “de paso” en la escuela causa problemas en la conformación de los grupos, ya que hay niños que se marchan a sus países a mitad de curso u otros que llegan y deben incorporarse a la dinámica de un grupo que ya tiene elegido tema y personajes. Se deben hacer modificaciones y acomodaciones, no sin provocar algún que otro conflicto.

Otra estudiante está solo con dos niños también, ya que otro de los integrantes del grupo se ha marchado a su país y otro ha faltado ese día y no saben bien qué hacer, la estudiante no sabe bien cómo guiar la actividad (Etn_BS_2009-2010).

En la actividad se observa un trato acogedor, delicado e integrador de las maestras hacia los niños recién llegados a la escuela. Se buscan pares que hacen de intérpretes para aquellos que no manejan el idioma.

Otros agentes: De las notas para este periodo se puede apreciar la participación directa o indirecta de otros agentes de la comunidad en el proyecto (familias, otros maestros, universidad, autoridades educativas). Por una parte, nos encontramos la alusión reiterada de las maestras acerca de las familias de los niños y niñas. Se refieren principalmente a la escasa participación de éstas en la dinámica de la escuela y a una relación distante con ellas. Durante los momentos de “reflexión con estudiantes UAB, que se realiza al finalizar cada clase, las maestras relatan situaciones familiares conflictivas de algunos niños, como manera de situar a las estudiantes en el contexto en el que se inserta la escuela y explicarse las conductas disruptivas de algunos de éstos.

Por otra parte, aparece la figura de la maestra de educación diferencial quien apoya las labores del proyecto cuando una tutora no está y el soporte técnico que brinda el secretario de la escuela cuando fallan los ordenadores o se necesita información sobre cómo utilizar el programa de edición.

También destaca para este periodo la visita a la actividad del *conseller de educació*, momento en el cual los niños se muestran muy activos y autónomos en el trato, le hacen preguntas, negocian para que les pinten la escuela, presentan sus argumentos para ello, etc. Este episodio fue liderado por niños de etnia gitana.

Primero se dirigen a él de tú a tú, hacen esfuerzos por hablarle en catalán, lo cual me sorprende. Le preguntan su nombre y ellos se presentan. Una niña, Ju, le pregunta si él es quien manda a “tothom”, y si puede entonces mandar a que le pinten la escuela, y que ella su sala la quiere verde manzana. El conceller no sabe muy bien cómo reaccionar y le dice a la niña que para eso tiene que hablar con otra persona que es quien se encuentra a su lado, entonces Ju dice “es contigo entonces con quien tengo que hablar, ¿nos vas a pintar la escuela?” esta persona le dice que si, que promete que antes de fin de año,

tendrá la escuela pintada, luego de eso se dan la mano en señal de trato pactado. (Etn_BS_2009-2010).

En definitiva la familia de categorías *comunidad*, alude por una parte a las familias y al entorno comunitario de los niños y niñas que participan del proyecto, el que se presenta a juicio de las maestras como carenciado, desprovisto de recursos económicos y sociales que aumenta la situación de riesgo de exclusión en la que se encuentran los niños y sus familias. A su vez, las maestras no perciben mayor interés en las familias del sector por la educación que se les brinda a los niños en la escuela, sugieren en su discurso, una distancia enorme entre el quehacer educativo de la escuela y las prácticas de casa. Cabe mencionar que cuando los niños presentan conflictos para adaptarse a la actividad de *trobadors*, casi siempre se refiere a problemas *en los niños*, se habla de niños conflictivos con múltiples problemas intrafamiliares.

Por otra parte, en esta familia se aprecia la voz de otros agentes externos a la actividad o participantes periféricos que intervienen puntualmente pero con efectos. La maestra de educación diferencial que por reemplazar a una maestra participa en la actividad, el secretario de la escuela, miembro del equipo directivo que apoya la actividad en numerosas ocasiones, la visita del *conseller*, son todas actuaciones y hechos relevantes que ayudan a difundir el proyecto en la escuela y formar una narración o historia de la actividad, con cada vez un mayor número de personajes.

VIII. Familia contradicciones

Conflictos entre maestras: Durante las reuniones de planificación de la actividad en el curso 2008-2009, se puede entrever conflictos entre la anterior coordinadora y ahora directora Pa y las maestras, debido a las constantes demandas de esta última para que se realice mayor trabajo de *trobadors* en el aula común. La petición es legítima, de cara a la transversalidad del proyecto, pero el “tono” es percibido por las maestras como autoritario. Esto último se reitera en las reuniones del curso 2009-2010, pero esta vez, las maestras lo señalan explícitamente.

Ellas manifiestan sentirse muy “agobiadas” por Pa y sobrecargadas con *trobadors*. Las maestras nuevas en la actividad no saben bien cómo enfocar el proyecto y siguen entonces al pie de la letra las indicaciones de Pa. Este traspaso se ha traducido en una entrega desbordada de información y se quejan de que sus demandas son en forma de órdenes y que desacredita todas sus ideas, imponiendo las suyas. Además señalan que hay tareas en la actividad a las que no le ven sentido alguno, como por ejemplo, estar 4 sesiones con los dibujos del story-board (RP_BS_2009-2010).

También se observan dificultades por parte de Pa, para ceder más control de la actividad a la actual coordinadora, lo que muestra principalmente al monopolizar el control de las cámaras de video, se niega a comprar más material para *trobadors*, esta presente durante el desarrollo de las actividades dirigiendo aún el trabajo, (esto solo se observa en la primera etapa de etnografías, es decir durante el primer semestre de actividad). Ante esta dificultad, la coordinadora Ma le solicita tener una hora exclusiva de dedicación al proyecto y son reiteradas las demandas de “dejar en sus manos el control de las cámaras”, herramienta fundamental para realizar el proyecto.

Ma se queja de que está cansada, que Pa le coloca las cosas difíciles. Ma comenta que Pa se niega a comprar más materiales para *trobadors*, como cintas para las cámaras u otra cámara de video, Ma dice no entenderla, porque al parecer tienen el dinero como para hacerlo. Además la directora, Pa, continúa teniendo las cámaras en su oficina, fuera del control autónomo de las maestras, ante lo cual la dependencia hacia ella continúa. Ma parece estar molesta por esta situación, me comenta que de seguir ella el próximo año con *trobadors*, pedirá una hora para coordinar (RP_BS_2009-2010)

La coordinadora Ma, dice no sentirse realmente una coordinadora, no puede tomar decisiones y cree que su punto de vista no es considerado ni tomado en cuenta por Pa, como ejemplo señala el trabajo que ha confeccionado para las jornadas de noviembre, que luego de mostrárselo a Pa, finalmente ella utilizará un power point que ya ha hecho (RP_BS_2009-2010).

Por otra parte, la actividad es vista por algunas maestras del claustro como caótica, desordenada y promotora de la agresividad. Esto se dice

verbalmente en la actividad de presentación de *trobadors* ante el claustro de maestros.

Conflictos entre maestra y niños: De las notas no se aprecian conflictos relevantes y tampoco abundantes en este sentido entre maestras y niños, si se observa un pequeño incremento respecto al periodo anterior, que siempre tienen relación con la conducta de los niños; desorden, falta de respeto a la maestra, incumplir alguna norma de la maestra, como orden del material y hacer fila para salir. La manera de resolver estos conflictos siempre es la misma, dejar a los niños disruptivos fuera de la actividad mientras una de las maestras habla con ellos (bien la tutora o bien la directora), se prioriza el llegar a un acuerdo con el niño para su nuevo ingreso en la actividad y si esta medida no funciona, en ocasiones se le amenaza con dejarle sin asistir a *trobadors*.

La dinámica de hoy en el primer grupo pareció funcionar bastante bien, los niños se mostraban concentrados en la actividad y motivados en contarle a la estudiante lo que estaban haciendo, sin embargo, en el segundo grupo, se percibía un clima más desorganizado, algunos grupos trabajaban bien, revisaron videos, pero otros 2 grupos, tuvieron más problemas, relacionado con que algunos de sus miembros estaban castigados afuera sin poder entrar a Trobadors, desconozco qué es lo que sucedió antes de la actividad, pero el grupo curso bajó ya al aula de informática algo disperso e inquieto (Etn_BS_2009-2010).

Conflictos entre niños: Los conflictos entre niños toman realce durante este periodo, pero su contenido los sitúa más bien entre los conflictos “normales” dentro de un proceso de trabajo en grupo y de colaboración.

Otro grupo trabaja con dos niñas y una estudiante. Luego ingresan dos niños de los que permanecían afuera y no están de acuerdo con las ideas a las que se llegaron en su ausencia, está por acabarse la hora y desestiman la idea de una de sus compañeras, ésta se niega a seguir trabajando con este grupo. Los niños están tensos, han permanecido afuera mucho rato y la tutora se muestra enfadada con ellos (Etn_BS_2009-2010).

Relaciones de Poder: De las notas de campo en este periodo, se señala explícitamente por parte de las maestras, las resistencias que observan

en la anterior coordinadora y actual directora de la escuela para ceder la coordinación del proyecto. El hecho reiterado de guardar las cámaras de video en dirección y no dejarlas a cargo de la coordinadora es el principal reflejo de esta conducta, ya que, a juicio de las maestras, entorpece el desarrollo de la actividad y la autonomía de la actual coordinadora.

En resumen, en la familia *contradicciones*, destaca principalmente los conflictos y tensiones entre las maestras y la directora. Las maestras por una parte, se sienten cada vez más cómodas y capaces de llevar a cabo la actividad por si mismas, por tanto, demandan mayor autonomía para ello, lo cual choca a su vez con las motivaciones de la directora y anterior coordinadora de la actividad, quien parece atravesar por una situación de desvinculación progresiva de la actividad, no sin resistencias, explícitamente en una oportunidad señala la situación de “duelo” que esto le genera.

Pa, señala que ella con Si, ayudaron a “parir” esta actividad, que ellas la iniciaron y que ahora ya no puede estar tan cerca de ella, por su nuevo cargo, que le gustaría, pero se le hace cada vez más difícil. La maestra que nos acompaña, le señala que ya es hora de delegar la actividad, que ahora tiene otras responsabilidades (Etn_BS_2009-2010).

La contradicción es notoria en el caso de Pa, quien pasa de solicitar explícitamente en años anteriores mayor implicación del profesorado, a colocar trabas en el traspaso del control total de la actividad al grupo de maestras, dificultando la emancipación de éstas ante una situación vivida como conflictos de poder.

5.2.3 Etnografías_BS_2010-2011

I. Antecedentes relevantes

Durante este tercer periodo de notas de campo, la maestra Pa, continúa en la dirección de la escuela, su participación directa en las horas de *trobadors*, son cada vez más escasas y la maestra coordinadora continúa siendo Ma, ya con 4 años de experiencia en el proyecto. Por otra parte el maestro Jo, regresa a la tutoría de ciclo superior y por tanto, regresa al proyecto. La tutora Pi, se retira de la escuela como maestra, pero es reemplazada por Jo, se mantienen las maestra Mi e Iv, participando de las actividades.

Se incorporan también a las actividades, dos jóvenes documentalistas que pretenden hacer un documental/reportaje, sobre la actividad, pero graban en las horas en que no se toman etnografías, es decir, con los grupos de la maestra Yv y el maestro Jo.

Por otra parte, y debido a razones que escapan a la gestión del equipo DEHISI, el reclutamiento de estudiantes en práctica para este curso escolar, resulta más difícil que en años anteriores. Así, se incorporan como ayudantes 2 niñas y un niño que participaron durante dos cursos en el proyecto, cuando asistían como alumnos a la escuela, ahora ya en el instituto regresan como voluntarios, en lo que se conoce como la modalidad *apadrinament*²⁷. Durante el tercer trimestre de actividad, no se cuenta con suficientes estudiantes de la universidad e ingresan también como voluntarias dos mujeres gitanas de la asociación gitana de Badalona, para apoyar el proyecto.

II. Familia sujeto maestras

Rol: De las notas de campo obtenidas durante este curso académico, se puede observar que las maestras continúan desarrollando su función como guías del trabajo de los distintos grupos y organizadoras de la actividad

²⁷ Apadrinament se denomina a una modalidad de trabajo dentro de las actividades del proyecto Shere Rom, en donde aquellos niños con mayor experiencia o experticia en la actividad, ayudan a sus compañeros a alcanzar las metas colectivas.

conjunta, entregan las consignas del día a día, encuadran la actividad y se preocupan por recordar las normas.

Mi logra dar las consignas que consisten en que cada grupo trabajará con un estudiante y tendrán que contarle de qué va su tema, o sea, qué país harán y cómo piensan hacerlo, es importante que discutan qué papel jugará cada quien y se repartan un poco los roles. En ese momento han llegado las 3 estudiantes que faltaban y Mi las presenta a la clase (Etn_BS_2010-2011).

En este curso, tanto la coordinadora Ma como la directora Pa, se preocupan por colaborar en la formación de los estudiantes de la universidad, en este sentido, se muestran más proclives a entregarles directrices acerca de cómo trabajar en cada grupo, destacando las diferencias y el estilo personal de cada niño, destacan el vínculo afectivo como una herramienta fundamental para el trabajo con los niños e insisten en situar el rol del estudiante UAB, como de ayuda, dentro de una relación de tipo horizontal. En este sentido, señalan a las estudiantes, la importancia de motivar a los alumnos, sugerir, dar ideas, no imponer, no sancionar, señalan que para estas dos últimas funciones “ya estamos nosotras las maestras” (maestra Ma_BS).

Ma hace incapié que para ganarse a estos niños es fundamental el vínculo afectivo y que los niños vean la implicación de los estudiantes, si los estudiantes se ven desmotivados frente a la actividad es bueno decirlo y hablarlo (Etn_BS_2010-2011).

Por otro lado y contradictoriamente, durante este periodo se observa un incremento de las llamadas de atención a los niños, los regaños (en ocasiones gritos) y las amenazas con suspender la actividad. Han adoptado como medida demorar el inicio de la actividad cuando la dinámica de la clase ha sido conflictiva durante la mañana, (en otras asignaturas), lo cual repercute en la motivación de los participantes. Como dato, más allá de lo anecdótico, una maestra relativamente nueva en la actividad señala en una de las reuniones de planificación, entender que su rol en la actividad es el de “controlar las conductas de los alumnos y ser una figura de autoridad para éstos” (Maestra Yv_BS). En estas aseveraciones se aprecia el estilo jerárquico en las relaciones maestra-alumnos y la disciplina como valor fundamental dentro de la

escuela. Las normas y las reglas institucionales aparecen también como un elemento a trabajar con las/os estudiantes UAB, a quienes se les exige seguirlas y “dar así el ejemplo a los niños”.

Durante este curso académico tanto la maestra coordinadora Ma, como la directora Pa, se inscriben en cursos de formación del profesorado en temáticas afines al proyecto (formación en comunidades de práctica; historia del barrio de Sant Roc e intervención socioeducativa con etnia gitana).

Ma me comenta que ha terminado el curso sobre comunidades de práctica con la nota máxima, un 10, la felicito por este logro y refuerzo lo dicho por la persona que la evaluó, en cuanto a que ella tiene una idea bastante clara de lo que se trata una comunidad de práctica y el modelo de enseñanza participativa, además me señala que lo nota porque lo aplica en *trobadors* (Etn_BS_2010-2011).

Maestra emocional

Vínculo/motivación: Este código hace referencia a la implicación de la coordinadora Ma y la directora Pa en la actividad, lo que se ve reflejado en la compra de materiales para la actividad (disfraces y nuevas cámaras de video), también al finalizar cada sesión planifican nuevas acciones o discuten propuestas de mejora. En el día a día de la actividad se muestran activas; recorren los grupos, prestan ayuda y se aprecia una relación cercana con los alumnos.

Pa en un momento se acerca a el grupo que representará a china y les pide que le muestren lo que van a hacer como si fuese un ensayo. Los niños le cuentan que habrá una pelea como de artes marciales y le muestran algunos pasos. Pa comienza a guiar el ensayo y a moverse junto con ellos. La escena es algo cómica y Ma, la tutora, junto a los niños se ríen (Etn_BS_2010-2011).

Destaca también en Ma el cambio de percepción hacia sus alumnos, pasa de verlos notoriamente conflictivos y difíciles de tratar, a ver sus avances y la mejora del clima de la clase.

Los estudiantes también comentan sobre algunos grupos en donde se ha visto una evolución notable y que van muy bien, como el grupo de Argentina, Chile,

África, China. Ma comenta “es que son tan inteligentes mis niños” (Etn_BS_2010-2011).

La maestra Ma entrega su evaluación de los que ha sido el semestre, ella destaca el cambio que ha visto en el grupo de niños, en cuanto que ahora se nota más compañerismo, solidaridad entre ellos y menos competitividad. Cuenta que para hacer la tarjeta de regalo para los estudiantes UAB, ocuparon la hora de plástica y ella y otro maestro que apoya su clase, se miraban y se preguntaban si de verdad estaban en plástica, porque los niños, trabajando en grupo, estaban concentrados haciendo la tarjeta. Los niños se preguntaban entre ellos, se pedían la opinión, intercambiaban ideas para que quedara lo mejor posible. Una niña incluso trabajó durante la hora de patio en un corazón que quería introducir en la tarjeta y al llegar a clase le preguntó a su grupo qué les parecía. Todas estas conductas y comportamientos, Ma señala que no las había visto antes, que de verdad se nota ahora un curso más colaborativo y unido (RP_BS_2010-2011).

Conflicto/desgaste: los conflictos y el desgaste durante el desarrollo de la actividad, es más notorio en la tutora Mi. Se observa un cambio en la actitud y en la motivación de esta tutora, quien en reiteradas ocasiones se encuentra molesta en la actividad, distante afectivamente de sus alumnos, cansada.

Los niños están viendo un video de Shakira y Mi les dice en un tono alto y fuerte “Ya podéis quitar ese video, que ese video no lo vais a hacer”. Además le grita a otro niño que en ese momento está ahí que se vaya a su grupo (claramente está desbordada). Luego busca un tango en internet donde aparece una pareja bailándolo y les dice que ese será el tango que harán, una niña le pregunta qué harán los demás del grupo, ya que en este video solo bailan dos, entonces Mi le dice a los niños, en vez de ser Batman y Superman, seréis músicos (Etn_BS_2010-2011).

Mi, manifiesta sentirse molesta ante lo que a su juicio significa la monopolización de las cámaras de video por parte de Pa, marcar jerarquía y entorpecer el proceder del proyecto (esto último es corroborado por Ma). En reiteradas ocasiones señala “lo difícil que es trabajar con estos niños” aludiendo a la dinámica de otros cursos anteriores (cabe señalar que *trobadors* se realiza a la última hora de la tarde).

La maestra Mi ha preferido quedarse en el aula de la maestra Ma con los niños de otro 5º y no bajar a *trobadors*. Ma señala que le vendrá bien para descansar y que a ella también le sienta bien cambiar de curso en ocasiones, ya que los niños han estado demasiado insoportables esta semana. Ma lo explica por el hecho de ser fin de año, de venir de un puente y de que toda la escuela está muy agitada en estos días. Ella señala además de que las maestras “estamos muy nerviosas y claro se lo transmitimos a los niños” (Etn_BS_2010-2011).

Las 3 estudiantes, no han llegado aún, ya son las 15:10. Se lo comento a Mi y le pregunto si haremos rollana, ella me responde “haz lo que quieras Macarena, yo estoy desmotivada, paso de *trobadors*” (Etn_BS_2010-2011).

Cabe señalar que durante este curso académico, las tutoras paralelas que antes planificaban y programaban juntas las actividades han dejado de hacerlo.

Por otra parte se observa que la motivación de las maestras se resiente ante la inasistencia de las estudiantes de la universidad y la baja implicación que muestran los voluntarios.

En resumen, de la familia de categorías *sujeto maestras* destaca, por un lado, la consolidación de Ma en su nuevo rol dentro de la actividad. Esta maestra se muestra más cómoda ante una relación de tipo horizontal con sus alumnos y se focaliza en los avances de éstos, no solo en los conflictos de disciplina. También destaca el compromiso e iniciativa de la directora Pa, para apoyar el proyecto. Durante este año, la directora ha estado dispuesta a invertir en material audiovisual e implementos para la actividad y su presencia es cada vez más de apoyo en *trobadors*, dejando espacio al trabajo autónomo de las maestras. Destaca que tanto Ma como Pa, muestran iniciativa por formarse en temas a fines a la propuesta del proyecto, así se interesan por conocer más acerca de lo que trata una comunidad de práctica, formarse en el conocimiento de la historia del barrio y etnia gitana, combinando formación y práctica.

Por otra parte, se comienza a observar en Mi un progresivo estado de malestar, ofuscación, y desmotivación en la actividad. Sus quejas hacia la directora de la escuela son cada vez más frecuentes, por lo que ella califica

como “abandono de la actividad” y al mismo tiempo “monopolización del material”, en relación a su grupo curso, se observa una relación autoritaria, jerárquica, marcada por el tono severo y gritos hacia sus alumnos. Esta situación, repercute en las relaciones interpersonales entre maestras y en el trabajo colaborativo y coordinado que venían realizando, el cual cesa durante el último trimestre de este año.

III. Familia de categorías sujeto niños

Conductual

Autorregulación/autonomía: Los niños de este curso escolar, es la primera vez que hacen *trobadors* y se observan, al igual que sus compañeros del curso anterior, muy autónomos dentro de la actividad. Al ser una tarea abierta y poco estructurada, se esfuerzan por buscar respuestas a su pregunta de “cómo hacer el proyecto”, exploran posibilidades, discuten entre ellos, negocian sus ideas y regulan bastante su comportamiento entre unos y otros para “no perder el tiempo” y avanzar en la actividad.

La maestra Ma regresa con los niños y me comenta que está contenta con el desarrollo de la actividad. Hoy les ha dicho en clases a los niños “es que no tenemos nada, vosotros mismos, si *trobadors* no se va a hacer solo” y que los niños han respondido muy bien, interesados en saber qué hacer, preguntando activamente y ahora en la clase están todos avanzando muy bien. Me comenta que un grupo complicado estaba trabajando y se les acercó un niño de otro grupo a molestar y ellos le han dicho “a tu grupo, déjanos que estamos trabajando” (Etn_BS_2010-2011)

(...) una de las niñas estaba muy preocupada y la incita a que me cuente el por qué. La niña estaba preocupada porque su compañero Bi, no quería trabajar en el grupo, pero hoy si lo ha hecho y muy bien, por lo que la misma niña lo felicita delante de todos nosotros y el niño se sonríe (Etn_BS_2010-2011).

Destaca en este curso escolar la espontaneidad con la que los niños y niñas dan a conocer su punto de vista, muestran su inconformidad cuando no están de acuerdo con alguna decisión de las tutoras, exigen explicaciones, hacen sus demandas y piden ayuda.

Dispersión: Este código ha aumentado con respecto a los cursos anteriores. De las notas para este periodo se observa un incremento en las conductas de los niños donde se muestran más dispersos o se distraen, no prestan atención a las indicaciones, demoran en hacer silencio para entregar las consignas del día a día, o van a otros grupos a observar y comentar lo que hacen, descuidando el trabajo de su propio grupo.

Cuando afecta al grupo en general, es decir, cuando la mayoría de la clase está dispersa, es justo antes de entrar a la actividad, al inicio de ésta y en los momentos de cierre, cuando deben ordenar los materiales, apagar el ordenador y hacer una fila para salir.

Luego cuando ya se termina la sesión, Pa y Ma le piden a los niños que hagan una fila para subir al aula y estamos casi 10 minutos intentando que los niños hagan caso. En general una vez que se da por terminada la sesión los niños se dispersan, gritan, juegan e incluso se pelean. Entonces Pa y Ma suben el tono de voz e imponiéndose de esta manera logran que los niños hagan una la fila y salen así del aula (Etn_BS_2010-2011).

La tutora y coordinadora Ma, lo atribuye al nerviosismo de los niños ante la actividad. También se observa que, en la clase común, antes de ir a *trobadors*, las maestras reprenden a los niños por su comportamiento, surgen las amenazas de suspender la actividad y los niños se dispersan, ante lo cual las maestras responden con más sanciones y la dinámica continúa.

Cuando la dispersión afecta a grupos específicos, se asocia con desmotivación, ya que no eligieron el tema (este año las maestras eligieron hacer un musical intercultural) o porque no están conformes con su grupo o con la idea de la mayoría. Los niños y niñas, a su vez, resienten la inasistencia de las estudiantes de la universidad.

Algunos grupos se quejan del país que les tocó, ya que no les motiva o la música no les gusta, con lo cual no sienten que el proyecto sea propio. Esta situación a juicio de las estudiantes, está generando un problema en estas últimas sesiones en que los niños se notan más dispersos y al margen algunos de la actividad (Etn_BS_2010-2011).

Niños/emocional

Relación/vínculo: De las notas para este periodo se continúa observando el rápido vínculo que desarrollan los niños con las estudiantes de la Universidad, además la tutora y coordinadora Ma es clara en reconocer explícitamente cambios positivos en sus alumnos con respecto al clima de aula y el desarrollo de conductas prosociales, es decir, se vincula a las relaciones de colaboración también entre pares, ayuda mutua, interés y compromiso con la actividad.

Luego de merendar, los niños les regalan a sus estudiantes unas tarjetas gigantes que han confeccionado en la hora de plástica entre abrazos y muestras de cariño, además se toman varias fotos e incluso hay estudiantes que intercambian correos electrónicos con los niños. (Etn_BS_2010-2011).

Sin embargo, Mi no observa cambios en sus alumnos y ambas tutoras señalan las importantes dificultades de conducta de los alumnos de ambos cursos en este año. Se trata de alumnos que no han tenido, en su historia escolar, una tutora estable (numerosas licencias y bajas médicas, maestras que se han marchado de la escuela a mitad de curso) y además fueron separados al pasar a 5º, al mezclarse los dos cursos.

La coordinadora Ma, explica en reiteradas ocasiones a las estudiantes los conflictos intrafamiliares por los que atraviesan muchos de estos niños y refuerza la importancia del establecimiento de un vínculo cercano y honesto con ellos. También señala que estos niños tienen un fuerte sentimiento de abandono durante su historia escolar y que de hecho ellas, las tutoras de ciclo superior, son las primeras que estarán con ellos dos años seguidos.

Motivación: Es la primera vez que los niños de este curso realizan la actividad y se muestran ansiosos por comenzar. Algunos ya habían oído hablar acerca de la actividad por sus hermanos mayores o primos que han participado en generaciones anteriores de *trobadors*. Comienzan la actividad con entusiasmo y se observan nerviosos ante la llegada de las y los estudiantes de la UAB.

Durante el desarrollo de la actividad la motivación fluctúa, a veces se muestran muy “metidos” en la actividad y otras veces están más desconcentrados y dispersos. La motivación en sus inicios es alta, y también se mantiene al momento de grabar y disfrazarse, pero decae notoriamente al momento de editar.

En los grupos en los que paso yo, los niños escuchan con mucha atención, un niño que está cerca de mí me dice que grite que no me escucha, a lo que le respondo que se acerque más, pero que no gritaré, hay niños más interesados que otros, que me hacen muchas preguntas para que les quede más claro cómo continuar (Etn_BS_2010-2011).

No todos saben cómo hacerlo y tampoco es posible tener a todos en una misma tarea, por tanto, aquellos que quedan más “descolgados” durante esta última fase, tienden a provocar más desorden.

Una anécdota que refleja la alta motivación de los niños por la actividad es la situación de dos niños que se encuentran castigados sin hacer la actividad, ya que no habían hecho sus deberes de la hora anterior, ante lo cual se ayudan entre los dos para terminar pronto la ficha que les ha dado la maestra y poder incorporarse a la actividad de *trobadors*.

En resumen, de la familia de categorías *sujeto niños*, se aprecia como cada año, la evidente motivación de los niños por la actividad, el alto grado de autonomía que alcanzan rápidamente y las conductas de autocontrol y regulación entre iguales que despliegan. Sin embargo, la motivación se resiente ante aquellas tareas del proyecto percibidas como impuestas o que por su diseño, no están destinadas para todos, (como es el caso de editar, que solo involucra a dos miembros del grupo, como máximo operativo). Cabe destacar que las maestras este año, hacen especial alcance sobre los problemas de conducta de los niños. Parece ser, que nos encontramos con cursos que “arrastran” una historia particular de mal comportamiento, desmotivación por la escuela, malos tratos entre ellos, oposición y desafío a la autoridad, por lo cual, se ha coartado este año y sin conocerles, la oportunidad de elegir temática, los niños se han encontrado con la imposición de hacer un

musical intercultural, tarea para la que las maestras tampoco tienen experiencia. Esto trae consigo, a medida que avanza el proyecto durante el año, una disminución de la motivación por ambas partes.

IV. Familia de categorías objeto/ modelo de enseñanza aprendizaje

Participación/colaboración: La actividad se caracteriza por la participación de varios adultos dentro del aula, y ayudantes. En *trobadors* participan, la tutora del curso, la directora Pa, los estudiantes UAB, los niños de instituto que vienen a colaborar en ocasiones y durante el segundo trimestre, se incorporan dos mujeres gitanas de la asociación gitana de Badalona.

Cuando regreso a la sala de Informática, la tutora Mi continúa con el grupo de Brasil, ayudando a armar el decorado y el vestuario, con las niñas del grupo y la directora Pa está hablando con una niña frente al ordenador sobre el personaje que ella representará, la niña parece explicarle con detalles lo que quiere hacer, la directora la escucha con atención (Etn_BS_2010-2011).

Todos estos apoyos se coordinan para ayudar y dar soporte a la actividad, se observa división de funciones y trabajo cuando la situación lo requiere (cuando faltan estudiantes se pasa a ocupar el rol de estos en un grupo, los más familiarizados con la herramienta de edición enseñan a otros, alguien que se encarga de proveer de las herramientas en buen funcionamiento, etc).

Se acuerda que cada maestro se encargará de sus grupos y sus videos en relación a la edición y todos están de acuerdo que más que el producto terminado es el proceso lo que se debe trabajar, para que sean los niños los que valoren su actuación en base a si han trabajado para sacar adelante su video o no (RP_BS_2010-2011).

En los grupos de trabajo, al igual que en la coordinación entre adultos, se observa el apoyo y ayuda mutua entre niños, también se dividen el trabajo según necesidades, aptitudes y motivaciones, se intenta que los niños trabajen a sus propios ritmos.

Me quedo en el ordenador donde se descargan los videos y observo que todos los niños trabajan con las estudiantes en sus videos sin problemas, algunos se han ido a grabar a otros espacios como al patio, a su aula común, la sala de maestros y otros grupos están en la tarea de editar (Etn_BS_2010-2011).

Otro grupo está dividido, dos niñas trabajan frente al ordenador, buscando canciones de rancheras en You Tube, mientras que el estudiante UAB y un niño, están sentados en la mesa central definiendo el vestuario que utilizará el niño (Etn_BS_2010-2011).

La tutora y coordinadora Ma, se encarga de orientar a los estudiantes UAB en el desempeño de su rol y recalca en los momentos de reflexión con ellos, la creación de un vínculo afectivo y de trabajar en base al respeto mutuo.

Transmisión: De las notas de campo para este periodo se observa un incremento de conductas de las tutoras que se orientan más hacia un modelo de transmisión del conocimiento.

La directora Pa, es quien se encarga de enseñar a los niños el uso del programa power point, que utilizarán para realizar sus presentaciones. Se observa que es ella quien dirige la actividad, utilizando un modelo de enseñanza marcadamente de transmisión.

La maestra Pa continúa dando las indicaciones para comenzar a trabajar con el power point. La situación es esta: todos los niños miran a Pa que se ubica frente a ellos mostrando la pantalla del ppt en el retro proyector, señalando paso a paso lo que los niños deben hacer, además cuida de que todos vayan avanzando al mismo ritmo, si alguien se adelanta o está explorando otra función en el ppt, ella se molesta y reprende esta acción verbalmente (Etn_BS_2010-2011).

Por otra parte se observa que la maestra Mi, cuando está a cargo de un grupo (debido a la inasistencia de alguna estudiante UAB), tiende a imponer sus ideas y desechar la de los niños por inapropiada o poco realista, pero no entrega razones para ello.

Incluso con las estudiantes UAB, la actividad, en ocasiones, se torna directiva, habiendo niños que hacen “lo que les toca”, sin interesarse o

participar más allá en la creación de la narración digital. Se aprecia también la necesidad de muchos niños de ser dirigidos, de que “se les diga lo que tienen que hacer”, llama la atención en este sentido que se toman las sugerencias de las maestras o de las coordinadoras como si fuese una orden.

No se aprecia en la coordinadora Ma una notoria tendencia hacia este estilo de enseñanza en la actividad.

Narratividad: Durante el desarrollo de la actividad se observa la existencia de una narración compartida, una historia de la actividad en la escuela que se vincula con el paso del tiempo, de niños y niñas, maestras que han participado en su dinámica.

Pa dice que hoy explicará de qué va la actividad. Los niños se colocan en parejas frente a un ordenador y Pa comienza hablando de Murri, que es un personaje mágico que propone esta actividad en la escuela, que ya han pasado 6 cursos antes que ellos en la actividad y que también cuentan con el apoyo de profesoras de la universidad y estudiantes de la universidad para llevarlo a cabo, los niños escuchan con atención. (Etn_BS_2010-2011).

También se aprecia la existencia de una historia detrás del proyecto, en las anécdotas que cuentan los niños sobre sus hermanos mayores o primos que se han vinculado a la actividad antes que ellos y en la participación en este curso de niños que ya han terminado la primaria, pero han regresado para “ayudar como sujetos expertos” a otros niños de manera voluntaria.

Negociación: Se repiten las negociaciones observadas en el curso pasado, sobre todo a tres niveles. Las que se dan en pequeño grupo, en especial en la etapa de desarrollar una idea para trabajar en el proyecto, dentro de la consigna general para toda clase (representar a través de un medio audiovisual el país escogido).

(...) me acerco a él y le pregunto qué le pasa, me dice que no le gusta china, que es muy aburrido, veo que su grupo está mirando danzas tradicionales chinas en youtube. Dos niños parecen estar interesados en el tema y dos niños no, están viendo cómo otro grupo que representará a Africa, ensaya el “guaca guaca”. Comienza una discusión y negociación al interior del grupo, uno de los

niños le pregunta a Ma cuál es el país que sobró ese día que eligieron y Ma dice que Italia, a lo que el niño responde entonces podemos hacer el “pa pa americano”, Ma le responde que eso no es característico de Italia y que piensen que tendrían que hacer todo de nuevo, que ya llevan bastante avanzada la ficha sobre china. Continúan discutiendo y es Ma quién le pregunta al niño por qué no le gustan las danzas chinas, entonces da la idea de buscar aquellas que contienen el dragón típico de china y las buscan en youtube, esto si logra captar la atención del niño que finalmente accede a trabajar bajo la condición de hacer de dragón (Etn_BS_2010-2011).

También se observan las negociaciones entre tutoras y niños para “merecer” participar en la actividad de *trobadors*, de esta forma negocian con ellos su permanencia y el traspaso de mayor libertad y control sobre la actividad a cambio de que se cumplan las normas de disciplina y “buen comportamiento” como requisito indispensable.

En el aula están los niños formados en la puerta y algunos otros niños sentados en las sillas. Ma me dice que parece que hay niños que no quieren hacer *trobadors* este año, y yo lo repito como pregunta a los niños que están sentados y ellos me dicen que si que quieren. Ma dice que están haciendo tonterías y que no han respetado el acuerdo de comportarse bien para poder participar en la actividad. Ella se queda en el aula hablando con estos niños mientras yo voy al aula de informática con el resto del curso (Etn_BS_2010-2011).

Por último, se observan las negociaciones en las reuniones de planificación, entre el grupo de tutoras que desarrollan el proyecto. En estas reuniones se evalúa el proceso de desarrollo de la actividad y se toman decisiones de mejora.

Ante la valoración de la actividad “musical intercultural”, la opinión de todos es que el musical era una buena idea, pero resultó ser demasiado abstracta o poco planificada entre los maestros. Para el próximo año se plantea trabajar o en un anuncio o en una película, para lo cual ya tienen experiencia y es un proyecto más estructurado con fases claras, tanto para maestros como para los niños y para los estudiantes. Mi señala que este año los niños de 5e, son difíciles y que necesitan más estructura (RP_BS_2010-2011).

Tarea dirigida a metas: Durante este periodo las maestras han elegido el tema y el formato de presentación de los videos (musical intercultural), sin embargo, las metas de esta actividad no parecen estar del todo claras para los niños, quienes en reiteradas ocasiones terminan preguntando si pueden cambiar de país o bien hacer otra cosa, como elegir un baile sin directa relación a un país específico, pero reciben una respuesta negativa por parte de maestras. Las dos actividades del proyecto que parecen tener mayor sentido para los niños y niñas son grabar y organizar la despedida para las estudiantes UAB.

Me dirijo a ver al grupo que trabaja sobre el país Argentina. Este grupo trabaja muy bien, al llegar la estudiante me dice que me mostrarán lo que han ensayado. Han armado un esquema muy completo y divertido de lo que será su video, todos tienen un papel definido y claro y la estudiante, se integra como una más dentro del grupo, los niños parecen divertirse mucho con la actividad y estar comprometidos. Quedan en que durante las próximas sesiones grabarán (Etn_BS_2010-2011).

Tarea desconectada: Durante el desarrollo de la actividad, se pueden apreciar momentos en que la meta o el objetivo de una determinada tarea, o bien no es conocida por los niños o no es compartida.

Me voy con los niños de Chile al aula taller para continuar con la actividad. Los niños no quieren trabajar, me dicen que no les gusta el país “que les tocó”, ni el baile, se dedican a hacer otras cosas y en general es muy difícil captar su atención. Un niño me dice que se le ha olvidado la gorra y se va al aula de informática a buscarla, una niña dice que lo acompañará y salen los dos corriendo de la sala. Los voy a buscar porque claramente se quieren escabullir de la actividad. La situación ha sido bastante impuesta y no termina de funcionar (Etn_BS_2010-2011).

Hay tareas al comenzar el curso escolar, que parecen estar desconectadas de la actividad total, como por ejemplo el ppt de presentación para los estudiantes de la universidad que vendrán a ayudarles. Ante la pregunta de la investigadora sobre el por qué de esta tarea, la mayoría de los

niños no tienen claridad del sentido de esta presentación e incluso preguntan “¿cuándo comenzará *trobadors*”?

Por otra parte, no saben cómo llevar a cabo una actividad llamada “musical intercultural”, por lo cual sus preguntas son frecuentes y en un comienzo de la actividad se muestran muy desorientados.

Otras tareas dentro de la actividad son más proclives a aparecer al margen de la actividad total como por ejemplo, el leer y contestar al mago.

En resumen, la familia de categorías, *modelo de enseñanza aprendizaje*, presenta dos características relevantes para este año. En primer lugar, la organización de la actividad dentro del aula permite desplegar una forma de enseñanza y aprendizaje más cercana a un modelo de colaboración, con el apoyo de varios adultos dentro del aula, negociación permanente al interior de los grupos, búsqueda activa de información, fomento de la autonomía, la ayuda mutua y de la exploración. Sin embargo, al mismo tiempo nos encontramos con una actividad que en su formato y temática ha sido impuesta a los niños por las maestras, lo que con el tiempo repercute en la motivación y en el compromiso de éstos por la actividad. La misma historia de la actividad y su reputación en la escuela, ha generado que los niños lleguen ya con información y expectativas frente a “lo que se hace en *trobadors*”, es así que en varias ocasiones hacen mención a cursos anteriores que han realizado películas o anuncios. Las negociaciones a los tres niveles ya mencionados son constantes y reiterativas en varias fases del proceso, de manera que la actividad sea lo suficientemente atractiva y con sentido para los niños, que pueda motivarles y a la vez no se descuide las expectativas de las maestras y su iniciativa por desarrollar una actividad que recoja la diversidad de su alumnado.

En segundo lugar, las maestras manifiestan sentirse sobrepasadas en la clase ordinaria, ante un grupo de niños de difícil manejo. A pesar que en la hora de *trobadors* las conductas disruptivas son menores en frecuencia que en las clases normales, las maestras han intensificado las viejas prácticas arraigadas en las restricciones socioinstitucionales que versan sobre el control,

la jerarquía y la disciplina, por lo cual no es extraño observar en este periodo un incremento de estas conductas por parte de ellas en la actividad.

V. Familia de categorías herramientas

TIC: Este código hace alusión al uso de las TIC, en la actividad. Se muestra como una herramienta fundamental para el desarrollo de las tareas y bien recibida por parte de los niños. En ocasiones se presentan problemas técnicos que provocan roces entre las maestras y dificultades para realizar lo planeado por lo que hay que improvisar.

Tanto Pa como Ma ofrecen apoyo técnico a los grupos que están editando, pero tenemos algunos problemas en este sentido, Hay videos que no se ven como en el caso del grupo de An, otro grupo está mucho rato intentando pasar sus videos y al final no alcanzan a editar nada y así se va la hora con muchas dificultades a nivel de herramientas informáticas (Etn_BS_2010-2011).

Continúa observándose poco dominio, tanto de maestras como estudiantes sobre la herramienta de edición, ante lo cual la maestra coordinadora planifica una reunión de formación breve, para introducir a los demás en esta herramienta.

Durante este año se ha acordado en las reuniones de maestras solicitar a la dirección de la escuela la compra de al menos dos cámaras digitales para la actividad. Se compran durante la segunda mitad del año escolar.

La directora Pa señala su interés por utilizar este año la plataforma moodle del proyecto y que los niños también la utilicen como una herramienta más de aprendizaje en la actividad, las demás maestras también están de acuerdo y parecen encontrar varios beneficios de este espacio, como colgar los trabajos, escribir al mago o compartir imágenes. Se realiza una capacitación en su uso, a cargo de un miembro del equipo DEHISI.

Estudiantes UAB: Antes de la presentación de las estudiantes UAB, los niños esperan expectantes su llegada, el encuentro es como el de años anteriores, cargado de nerviosismo, alegría y espontaneidad por parte de los participantes. Les hacen muchas preguntas y el clima de los primeros días de

actividad es positivo y de entusiasmo, lo cual se aprecia también al acabar el proyecto.

Todos los estudiantes señalan que la experiencia de *trobadors* ha sido muy positiva para ellos, resaltan el vínculo con los niños y algunos se muestran altamente sorprendidos de las muestras de cariño que los niños más “intranquilos” y al parecer desmotivados con el tema del musical, han expresado el día de hoy. Una estudiante en particular, destaca la actitud de una niña gitana que desde el comienzo le ha dado mucho trabajo y era la que sabotaba bastante la actividad, pero el día de hoy estaba muy tierna con ella e incluso le escribió una carta. Esta niña, comenta Ma escribió varias veces esa carta, ya que no estaba conforme con el resultado y le interesaba que quedara muy bien ya que era para “su estudiante” (Etn_2010-2011).

Sin embargo, el reclutamiento de estudiantes en práctica para este año resulta ser más difícil que en años anteriores y no se cuenta con todos los necesarios, además por el nuevo plan académico de la universidad, se ausentan más días de la actividad. La falta de estudiantes es obstaculizador de la actividad, se resiente el vínculo con los niños y niñas y aflora el malestar de las maestras por las reiteradas inasistencias. La conclusión de las maestras es que sin estudiantes el proyecto es inviable.

Mago: el mago no participa de las actividades del proyecto, solo aparece en contadas ocasiones, como por ejemplo, para invitar a los niños a visitar la universidad.

En resumen, de la familia de categorías *herramientas*, lo distintivo respecto a años anteriores es la voluntad e iniciativa de las maestras por capacitarse en el uso de las herramientas TIC, en incorporar una plataforma virtual donde se concentra y se organiza la actividad y en la inversión de tiempo y dinero tanto para capacitarse como para obtener mayores y mejores recursos informáticos.

VI. Familia de categorías distribución del trabajo

Coordinación

Coordinación maestras: Destacan para este periodo los acuerdos en las reuniones de planificación con maestras, que favorecen la coordinación, la distribución de roles y la expansión de la actividad.

Pa queda como la encargada de redactar la carta de permiso de los padres para grabar a sus hijos en la hora de *trobadors*. Ma señala que además ella tendrá una hora semanal exclusiva para planificar la actividad, además de la reunión de coordinación con maestros de los viernes. Yo me quedo a cargo de coordinar y confirmar la reunión de capacitación de moodle que realizaría un miembro del equipo DEHISI el próximo viernes en la escuela (RP_BS_2010-2011).

Una maestra nueva, Yv, destaca la importancia de espacios para reunirse ya que señala que en el curso pasado se sentía “perdida en la actividad”, al no haber un espacio concreto en donde plantear sus inquietudes.

Coordinación UAB: Código que señala las distintas tareas y acciones de coordinación de la investigadora, que continua en este curso académico ejerciendo las labores como; mediadora de conflictos entre maestras, ejerce varias veces, labores de contención, también apoya a la coordinación del centro, ejerce funciones de modelaje acerca del rol de maestras en la actividad (guiar la actividad, responder preguntas de niños y maestras, poner a disposición de los participantes las herramientas, reemplazar estudiantes en los grupos o a las mismas maestras, cuando no están, recordar normas, etc); brinda asesoría a estudiantes de la universidad (guiar reflexiones al finalizar cada sesión); capacita a maestras en cómo utilizar la plataforma virtual moodle; elabora las pautas de evaluación solicitadas por las maestras, entre otras. Durante este periodo, el rol de la coordinadora UAB, el mío propio como investigadora, se inclina notoriamente hacia la acción, al percibirse en la actividad la emergencia de mayores conflictos entre maestras, la inconstancia en la presencia de los ayudantes y el apoyo hacia la nueva actividad diseñada por maestras, que ellas denominan “musical intercultural”.

Tomo la palabra y le hablo a los estudiantes nuevamente de su rol en la actividad (me da la impresión que Ma está demasiado focalizada en “lo difícil que es trabajar con estos niños”) les hablo de la importancia de no imponer puntos de vista, que es importante aprender a llegar a acuerdos dentro del grupo a través del diálogo y que los niños comiencen a argumentar y tomando en consideración la descripción que ha hecho Ma de los niños, les señalo como fundamental trabajar el respeto entre ellos, comenzando con el ejemplo. Ma reafirma esto último, señala que eso es fundamental y que ella lo ha venido trabajando en varias ocasiones e incluso ha pedido ayuda de afuera, si alguien va a tocar un tema con los de su clase, ella pide que se introduzca el tema del respeto por los demás (Etn_BS_2010-2011).

Colaboración

Colaboración en el diseño: Continúa la tendencia o intencionalidad de las maestras a seguir colaborando en las acciones de diseño de la actividad.

La maestra Ma dice que los viernes ella se reúne con Mi para programar *trobadors* y que así se irá trabajando, que continúa con la idea de quitarle la estructura rígida ya que no tiene sentido para ellas en esta actividad (RP_BS_2010-2011).

Durante este curso académico las maestras han decidido desarrollar en la hora de *trobadors* un *musical intercultural*, para lo cual cada grupo de niños deberán elegir de entre una lista de países, cuál representarán a través de un baile. La temática es atinente a la diversidad de culturas que se encuentran en el aula, sin embargo, la idea sigue una lógica de trabajo multicultural y no intercultural, a pesar de ello, se decide tirar el proyecto adelante, ya que recoge un primer estadio en la trayectoria de la escuela, el estadio de las *contribuciones* (Essomba, 2012), donde lo intercultural no es algo propio del centro, es más bien un asunto de algunos maestros interesados en avanzar hacia un proyecto de centro que recoja y/o añada la diversidad del alumnado como tema a tratar y gestionar dentro del centro.

Mi me dice que tiene la idea de hacer un ppt con fotos de los diferentes lugares en donde se supone que estos turistas viajarán, Brasil, México, Paquistán, China, etc. Hablamos acerca de en qué clase se podría hacer este ppt y me

dice que lo podrían hacer en clases de lengua o con otro maestro que le gusta mucho trabajar con las tecnologías, que trabaje cada día con un grupo y así luego las maestras lo pueden montar, pero los niños lo trabajan (Etn_BS_2010-2011).

A medida que transcurre el día a día de las actividades, las maestras comienzan a notar las dificultades en el diseño. La actividad se traduce en bailar y bailar dentro del aula, los niños bajan su motivación y las maestras también, poco a poco, las metas se van tornando lejanas y sin sentido, ante lo cual se acuerda adaptar el musical a la idea original de *trobadors*, así se introducen diálogos, escenas y narración a la historia, creada por los niños como manera de devolverles el protagonismo. A pesar de ello, la actividad no termina de encajar bien y no es evaluada favorablemente a final de año.

le señalo que se debería revisar el tema de hacer un musical el próximo año y ella dice que si, que no resultó, pero que bueno, que se va aprendiendo, también señala que a ella le gusta el proyecto y si lo haría, pero le gusta cuando el proyecto se hace bien. Por último, señala el hecho de que este año no ha habido estudiantes y eso dificulta mucho el trabajo en *trobadors* (Etn_BS_2010-2011).

Transversalidad del proyecto: Este aspecto es más notorio durante los primeros meses de actividad, los niños trabajan en distintas asignaturas elementos directamente relacionados con el proyecto “musical intercultural”, así en la hora de lengua y comprensión del medio buscan información en Internet sobre el país que representará cada grupo, deben escribir resúmenes, trabajan comprensión lectora, etc. Los decorados y accesorios para la indumentaria se trabajan en plástica al igual que la tarjeta “regalo” para despedir a las estudiantes UAB.

Mi va pasando grupo por grupo preguntando si queda claro lo que harán hoy y luego reparte unas fichas estándar que se ve que los niños están trabajando en otras horas de clases, para la actividad de *trobadors*. Le pregunto a Ma dónde se trabaja la ficha que contiene información sobre los países y me dice que la trabaja en diferentes horas, en conocimiento del medio, en lengua, en hora de proyecto, que en cualquier momento la coloca, ya que trabaja comprensión

lectora, los niños deben buscar información y leer mucho acerca de su país, resumir información, buscar lo que se pide, etc (Etn_BS_2010-2011).

En resumen de la familia de categorías *distribución del trabajo*, se puede apreciar un incremento en la percatación y necesidad de labores de coordinación y esfuerzos colectivos para poder sacar adelante el proyecto. Destaca en este sentido la voluntad e iniciativa por trabajar el proyecto de manera transversal en varias asignaturas que se combinan para realizar diferentes partes o actividades del mismo. Se consolida la hora de coordinación para la maestra Ma, dentro de su horario en la escuela, se consolidan las reuniones semestrales de planificación y seguimiento. Sin embargo y contradictoriamente, a pesar del incremento en la coordinación del trabajo, comienzan a emerger conflictos entre maestras que lo comprometen. Esto se observa especialmente se observa durante el tercer trimestre, periodo en el que se agudizan los conflictos entre maestras, que dejan de planificar juntas, la comunicación disminuye y el trabajo trasversal se ve amenazado.

VII. Familia Comunidad

Diversidad cultural: A pesar de que el nuevo diseño de la actividad no termina de encajar con los principios de *trobadors* (participación central de los niños, metas cercanas y conocidas por los participantes), el tema trae a colación al interior de los grupos de trabajo, algunas interacciones dignas de señalar.

Aparece la situación de un niño de Paquistán, que es nuevo en la escuela y que nadie quería estar con él, porque no habla bien el castellano, pero este niño está en un grupo que eligió precisamente Paquistán y es él, quien les ha contado varias cosas sobre su país, les ha mostrado cosas en Internet y los niños están contentos con tenerlo en su grupo. Ma se ha visto gratamente sorprendida del interés que muestran los niños por otras culturas, por conocer realidades diferentes a las propias (Etn_BS_2010-2011).

También se comenta otra anécdota para reflexionar, la misma niña de la que hablamos le pregunta a su compañero “¿A dónde ibas ese día que te vi con esa ropa tan chistosa? parecía un camisón”, el niño sonrío y le aclara que no

se trata de un camisón, le dice cómo se llama esa vestimenta, le cuenta que iba a rezar, le cuenta a todo su grupo que reza 5 veces al día y que en el ramadán se hace de manera diferente. Este tipo de diálogos, también los fomentamos en estas clases y recalco la importancia de permitir y favorecer este intercambio. (Etn_BS_2010-2011)

Algunos niños no desean participar del baile, son los niños de Pakistán y al preguntar la razón, nos encontramos con la “sorpresa” de que no se les permite bailar en público o ante personas que no sean de su comunidad de procedencia. Se acuerda con sus respectivos grupos de trabajo otorgarles una tarea que no involucre bailar, como grabar, decorados o buscar información e imágenes en Internet.

Este tema da para varias discusiones y reflexiones con el grupo de estudiantes, al finalizar la hora de *trobadors*. Se observan comentarios de demanda asimilacionista hacia los niños, expresados por maestras y por alguna estudiante, se discute acerca de las diferencias interculturales y acerca de lo que entendemos por relativismo cultural.

Otros agentes: Este código hace alusión a todos aquellos participantes periféricos a la actividad, pero que de uno u otro modo repercuten en la dinámica. Entre estos se encuentran dos jóvenes documentalistas que solicitan participar de la actividad con fines de crear un documental sobre ésta, también mencionamos a la maestra de informática que no participa directamente, pero es quien se encarga de mantener en orden el funcionamiento de los ordenadores, por lo tanto, su labor repercute enormemente en la actividad. También se refiere a toda aquella alusión hacia la comunidad de procedencia de los niños (familia, culto, ramadán) y otros agentes aún más periféricos como los mossos d'escuadra que hablan con los niños en una ocasión, para pedir orden, respeto y obediencia a las maestras.

Como mención especial se encuentran algunas niños que cursan el instituto, pero que en el curso anterior participaban de la actividad en la escuela y han regresado ahora como ayudantes. Destaca también la participación de dos voluntarias de la asociación gitana de Badalona. Y por último, pero no por

ello menos importante es la ayuda y apoyo del maestro, secretario de la escuela quien en varias ocasiones acude a ayudar a las maestras ante algún problema técnico con las herramientas informáticas o a orientar en el uso del programa de edición.

Tanto Mi como yo no sabemos cómo encontrar esta opción en el programa de edición, ante lo cual Mi señala que deberíamos preguntar a Pe, es un profesor que ahora está en dirección de secretario, pero que antiguamente era el coordinador de informática y que sabe mucho de esto, le dice a uno de los niños que vaya a buscarlo y que le pregunte si puede subir un momento. El niño baja a dirección y en seguida regresa con el profesor quien nos muestra a todos dos opciones diferentes, tanto dentro del mismo programa como con otro. En esta ocasión tanto niños, estudiantes como maestras estamos muy atentas escuchando a Pe (Etn_BS_2010-2011).

La actividad toma cada vez más una identidad como centro. Durante este periodo se observa la participación de distintos agentes, que de ser meros observadores, o actuar en la periferia, se han ido incorporando a su dinámica hasta pasar a formar parte importante de ésta.

En resumen, en relación a la familia de categorías *comunidad*, durante este periodo se observa cómo las maestras van creando nuevas metas y desafíos en relación al proyecto. El tratamiento de la diversidad cultural en el centro comienza a formar parte de sus preocupaciones, prueba de ello son los diferentes cursos de capacitación en temáticas afines que realizan dos maestras participantes y la incorporación como idea de corte multicultural, de realizar un musical sobre distintos países, aprovechando la oportunidad que brinda *trobadors*. Estos nuevos desafíos que demandan hacer mayores esfuerzos de coordinación, no se han presentado sin problemáticas, tanto así, que se puede observar cómo, a la vez que el proyecto crece y se desarrolla, también lo hacen los roces y conflictos entre maestras, situación que se comentará en el siguiente apartado de familia de categorías *contradicciones*.

VIII. Familia contradicciones

Conflictos entre maestras: Durante este curso académico se observa tensión, conflictos y desgaste de las maestras, mucho más que en cursos anteriores. Por una parte las maestras muestran su enfado ante el mal funcionamiento de los ordenadores en la escuela, ante la ausencia de las cámaras de video desde el comienzo de la actividad y el incumplimiento de algunos acuerdos de las reuniones de planificación.

Le pregunto a Mi por las cámaras ya que habíamos llegado al acuerdo que estarían presentes desde el comienzo de la actividad y no ha sucedido así, ella me dice que es Pa que las tiene en su oficina bajo llave (Etn_BS_2010-2011).

La maestra coordinadora expresa su malestar ante las demás maestras por “sentirse sola” llevando el proyecto, no ver un compromiso real o efectivo de las demás maestras en la edición de los videos al finalizar el curso y quedarse con todo ese trabajo ella, lo que le ha significado dedicar varias horas extra al proyecto.

La inasistencia de las estudiantes y la falta de constancia de los ayudantes voluntarios también crea conflicto y tensión, ya que como han señalado las maestras en reiteradas ocasiones, sin estudiantes no se puede hacer el proyecto.

Por último, durante el trascurso de las actividades, las maestras señalan la presencia de problemas en el claustro, la existencia de “bandos” al interior de la escuela, entre aquellos que apoyan a dirección y aquellos que no. Una parte del claustro considera que no hay liderazgo en la escuela y no parecen estar de acuerdo con cambiar la línea pedagógica del centro hacia un trabajo más cercano a las comunidades de práctica como lo propone la directora.

Conflictos entre maestra y niños: Se observa, durante el desarrollo de las actividades, algunos momentos de conflicto entre maestras y niños. Estos conflictos se suscitan ante el ruido y la dispersión que se genera cuando los niños hablan todos a la vez, o no escuchan las indicaciones de las maestras,

ante lo cual, éstas reaccionan valorando nuevamente la disciplina y el orden como fundamentales para poder permanecer en la actividad.

Uno de los niños se encuentran castigados sin ir a *trobadors* le responde a la maestra Ma de manera desafiante y ella le grita muy fuerte. Hay tres niños que recién han comenzado a hacer la actividad de la hora anterior y los demás que están castigados. Me cuentan que están castigados por seguir a los desordenados y molestar a la clase, uno de estos últimos niños, le pide disculpas a la maestra Ma, porque quiere bajar a la hora de *trobadors*, ella le recuerda que debe hacer un compromiso, que no vale pedir disculpas y luego volver a molestar en clases (Etn_BS_2010-2011).

La maestra Mi, en las ocasiones en las que se hace cargo de un grupo en particular, se muestra jerárquica en su relación con los niños e intransigente en negociar con los niños la elaboración de una idea.

Conflictos entre niños: Cuando se presentan conflictos entre niños en la actividad, los niños buscan la intervención de la maestra para que medie estos conflictos y se busquen soluciones. La mayoría de las veces, se relacionan con la conducta dominante y/o agresiva de algunos niños que imponen sus ideas a través de la intimidación de los demás miembros del grupo. Se dan casos muy puntuales de niños más “conflictivos” en la actividad que presentan dificultades para adaptarse al trabajo grupal.

En la escuela, las maestras comentan en ocasiones conflictos raciales suscitados durante este año y que aluden a la situación de conflicto entre etnias que se vive en el barrio. Durante la actividad, no se aprecian conflictos importantes en este sentido, pero al parecer si se observan en la dinámica de patio.

Al fin baja Ma a las 16:17 y comienzan las presentaciones en ppt. Pasa el primer grupo, los niños están muy inquietos, y no hay suficiente silencio como para escuchar las presentaciones de sus compañeros, Ma levanta la voz en varias ocasiones para regañarlos, dice cosas como “segundo aviso a la tercera te vas”, algunos niños se burlan de las presentaciones de sus compañeros, sobre todo de las fotos y hacen comentarios como “se cree mono” (Etn_BS_2010-2011).

Relaciones de poder: Las relaciones de poder al interior de la escuela, repercuten en la dinámica del proyecto. La existencia a juicio de la maestra coordinadora de dos “bandos” en el claustro (uno a favor y otro en contra de la directora) afecta la comunicación entre maestras que participan de la actividad de *trobadors*. Durante este curso académico son constantes las quejas de maestras ante las innumerables reuniones que se programan desde dirección y el trabajo en “comisiones” que les absorbe mucho tiempo de dedicación a otras labores que no son de programación de clases.

apareció el marcado rechazo de las maestras Mi e Iv hacia la directora Pa, rechazo que exponen abiertamente. La maestra Ma señala que el hecho de no participar en esta dinámica la ha dejado marginada de este sector de maestros y recalca ser señalada como “perteneciente al bando de la directora”, lo cual ha venido a dificultar su trabajo como coordinadora de la actividad. La sensación que queda es que se trata de un grupo de personas bastante quemadas por la dinámica de la escuela y por el clima social que se ha desarrollado en el ambiente, lo cual claramente ha entorpecido el desarrollo de la actividad hasta el punto de poner en peligro su continuidad (Etn_BS_2010-2011).

Por otra parte, la directora se muestra afectada por la situación que se vive en el claustro, pero aún así continúa pensando que su nueva forma de trabajo es la correcta y continúa con una apuesta por cambiar metodologías de enseñanza en la escuela más en la línea hacia lo planteado por un modelo de comunidad de práctica.

La coordinadora de la actividad Ma dice que la maestra Mi se nota bastante quemada en la actividad, y que esto trasciende *trobadors*. Al parecer un grupo de maestros no está contento con la dirección del centro y piensan que hace falta liderazgo, piden mayor autoridad de parte de Pa, la directora, creen que se debería regresar a la línea de la gestión del anterior director. Ma es de la idea que aquellos maestros que no estén de acuerdo con la línea del centro deberían buscar otro centro (Etn_BS_2010-2011).

Al principio del curso académico se observaron momentos de tensión, cuando la directora Pa, participaba en algunas sesiones de *trobadors* y dirigía la actividad, mostrándose directiva ante las maestras. Luego del segundo

trimestre su participación en el proyecto fue disminuyendo dedicándose por completo durante el tercer trimestre a la dirección de la escuela.

En resumen, de la familia de categorías *contradicciones*, podemos decir, que a medida que el proyecto crece y se expande en otras áreas del quehacer educativo de maestros, también se incrementan los conflictos y tensiones. Consideramos el proyecto *trobadors* como una comunidad de práctica y estamos de acuerdo con la afirmación de Wenger (2001) acerca de que “no se puede pretender que la creación de una comunidad de práctica solucione todos problemas sin crear otros”. En este caso observamos cómo lo emocional dentro de las relaciones interpersonales son un aspecto fundamental en el trabajo colaborativo, así como los motivos individuales pueden chocar o contradecir los objetivos comunes. Nos encontramos así con un grupo de maestras deseosas de cambios en la forma en que se imparte la enseñanza, liderados por una directora que pretende acercarse a un modelo de comunidades de práctica como línea pedagógica del centro, pero en tanto que este trabajo se presenta como un necesario esfuerzo colectivo, es percibido como una imposición y una sobrecarga de trabajo extra para otro sector de maestras, más partidarias de mantener las viejas restricciones socioinstitucionales, ya conocidas y manejadas por todos, donde básicamente el maestro se encuentra solo en clase con su grupo de alumnos y no es de su competencia el tratar con familias ni mediar conflictos entre alumnos, tarea que se dejaba al anterior director. La existencia de al menos estas dos posiciones es cada vez más evidente entre el grupo de maestras que participan en la actividad, lo cual ha favorecido el reconocimiento de ideologías de base y la reflexión.

Ma se muestra bastante crítica con que en las escuelas coloquen una clase de ciudadanía, de forma aislada en el curriculum, dice además que en esta escuela existe el curriculum “feliz” y me explica que es aquel en que se baja el nivel y se les enseñan a los estudiantes hábitos y buenos modos de comportarse, que a los maestros no les importa que los niños aprendan, si no que cuando salgan de la escuela no roben (Etn_BS_2010-2011).

Ma, Pa y otras maestras del claustro, están haciendo el curso de interculturalidad y de conocimiento del barrio de Sant Roc. Hablamos bastante

sobre el tema de las comunidades de práctica. Ma me hace comentarios como lo mal que lo están haciendo en el cole, que ella ahora sabe en lo que están fallando, en la metodología, en el modo de enseñar (...) Ella está clara que, en la actividad, no solo se trabajan valores fundamentales, sino que también otros contenidos del curriculum, comprensión lectora, escritura, etc, además recalca la presencia de MI (un ex alumno) en el aula y la tutoría entre iguales (Etn_BS_2010-2011).

En cuanto a la microdinámica de la actividad de *trobadors*, las contradicciones principales tienen que ver, una vez más, con las viejas restricciones socioinstitucionales, que demandan un tipo de relación jerárquica con los alumnos, donde la maestro dispone y los alumnos obedecen, donde la disciplina y el orden son valores fundamentales. Es así, como se aprecia que, en las ocasiones en que los niños y niñas incumplen estas normas, las maestras tienden a regresar a las viejas prácticas e imponerse mediante la autoridad y la amenaza de castigos y marginación de la actividad.

Por último, no menos importante es detenernos en los conflictos de corte racial observados entre niños. Durante este año, se aprecia con mayor fuerza en el barrio y en la escuela el enfrentamiento entre dos comunidades, gitanos y familias de Paquistán, principalmente. A juicio de las maestras y el nuestro, estos conflictos han sido suscitados e intensificados por las nuevas autoridades políticas de la ciudad, que en amparo de la crisis económica que afecta en estos años a la comunidad europea, han hecho declaraciones e implementado medidas en contra del último colectivo mencionado.

Nos hemos encontrado en estas últimas sesiones con un problema añadido, los conflictos raciales. Durante la actividad los niños y niñas no los manifiestan abiertamente, pero los estudiantes están comenzando a notar la incomodidad de algunas niñas gitanas para incluir en el grupo a una niña de Paquistán o cómo los niños de este último país prácticamente no abren la boca durante la actividad. Las maestras mencionan que en el patio es donde se nota, de los bebederos de agua, en uno beben los gitanos y en el otro los demás niños, han escuchado incluso a una madre gitana decir “cómo mi hijo va a beber de ahí, lleno de baba de moro” (RP_BS_2010-2011).

Esta cita refleja cómo lo que acontece a nivel de mesosistema, exosistema y macrosistema repercute en el microsistema de manera indirecta.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6 Discusión y Conclusiones Finales

Hemos dividido la discusión en tres secciones que se corresponden con 3 ejes temáticos (ET) propuestos para describir el proceso de apropiación de la actividad innovadora y según los objetivos planteados en esta investigación. Estos ejes temáticos son: restricciones del sistema escuela (ET1); contradicción y cambio (ET2); y cambio en el objeto, ciclo de aprendizaje expansivo (ET3).

En la sección ET1, referida a restricciones socioinstitucionales frente a la innovación, nos abocaremos a describir y analizar las restricciones de la escuela, en términos de Bateson (2000), es decir, todo aquello que nos informe sobre la manera de ser y de actuar del sistema escuela, que incluye, la política educativa, influencia de las leyes en educación, el modelo de instrucción predominante, el perfil de alumnado, de la familia, rol de las maestra, el tratamiento hacia la diversidad cultural en las aulas, normas implícitas y explícitas y relaciones de poder al interior del centro.

En la sección ET2, referida a contradicciones y cambio nuestro objetivo es doble, por una parte buscamos describir los cambios en los sujetos, principalmente en las maestras y en los niños que participan de la actividad innovadora y por otra parte queremos sacar a la luz las contradicciones entre los dos sistemas de actividad que se encuentran, el sistema escuela y el sistema 5D. Nuestro primer objetivo es poder reunir toda aquella información en entrevistas y etnografías que nos permita caracterizar o describir el proceso de cambio en los roles de participación entre experto y aprendiz que se promueve en la actividad y describir aspectos emocionales y conductuales que se observan en los sujetos durante este proceso. Para nuestro segundo objetivo nos abocaremos a describir los conflictos que se han observado en y entre los participantes con la introducción de actividades participativas y cómo resuelven estos conflictos.

Para la sección ET3, se pretende describir los cambios expansivos en la práctica de las maestras, entendidos como la creación colectiva de un tercer objeto híbrido.

6.1 ET UNO: RESTRICCIONES DEL SISTEMA ESCUELA

Como ya mencionábamos en el segundo capítulo de este trabajo, para Gregory Bateson (2000) es fundamental conocer la red de supuestos que sustentan el sistema, las restricciones que le confieren su identidad particular, su propio modo de funcionar y que a la vez restringen el abanico de posibilidades de acción, al limitar las opciones que los sujetos tienen u observan como posibles para tomar decisiones sobre su propia actuación y valorar las conductas de los demás miembros del sistema.

Tendemos a pensar en las restricciones como el *mapa de ruta* que nos guía a través del sistema, direcciones, señales, indicaciones, tanto explícitas como implícitas que permitirían a los sujetos moverse dentro del sistema, dentro de un mapa trazado, construido a través de la historia de la organización y cuya sostenibilidad depende de su grado de institucionalización y de socialización entre los miembros. En este sentido, hablar de restricciones no es el equivalente a hablar de resistencias, aunque en muchas ocasiones la resistencia al cambio esté precisamente en relación a los límites dentro del sistema que condicionan la incorporación de una actividad innovadora y su potencial de cambio en la organización. De ahí la importancia en reconocerlas, sacarlas a luz, reflexionar sobre ellas, y ampliar el espectro de posibilidades de acción de los sujetos para la creación de nuevos caminos posibles dentro de la organización. Como señala Engeström (2007), la metáfora de la expansión necesita un “desde dónde y hacia dónde” expandir, que permita dibujar una especie de cartografía de la zona de desarrollo próximo de la actividad que hay que recorrer y que es posible recorrer.

Para presentar las principales restricciones socioinstitucionales que hemos encontrado en el análisis de las entrevistas y de las notas de campo, las hemos agrupado en dos apartados principales: Un apartado referente a la tradición republicana y el ordenamiento jurídico y otro apartado donde

señalamos una breve explicación sobre las relaciones entre restricciones y cambio.

6.1.1 La tradición republicana y el ordenamiento jurídico

Si queremos realizar un análisis acerca de las restricciones del sistema escuela que nos compete, no podemos dejar de mencionar una de las principales tradiciones escolares en las que se sustenta gran parte de la carga ideológica del profesorado, la tradición republicana²⁸. Para ésta, la escuela es vista como un instrumento del estado, cuyo objetivo es perpetuar el estado-nación, a través de la *formación* de alumnos que permite *moldear* a ciudadanos y ciudadanas capaces de contribuir luego a la mejora y avance de dicha sociedad. Esta tradición, se basa en la idea ilustrada de progreso, anclada en una noción positivista que apoya principios de aprendizaje donde el conocimiento se concibe como algo a transmitir y consumir. Este modelo proclama la separación entre escuela y familia, donde esta última entraría en el espacio de lo privado, ajeno a la competencia de la escuela que ocupa la esfera de lo público. En este sentido, la familia debería proveer a los niños la motivación para el aprendizaje escolar y luego la escuela se encargará de motivar, mediante otros mecanismos, amparados en la transferencia de autoridad (de la familia, de la ciencia, del Estado) (Vila y Casares, 2009).

Ciertamente la escuela pública, caso de estudio, se asienta sobre el modelo republicano, que no considera en demasía el rol de la familia y el papel del entorno en el quehacer educativo de los maestros y maestras, no por lo menos, en lo que respecta a *la construcción de un proyecto educativo común*. Por el contrario, el papel de la familia a menudo es percibido como un obstáculo para la función y labor de la escuela, de ahí la reticencia a desarrollar actividades con las familias, o a establecer relaciones con el entorno, como nos muestra el análisis de las entrevistas a maestras, principalmente. A este respecto las acusaciones a las familias no son un asunto anecdótico, sino más

²⁸ Nos referimos al modelo republicano forjado esencialmente de la tradición educativa francesa y no a la tradición republicana de la escuela española que tendría otras connotaciones emocionales y políticas.

bien cotidiano en el discurso de las maestras. Se aprecia una generalización de la presencia en la escuela de familias desestructuradas, con escaso capital social y cultural para comprender y adaptarse a la cultura escolar, desvinculadas de la escuela y, aunque en muchos casos la situación efectivamente es así, llama la atención la permanente justificación sobre las conductas disruptivas de algunos niños, en relación a *conflictos de las familias y a problemas en los niños*.

A través del análisis de las entrevistas hemos visto que, como situación previa a la incorporación del proyecto, la participación de los alumnos en la escuela se mantiene habitualmente en la periferia, mostrando resistencias a las prácticas de aprendizaje y dando como resultado un nivel medio de competencias muy por debajo de sus capacidades reales y del grado que cursan. También hemos visto que esta participación periférica tiene relación con que las metas de la actividad escolar no son compartidas por las familias, pero a la vez no se aprecia un cuestionamiento acerca de por qué dichas metas u objetivos predeterminados podrían ser benéficos para algunos grupos étnicos o sociales, o por qué las familias deberían adaptarse e incluso asumir como propias unas determinadas actuaciones acorde con las finalidades escolares. Se aprecia en las entrevistas el implícito de escolarización entendida como un proceso de aculturación, mediante el cual lo esperable es que los niños de culturas minoritarias adquieran la cultura de la escuela (representativa de la cultura dominante) a expensas de la cultura propia.

Otro punto a señalar en la formación de las restricciones socioinstitucionales tienen que ver con el ordenamiento jurídico, las leyes educativas, a través de las cuales se definen principios y fines que gobiernan la institución educativa y dejan entrever determinadas maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Es así que, repasando la Ley Orgánica de Educación (LOE), observamos el realce en la búsqueda de calidad y equidad como cualidades indisociables, a la vez que se persiguen valores anclados en la cultura del esfuerzo personal y el mérito propio, fundamentales para alcanzar el éxito educativo, abocado casi exclusivamente hacia la selectividad. Implícito queda el manifiesto de que solo algunos serán los

elegidos, aquellos con voluntad para alcanzar por sí mismos a través de su esfuerzo, la excelencia académica. La escuela en cualquier caso, deberá proveer a todos de las mismas oportunidades para lograr el tan anhelado éxito, a través de medidas compensatorias que ayuden a los alumnos a superar los handicap de origen en el alumnado y a nivelar las diferencias académicas que les permitan adquirir las competencias básicas e imprescindibles del currículum, como forma de *atención a la diversidad*.

En los resultados de este trabajo, y en lo que respecta al primer año de observación participante, se aprecia que los factores contextuales, como el nivel socioeducativo de los niños y sus familias, el grupo cultural de referencia, los cambios sociales y demográficos del entorno comunitario, son los elementos en los que recae la casi exclusiva responsabilidad por el fracaso escolar. Por ello, no es de extrañar que las maestras diferencien a sus alumnos en función de sus características socioeconómicas (niños marginales) y étnicas, los sitúen dentro de los grupos menos motivados, portadores de dificultades y lagunas, generando una dinámica de asistencia, compensación y control en función de las bajas expectativas hacia ellos y que incluso se nieguen a proporcionarles conocimientos relevantes, siendo de mayor importancia garantizar la educación obligatoria y la formación en valores de *sana convivencia*, (currículum feliz) que se centran en aspectos de manejo y control, como forma de resguardar la armonía social.

6.1.2 Las reglas y normas, la cultura escolar

Tal vez este sea el aspecto más visible del presente análisis. Tanto en las entrevistas como en las notas de campo se puede observar que nos encontramos ante una cultura organizacional donde la disciplina y el orden son valores fundamentales, pilares sobre los que se organiza el quehacer educativo de la escuela. Este aspecto de la cultura de la escuela, es más notorio o evidente en los primeros años de investigación, donde se observa el predominio de una estructura de relaciones muy jerarquizadas que definen roles rígidos y predeterminados, en donde prima la tradición: *un aula, un maestro, un grupo de niños* (Vila, Casares, 2009). En este escenario gobierna

un modelo instruccional basado en la transmisión, de arriba abajo, relaciones verticales entre profesor-alumno y homogeneizador como respuesta a la diversidad del alumnado. El aula, organizada de este modo, se constituye en el espacio privado de las maestras, la enseñanza que se imparte en las aulas incumbe solo a la maestra y por tanto, el trato con las familias *más conflictivas*, queda en manos de la figura con mayor autoridad, el director.

El comienzo de la actividad en la escuela fue coherente con su cultura organizacional, es decir, la escuela asume (acata) por mandato directo de la administración educativa, su incorporación, por tanto no es de extrañar que la actividad en sus inicios sea considerada como algo ajeno a la dinámica de la escuela, e incluso en oposición a ésta (mucho ruido, mucho desorden), siendo confinada al status de actividad extraescolar.

El temor ante la pérdida del control y la autoridad traduce el trabajo grupal como desorden, y se responde con una exacerbación del control, lo que fomenta un modelo instruccional muy diferente al trabajo colaborativo que pretende introducir el proyecto Shere Rom. Así, se entiende que la actividad generada por *trobadors* sea percibida de entrada como una amenaza a la disciplina, despertando resistencias ante el establecimiento de relaciones horizontales con los alumnos, en particular para aquellos que no participan directamente del proyecto o que se incorporan de manera reciente a la actividad, (anterior director, otros maestros, maestros principiantes).

6.1.3 Relación entre restricciones y cambio

El funcionamiento de la escuela frente a una actividad innovadora, que se desprende tanto del análisis de las entrevistas como de los 4 años de inserción en el campo, nos permite aproximarnos a la identificación de las restricciones antes señaladas. Dichas restricciones que conforman su cultura escolar, son (entre otros muchos elementos) el resultado de tradiciones, prácticas y ordenamientos jurídicos que definen los medios y fines de la Institución escolar. Al mismo tiempo, nos encontramos con una cultura de centro, que responde también a su historia particular, y nos permite acercarnos a la visión que se tiene acerca de los niños y las familias del sector o contexto

comunitario. Estos aspectos influyen no solo en qué y cómo aprenden los niños en las aulas, sino también en lo que conlleva ser maestra en esa escuela y en cómo se aprende a serlo.

Como señala Bateson (2000), las restricciones, en directa relación con la identidad del sistema, no son fácilmente reconocibles como tales por las personas que conforman dicho sistema, ya que forman parte de la *forma de ser* de la escuela; lo cotidiano, la rutina, los hábitos, los roles y funciones (Clarke, M.A., 2006) que le permiten conservar cierto equilibrio y estabilidad. Ante el cambio en la conformación de su alumnado (la llegada masiva de población multicultural), la escuela se resiste, activando lo que metafóricamente Varela (en Maturana y Varela, 1996) llama el sistema inmunológico del sistema, reforzando sus defensas, es decir, sus patrones de acción arraigados e institucionalizados como forma de autocorregir la perturbación de origen externo. Son reiteradas las descalificaciones, responsabilización e incluso culpabilización hacia lo externo, hacia las familias, por el fracaso escolar del alumnado, mientras que la dinámica interna de la escuela permanece incuestionable e incluso reforzada.

Ha cambiado la población, los niños y sus familias son diferentes al alumnado más o menos homogéneo que se tenía antes y como el sistema requiere volver a un cierto equilibrio, se introducen cambios que paradójicamente apuntan a mantener todo igual. Estos cambios de tipo 1 (Watzlawick et al, 1995), no afectan la identidad del sistema que en sí permanece invariable, por cuanto se refuerzan las medidas hacia el control y la uniformidad del alumnado y como otra medida, muy gráfica por lo demás, se pinta en la entrada de la escuela, sobre el suelo, una línea que separa el territorio de la escuela, del territorio del barrio, línea que por lo demás los padres y madres no deben traspasar cuando van a dejar a sus niños a la escuela, a no ser que se les autorice para ello.

Con la introducción del proyecto, sucede más o menos lo mismo, no solo por la tendencia evidente de intentar desviar la actividad hacia una senda lateral, de ocultarla, permitiendo en un principio su desarrollo solo fuera del horario escolar, si no que también se la observa como amenazante, caótica,

fomentadora del desorden, promotora de conductas poco deseables en los alumnos, que a juicio de maestras externas a la actividad resulta de su falta de estructura, límites y orden. Incluso durante todos los años de investigación se puede apreciar que, en los momentos de mayor dispersión de los niños en la actividad, en los episodios de mayor desorden, descuido o uso inadecuado de los materiales, las maestras tienden a regresar a lo que conocen, a su *tradicional* forma de actuar en la escuela, imponiendo el orden y la disciplina a través de un estilo de relación jerárquica y vertical con sus alumnos. Es decir, las restricciones socioinstitucionales que versan sobre estos valores fundamentales en el quehacer educativo de la escuela, parecen estar grabadas a fuego en el rol educativo de las maestras.

6.2 ET DOS: CONTRADICCIONES Y CAMBIO

6.2.1 Contradicciones como motor de cambio

En el eje temático de restricciones hemos querido asumir un enfoque holístico para entender el funcionamiento de la escuela. En este apartado, pretenderemos explicar el encuentro entre dos sistemas de actividad distintos, el sistema de actividad escuela y el sistema de actividad Shere Rom y cómo emergen de dicho encuentro, contradicciones entre las prácticas de uno y otro, que contienen en sí un gran *potencial* para el aprendizaje, el cambio y el desarrollo. También en este eje temático aterrizaremos desde los sistemas a las prácticas de las maestras y el maestro, entendiendo que éstas se desarrollan dentro de un sistema de actividad.

En el segundo capítulo de nuestro marco teórico, hemos representado a la escuela como un sistema de actividad. Tal vez valga la pena volver un poco más en ello.

6.2.2 Sistema de actividad escuela

1. Sujeto: Son sujetos en el sistema de actividad escuela, los niños y niñas que reciben educación escolar y los maestros y maestras que imparten la enseñanza en las aulas.

2. Objeto: La adquisición de competencias y conocimientos por parte de los alumnos, representado por los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza que operan en la escuela.
3. Reglas: las reglas y normas del sistema escuela derivan por una parte del ordenamiento jurídico nacional en materia educativa, las normativas del distrito en que la escuela está localizada y por otra parte, de todas aquellas normas y reglas internas de la escuela que le confieren su identidad particular.
4. Comunidad: Nos referimos a la comunidad escolar, conformada por el claustro de maestros, los niños y niñas, sus familias, auxiliares, monitores, etc, que forman parte de la cultura escolar de centro, como también de la comunidad local, el barrio, los vecinos, los distintos servicios, etc.
5. División del trabajo: encontramos los distintos roles y funciones en la organización del centro y el reparto del poder en el interior del sistema escuela. Dentro de los más representativos en nuestro análisis están; el rol de las autoridades educativas locales, el rol del equipo directivo, el rol de las maestras, el de los niños.
6. Artefactos mediadores: son las herramientas del sistema de actividad, que incluye la planificación de las clases, lecciones, documentos, libros de texto, materiales de aula, rutinas cotidianas (guiones), actividades didácticas, etc.

Gracias a la información obtenida en nuestra investigación, cabe precisar un poco más algunos de estos 6 elementos del sistema de actividad. En primer lugar, las familias de los niños se observan formando parte de la comunidad, no como sujetos del sistema escuela. Esto se desprende de la relación y situación periférica con el centro, descrito en el apartado anterior acerca de las *restricciones*. En segundo lugar, hemos visto que el objeto de la práctica de las maestras, en gran parte se orienta más hacia la adquisición de valores y normas de “buen comportamiento”, y para ello se despliegan una serie de reglas orientadas hacia el mantenimiento del orden. Aquí se evidencia cómo determinadas prácticas y herramientas (en principio artefactos

mediadores) dentro del sistema se pueden transformar en objetos. Por otro lado, vemos que el modelo de enseñanza predominante en las aulas es el de trasmisión, donde el control y la responsabilidad por los aprendizajes recaen en el adulto, en este caso la maestra, quien en soledad frente a su grupo-clase se preocupará de transmitir a los niños el conocimiento que reside en su persona. Y en tercer lugar también hemos señalado la existencia de roles predeterminados y rígidos a través de la división del trabajo dentro del sistema de actividad, donde cada uno de los sujetos tiene un inflexible rol que cumplir, las maestras han de encargarse de su clase, de mantener el orden y a sus alumnos controlados, los niños han de obedecer las órdenes, han de comportarse bien y prestar atención en clase, el director ha de dirigir la escuela y “controlar a las familias”, por citar algunos ejemplos.

6.2.3 El sistema de actividad 5D: Proyecto Shere Rom

A continuación nos referiremos al sistema de actividad Shere Rom, basado en el modelo de la 5ª Dimensión y en su modalidad *trobadors*, ya que es ésta la actividad innovadora introducida en el sistema de actividad escuela, cuyo encuentro y apropiación estamos analizando:

1. Sujeto: para el sistema de actividad Shere Rom, se consideran como sujetos los niños que participan del programa, las maestras que desarrollan la actividad, el equipo directivo de las escuelas con quienes se negocia y pacta la incorporación del proyecto, y los investigadores.
2. Objeto: Al igual que en el sistema de actividad escuela, el objeto del proyecto Shere Rom es la adquisición de competencias y conocimientos por los niños que participan en las actividades. El principal objetivo para ello es la introducción de actividades que incluyen la participación y la colaboración.
3. Reglas: Las actividades del proyecto se basan en el principio de la voluntariedad de participación. Las reglas y normas no son definidas a priori, se espera que durante el transcurso de cada actividad, los participantes las vayan creando en base a su funcionamiento.
4. Comunidad: Se contempla dentro de la comunidad, tanto a la comunidad educativa del centro escolar, como a una parte de la comunidad

universitaria. A modo más periférico también se contempla a la comunidad del barrio, el sector donde se encuentra el establecimiento educativo y por su puesto, las familias de los niños y niñas.

5. División del trabajo: La división del trabajo tampoco es un elemento predeterminado. Los roles en el interior del sistema de actividad se construyen, a pesar de existir una cierta estructura sobre el rol que le corresponde a los maestros y maestras, a las coordinadoras, a los niños y niñas y a los ayudantes de la actividad. Se potencia la rotación del poder, y la elaboración de roles flexibles donde una misma persona pueda ocupar un nivel de experto y por tanto enseñar, y en otra ocasión aprender de otro.
6. Mediación de artefactos: Se consideran como artefactos y herramientas necesarias para alcanzar los objetivos de las actividades, las TICs (hardware y software), la mediación de los estudiantes de la universidad y la figura del mago, principalmente.

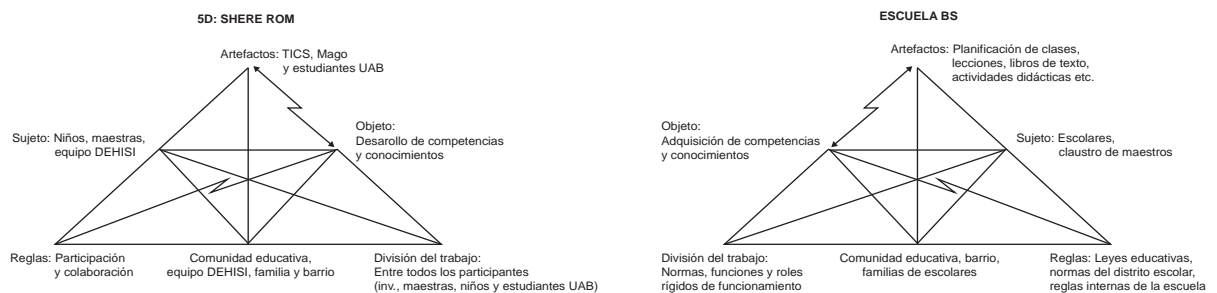


Fig.7. Encuentro entre los dos sistemas de actividad

El encuentro entre estos dos sistemas de actividad y la incorporación de la actividad innovadora en la dinámica de la escuela, no ha sido un proceso fácil. Hemos visto cómo la cultura escolar, a través de sus restricciones, dificulta la introducción de cambios en distintos ámbitos de su funcionamiento.

Del análisis longitudinal de incorporación del proyecto, observamos cómo operan en las maestras estas restricciones socioinstitucionales, lo cual les lleva, en primera instancia, a percibir la actividad como caótica, aparentemente fuera del control de los adultos, sin dirección y en exceso permisiva para los niños. Las maestras novatas, una vez dentro de la actividad, comienzan a manifestar sus primeros temores y conflictos: inseguridad, el no saber hacer, sensación de no estar “haciendo nada”, resistencias a establecer un tipo de relación horizontal con sus alumnos. Encontramos una explicación coherente para ello en la Teoría de la Actividad (Cole, 1999; Engeström, 2001, 2009; Leontiev, 1979). Cada sistema de actividad supone un particular tipo de relación entre sujeto y objeto, y entre sujeto-sujeto, a través de herramientas mediadoras, en el seno de una comunidad, regulada por normas y organizada de acuerdo a un tipo de división del trabajo. En la actividad de *trobadors* han cambiado las herramientas al introducir un particular uso de las TIC; se ha operado sobre la división del trabajo, redefiniendo los roles de los participantes; se ha variado la composición de la comunidad con la entrada de los estudiantes de la universidad y la coordinadora; se han cambiado las reglas abriendo un abanico de conductas pertinentes; se han redefinido los objetivos para hacerlos accesibles a los alumnos. Es decir, todos estos cambios en la organización del aula, suponen para las maestras un marcado contraste con la organización del aula tradicional. Ante ello, las dificultades para “encontrar” su rol dentro de la actividad innovadora no se hace esperar y se manifiestan a través de conflictos y malestar, síntomas de las contradicciones existentes entre el rol que desempeñan en el aula habitual (que no tiene cabida en la nueva actividad) y el nuevo rol que se espera que desarrollen en la actividad innovadora.

Sin embargo, este nuevo rol no está definido a priori, en estricto rigor las funciones no están delimitadas en el sentido de ofrecer a las maestras un

instructivo acerca del rol que deben desempeñar, o una formación técnica acerca de los procedimientos. Por contraparte, se espera que éste sea construido de manera activa por los participantes. Se requiere, como señala Fullan (2002b) atender a la dinámica del cambio de rol, que implica un cierto desaprendizaje y reaprendizaje en los sujetos que experimentan la incertidumbre ante la percatación de la escasa competencia para desempeñar nuevos papeles. Dicho de otro modo, las maestras y el maestro se encuentran ante una situación de doble vínculo (Watslawick et al., 1995), donde no pueden operar en el nuevo sistema de actividad, utilizando las viejas prácticas y métodos de enseñanza del aula ordinaria, pero tampoco pueden maniobrar en un rol que desconocen y que es más, “no existe” todavía. Este estado vivencial de “callejón sin salida” les lleva a buscar soluciones colectivas para poder lidiar con las dificultades. Precisamente cuando las maestras señalan en las reuniones de planificación su impotencia al no tener claridad sobre “el qué, ni el cómo”, comienzan a diseñar juntos la actividad, a planificar las acciones del proyecto, o lo que términos de Engeström y Sannino, (2011) se traduce en ascender de lo abstracto y confuso a algo concreto y tangible.

Las contradicciones entre uno y otro rol, a pesar de manifestarse en forma de tensión, se constituyen en el motor del cambio (Engeström, 2001, 2009; Engeström y Sanino, 2011), al confrontar a las maestras con una actividad que posee una serie de características (novedad, complejidad, desestructuración, ambigüedad, etc), susceptible de activar en ellas la motivación intrínseca y, de este modo, provocar la necesidad de desarrollar una actividad exploratoria y una actividad de resolución colectiva dirigida a reducir el conflicto, la incertidumbre y la tensión generada por las características de la situación.

6.2.4 Apropriación de herramientas y metas, construcción de una narración compartida

La actividad innovadora, con todas sus características anteriormente descritas, (ver capítulo III de este trabajo para mayor detalle) demanda a los sujetos, dentro del sistema de actividad, construir un nuevo rol de participación, que también involucra, por supuesto a los propios investigadores. Los

aprendizajes que ahí se generen o construyan, son situados, es decir, dependen del contexto donde se desarrolla la actividad práctica de los involucrados. En nuestro marco teórico hemos argumentado que para que el aprendizaje significativo ocurra, se deben dar al menos tres condiciones: A. La apropiación de herramientas necesarias para alcanzar los objetivos de la práctica; B. Conocer y compartir las metas de la práctica; C. La existencia de una narración compartida entre los miembros que conforman la actividad práctica.

A continuación analizaremos cada uno de estos tres puntos en base a nuestros resultados.

A. Tránsito desde posición periférica legítima a posición central

La apropiación de las herramientas está en directa relación con el contexto en que se inserta la actividad práctica mediada por artefactos y herramientas, es decir, no se puede adquirir una herramienta sin la comprensión de la comunidad en que se utiliza. En este estudio de caso, la actividad innovadora se desarrolla mediante la colaboración entre un grupo de niños y una estudiante universitaria para la resolución de tareas, mediante la utilización de software diverso, donde se definen normas y reglas, todo ello dentro de una comunidad de práctica, la 5D. Así, el proyecto Shere Rom, en su modalidad *trobadors*, recoge los principios y experiencia histórica de años de desarrollo de la 5D, adaptándose a los requerimientos y preferencias locales. La negociación permanente entre los investigadores y las comunidades escolares ha posibilitado que la actividad pase de ser un taller extraescolar, a entrar en el horario escolar e incorporarse como actividad del aula de informática. Comienza así la incorporación gradual de las maestras dentro de un nuevo sistema de actividad.

Durante el transcurso de los años de investigación, hemos podido observar la trayectoria en el tipo de participación que desarrollan los participantes: Las maestras ocupan en el aula ordinaria un rol central, como fuente de transmisión de información y como controladoras de las conductas, estableciendo con sus alumnos un tipo de relación en predominio vertical. La

introducción de las actividades colaborativas, por el contrario, supone en principio una relegación de este rol hacia una posición periférica, ya que la actividad se centra en interacciones y relaciones de tipo horizontal entre alumnos de la escuela y estudiantes de la universidad, así como en el uso de los artefactos mediadores, principalmente las herramientas TIC. Estos elementos se integran para dar forma a una práctica participativa y de aprendizaje colaborativo, en donde los niños se sitúan como participantes legítimos (Lave y Wenger, 1991) en el desarrollo de la actividad. El uso, control y manejo de las herramientas no pasa solamente por las maestras, quienes se sitúan en relación a ellas, también como aprendices. Los niños, (en su mayoría), muestran un rápido manejo de las TIC, invirtiéndose así la tradicional relación entre maestro y aprendiz, favoreciendo el desarrollo de roles flexibles, donde la maestría no reside exclusivamente en la maestra, sino en la forma en cómo se organizan y distribuyen los recursos.

A medida que las maestras observan las interacciones entre estudiantes y niños, el tipo de relación horizontal que establecen y el uso que hacen de las herramientas, avanzan en la adquisición de éstas y van comprendiendo también el potencial de su uso. Así, durante los últimos años de investigación, hemos visto cómo las maestras utilizan las TIC como medio para fomentar la exploración por parte de los niños, despertar su curiosidad y elevar la motivación en la clase de *trobadors*. Ya, en los últimos dos años, la demanda de las maestras por capacitarse en programas de edición ha sido explícita en las reuniones de planificación y la incorporación en la actividad del uso de una plataforma moodle, donde se concentran varios recursos, es una prueba de su apertura hacia las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Pero ¿la *observación*, es por si sola suficiente para la apropiación en el uso de las herramientas y en la adquisición de las prácticas? Evidentemente la apropiación abarca mucho más que eso, aún cuando observamos que, en un principio, es una acción necesaria y recurrente, también lo es el propiciar legitimidad a la participación de los actores (Lave y Wenger, 1991) sean maestras, niños, estudiantes universitarios. Clave para garantizar la legitimidad de la participación, lo es la estructura social dentro de la actividad, la forma en

que se distribuye el trabajo y por tanto el poder, todos tienen un rol que cumplir del que depende también la posición de los demás. Hemos observado que la interacción entre estudiantes universitarias y los niños se basa en una relación de tipo horizontal, los niños así se perciben como interlocutores válidos con capacidad para gestionar acciones y no solo cumplir tareas asignadas, por otra parte, las maestras nuevas en la actividad son guiadas por las maestras con más experiencia y por la investigadora en la introducción a la nueva práctica.

Así, las maestras se desplazan progresivamente *desde una posición periférica legítima, a una posición central*, en términos de Wenger (2001). Se trata ahora de tomar la iniciativa en el diseño de la actividad, la preparación y distribución de las herramientas, la presentación a los niños de la actividad, el ofrecimiento de ayuda personalizada, la dinamización del grupo, la mediación en situaciones de conflicto o confusión, la provisión de retroalimentación a las estudiantes, o la bienvenida a otros agentes de la comunidad que se prestan a ayudar. En definitiva, las maestras crean otros protocolos de acción para guiar la actividad, más adecuado a un modelo de enseñanza participativa y de aprendizaje colaborativo.

B. Conocer y compartir las metas de la actividad

En el caso de los niños, se aprecia durante todos los años de investigación una alta motivación e implicación por las tareas propias de la actividad del proyecto. De las entrevistas y las notas de campo se destacan los elementos claves para ello: la introducción de un nuevo uso de las TIC, una nueva distribución del trabajo (del poder y control) a través de la interacción con las estudiantes de la universidad y una nueva percepción de las tareas como orientadas a metas.

El uso de las TIC proporciona una experiencia de competencia, poco habitual en la trayectoria académica de estos alumnos. Ello, junto al estilo de interacción horizontal que desarrollan con las estudiantes de la universidad, les permite validarse a sí mismos como interlocutores legítimos, transitando de *espectadores a actores* en el sistema de actividad. En este nodo de interacción predomina la ayuda entre iguales y el alto grado de autonomía que desarrollan.

A través de una relación fundamentada en el diálogo, las tareas no son percibidas como un ejercicio que se agota en sí mismo, sino como orientadas a metas compartidas. La experiencia escolar en este nuevo contexto de actividad se aprecia más cercana, o en continuidad a las prácticas de la vida cotidiana, que involucra a menudo colaboración, negociación permanente, metas compartidas y redefinición de roles.

La disminución del absentismo reportado por las maestras, y el incremento de la motivación por el dominio de los artefactos, son indicadores de la participación central, que se manifiesta en los cambios en las relaciones entre niños y entre éstos y sus maestras, así como en la emergencia de nuevas formas de relación a través de los estudiantes.

Es precisamente esta evaluación que realizan las maestras acerca de los cambios positivos observados en sus alumnos, lo que logra despertar el interés en las metas de la actividad y comprometer aún más la participación activa de los sujetos. Es decir, como hemos visto, las contradicciones entre los viejos y nuevos roles de participación pueden convertirse en un motor de cambio para las maestras, pero la dirección y sostenibilidad del cambio estará en relación con la revisión que realicen acerca de la innovación. Si se percibe a la actividad innovadora como una estrategia viable para la consecución de las metas de su propia práctica, es más probable que los sujetos se impliquen en su desarrollo (Abrami, et al., 2004). La actividad, así, se torna significativa al ampliar las posibilidades reales de que los participantes se apropien de las prácticas y herramientas que les permitirían alcanzar metas que comparten. Y siguiendo en esta línea, hemos observado cómo uno de los principales objetivos de la práctica de maestros en este centro, se orienta hacia el logro de la cohesión de grupo como medio para la mejora del clima de la clase, aspecto reconocido por las maestras y el maestro como altamente alcanzado a través de las actividades en el proyecto.

C. Construcción de una narración compartida

La construcción de una narración compartida entre los participantes que forman parte de la comunidad de práctica, es un elemento fundamental para la sostenibilidad y consolidación de la práctica. La narración compartida otorga una identidad propia a la actividad al implicar la especificidad del contexto en donde se originan y desarrollan (Bruner, 2000).

De la revisión de los datos, recogidos a través de la entrevista a maestras, las etnografías sobre el desarrollo de la actividad, la revisión de diversos documentos (memorias del proyecto, análisis de necesidades), nos introducimos en la *historia de vida* de la actividad, construida a través de diversos relatos que involucran a diferentes actores y diferentes objetivos (motivos) con respecto a la participación en ésta. Es así que, dentro del desarrollo del proyecto convergen las múltiples voces de la actividad (Engeström, 2001), entre las que encontramos las voces de las maestras (que en principio, se introducen en la actividad a petición directa de la maestra coordinadora) trayendo consigo sus propias expectativas y metas respecto a lo que su participación en el proyecto involucra. También están las voces de los niños que perciben la actividad como un juego y dentro de sus relatos podemos observar sus ideas preconcebidas de lo que encontrarán al comenzar, gracias a las historias que han escuchado de sus hermanos y primos mayores que ya han participado antes en ésta. Está presente la voz de los investigadores, canalizados en la figura de coordinación UAB (investigadora), que representa la voz explícita del modelo 5D. Y por último, podemos mencionar todas aquellas voces que se encuentran en los espacios más fronterizos de la actividad, que pueden parecer más periféricas o presentes en un determinado único momento, pero que repercuten en su dinámica, como lo son la voz de las autoridades educativas locales, la voz del equipo directivo y demás maestros del claustro, las voces de las familias de los niños, etc. Si todas estas voces, desde las más centrales a las más periféricas, las entendemos en un escenario donde se pretende desarrollar una actividad colaborativa conjunta, aquello abarcará debate, negociación, orquestación.

En el análisis de las entrevistas y del material etnográfico, no solo salen a relucir las diferentes voces, sino que también se observan los diferentes niveles y espacios de desarrollo de las discusiones. Por una parte, se observa que la división horizontal del trabajo entre los grupos de niños ha permitido que se *escuchen* sus voces, que se legitimen sus intervenciones. Los niños junto al estudiante discuten acerca de una idea para proyectar luego en un video, toman la iniciativa en las discusiones, argumentan, toman decisiones, llegan a acuerdos, en definitiva, la participación central les permite ir construyendo un relato donde ellas y ellos son los protagonistas. Por otro lado, también nos encontramos con un segundo espacio, la construcción de una narrativa entre las maestras, que se puede observar en las reuniones de planificación y en las conversaciones informales, durante o después de la actividad. Las maestras se reúnen para poder discutir acerca de las actividades, planificar juntos el desarrollo de la actividad y evaluar. Las reuniones giran en torno a las metas que se quieren alcanzar y la distribución del trabajo necesario para conseguirlas. Esta distribución horizontal entre ellos, también se ha traducido en el reparto del poder, lo que a fin de cuentas se refleja en mayor autonomía y e iniciativa para, incluso, modificar el proyecto y adaptarlo a sus necesidades. Así, el proyecto va adquiriendo una identidad particular, en forma de narración sobre su historia y desarrollo.

6.3 ET TRES: CICLO DE APRENDIZAJE EXPANSIVO

6.3.1 Cambios en el objeto

Para Engeström, el ciclo de aprendizaje expansivo comienza cuando una organización adopta un nuevo elemento, ya sea por ejemplo una nueva tecnología, un nuevo procedimiento, etc, lo cual genera conflictos e incidentes con los viejos elementos del sistema. En el caso de la escuela, hemos visto cómo la incorporación del proyecto representa una afrenta a las reglas, a las normas de funcionamiento y a la distribución del trabajo principalmente y, cómo una vez incorporadas las maestras a su dinámica, representa un desafío en la elaboración de un nuevo rol, gatillado por las contradicciones con el antiguo rol y motivado por la evaluación que realizan una vez dentro del sistema de

actividad. Todo ello es sólo el comienzo para poder referirnos a un ciclo de aprendizaje expansivo.

Las contradicciones y conflictos son elementos necesarios, pero no suficientes para generar cambios expansivos. Éstos sólo se producen cuando los sujetos comienzan a gestar un nuevo “tercer objeto” de su práctica, entendido como un objeto híbrido, co-construido entre los participantes del sistema de actividad. No se trata de la suma de objetos que compiten, o de una simple complementariedad o acuerdos entre los dos sistemas que interactúan: se trata de un esfuerzo colectivo cuyo resultado no corresponde fielmente a los objetos de ninguno de los dos sistemas, es algo más, algo nuevo.

Conviene explicar un poco más a lo que nos referimos con co-construir un tercer objeto. En el primer año de investigación observamos una incipiente coordinación entre maestras y entre éstas y los investigadores, al no existir una figura que desempeñase el papel de coordinador-investigador dentro de la escuela y al recaer la casi exclusiva responsabilidad de la ejecución del proyecto en manos de la maestra de informática y anterior coordinadora de centro. Destacan en este periodo las explícitas intenciones de esta maestra, por la transversalidad de las tareas del proyecto a otras asignaturas de los cursos y su apertura hacia el cruce de fronteras (Engeström, 2001), lo que se traduce en una solicitud de mayor implicación a las tutoras de los cursos en los que se realiza la actividad, y una petición de apoyo al equipo de investigadores para poder facilitar la continuidad del proyecto en la escuela y el aprendizaje mutuo.

Luego, hemos observado cómo las maestras, en la medida que se desplazan desde una posición periférica a una posición central, van realizando mayores y más frecuentes labores de coordinación que les permiten tener un mayor control sobre la práctica e ir perfilando su nuevo rol: realizan la programación de forma conjunta, evalúan el día a día de la actividad, toman decisiones de mejora, aplican las mejoras, vuelven a evaluar, en un ciclo de aprendizaje que nos ofrece la posibilidad de observar cambios en el objeto de su práctica.

En las reuniones de planificación como en el día a día de las actividades, están presentes las maestras y la investigadora, es decir, representantes de los dos sistemas de actividad. La negociación y el diálogo se constituye en uno de los pilares fundamentales para todo proceso de creación colectiva, no se trata de imponer los objetivos de una u otra práctica, ni de intentar *convencer* a las maestras sobre las bondades del proyecto. Se trata más bien de ir elaborando metas colectivas y procedimientos para su consecución, lo que en definitiva se traduce en la co-construcción de un tercer objeto que lleva por una parte a los investigadores a renunciar a la pureza del modelo y a entender su particularidad, y por otra parte, conduce a las maestras a reflexionar sobre el objeto de la práctica, exponer expectativas y motivaciones que permiten ir creando metas colectivas para la actividad. En otras palabras, podemos observar que la actividad *trobadors*, con el tiempo, se convierte en un espacio “particular” dentro de la escuela, que nos permite considerarla como una *ideocultura* (Cole, 1999), en la que se comparten tareas y metas, un lenguaje común y la creación de sus propias normas y reglas de funcionamiento.

Así, por ejemplo, vemos que la actividad, en sus primeros años, se focalizaba principalmente en la calidad de las producciones digitales, (utilización de diferentes tipos de encuadre con la cámara, adecuado uso del lenguaje, modulación, etc), luego este objetivo fue cambiando y el grupo de maestras comenzó a dar mayor importancia al proceso de creación colectiva del producto, con fines de cohesión grupal (discusión de una idea, refuerzo del diálogo, uso de la argumentación, creación de normas al interior de cada grupo). También hemos visto, a través de los años, un traspaso gradual de mayor control hacia sus alumnos, en lo que respecta a la actividad (mayor libertad para conformar los grupos, para elegir la temática de los videos y su formato). Sin embargo, es importante precisar un poco más este cambio.

Fullan (2002b), nos recuerda la importancia de atender a la fenomenología del cambio, lo que éste supone para las maestras, cómo lo viven, cómo lo sienten y cómo lo proyectan. Hemos visto que en el intento de lidiar con las contradicciones, se movilizan para desarrollar diferentes acciones

que les permite controlar la ansiedad y disminuir la tensión. Entre estas acciones y actividades se encuentran las reuniones de planificación, la elaboración de una unidad didáctica para la actividad de *trobadors*, acciones de difusión, entre otras. En estas acciones se fusionan el diseño y la adquisición de herramientas, habilidades y conocimientos, que no se desarrollan antes, se originan dentro del ciclo de aprendizaje expansivo, en el proceso dentro de la actividad.

Todo ello contribuye a aumentar su sensación de competencia y dominio de la actividad. Por tanto, presentan menos resistencias al reparto del poder a través de la división del trabajo y al traspaso de mayor control a sus alumnos, lo que se traduce en el desarrollo de mayor autonomía por parte de unos y otros.

6.3.2 De la coordinación a la cooperación: Pasos para la expansión

Finalmente nos detendremos en un concepto clave dentro del análisis del proceso de cambio, el paso de la coordinación a la cooperación, por cuanto se relaciona directamente con el objetivo de describir y analizar los cambios en los actores, especialmente en las maestras. Siguiendo a Engeström, et, al., (2002), en el estudio del trabajo, vamos a esbozar nuestra interpretación de lo que serían estas dimensiones en nuestra propia investigación. La *coordinación* sería el flujo normal de interacción entre los participantes, entendido de antemano dentro de la organización como la actividad en donde los diversos actores siguen papeles predeterminados y se concentran en desempeñar satisfactoriamente acciones asignadas. La *cooperación*, por su parte, son modos de interacción, en donde los actores, en vez de dedicarse a desempeñar las acciones designadas, se consagran a un problema común e intentan buscar soluciones colectivas a estas problemáticas.

Al inicio de la investigación, pudimos observar a las maestras desempeñando las labores y acciones del proyecto a demanda y petición de la maestra de informática quien lideraba el proyecto. Esta figura desempeñaba como rol principal el coordinar las acciones de los participantes, sin que las

funciones, acciones y demandas hacia las maestras fueran analizadas o la interacción así establecida fuera cuestionada.

A medida que las coordinaciones entre maestras se hacen más frecuentes, la dinámica de interacción cambia. Tal como señala Engeström (2001), entre los mecanismos de transición de ambos niveles aparecen las perturbaciones, las rupturas y las expansiones. Las perturbaciones causan desviaciones en el flujo normal de las interacciones de la actividad en curso, y pueden llevar a: a) *la desintegración* (por ejemplo, la confusión y el abandono); b) *la contracción*, por ejemplo, exacerbación de las restricciones del sistema para aislar la perturbación, uso de la autoridad de quien coordina, o formas de evasión más discretas; o c) *la expansión* (es decir, la reconstrucción, en colaboración con el objeto que se desplaza hacia la cooperación y la comunicación).

En nuestro caso de estudio, en un comienzo vemos que las maestras acceden a *cooperar* con la maestra de informática para desarrollar la actividad en la escuela. En un principio, la interacción entre las maestras y la maestra coordinadora sigue el curso normal de mandato y acatación, según los guiones preestablecidos de jerarquía y relaciones verticales que hemos descrito en el apartado sobre restricciones socioinstitucionales. Las desviaciones en las interacciones de este periodo se observan principalmente en la confusión, por parte de las maestras novatas, acerca del rol que deben asumir en la actividad. Estas perturbaciones en el flujo de la interacción, como hemos visto, provoca que las maestras se movilicen para reconstruir este rol, que se convierte en un esfuerzo colectivo donde la maestra coordinadora y por tanto, con más experiencia en la actividad, junto con la investigadora, van guiado la participación de las maestras novatas en el nuevo sistema de actividad. Es decir, hemos observado que la perturbación se canaliza hacia la expansión, dando lugar a pequeños ciclos de aprendizaje expansivo donde se pone énfasis en las acciones de diseño (co-acciones), en el modelado, en la conceptualización y visibilización.

Sin embargo, el asunto no termina aquí, en la medida que las maestras van adquiriendo mayor experticia en su nuevo rol dentro de la actividad

aparecen nuevas perturbaciones en las interacciones entre ellas, observadas principalmente en las reuniones de planificación y en las conversaciones informales durante y después de realizar la actividad. Estos datos se observan en nuestros resultados, especialmente en la familia de contradicciones, donde podemos observar un incremento importante de los conflictos entre maestras y desgaste profesional asociado a las relaciones de poder (Ver Tabla 8).

Ellas [maestras] manifiestan sentirse muy “agobiadas” por Pa y sobrecargadas con *trobadors*, las maestras nuevas en la actividad no saben bien cómo enfocar el proyecto y siguen entonces al pie de la letra las indicaciones de Pa. Este traspaso se ha traducido en una entrega desbordada de información y se quejan de que sus demandas son en forma de órdenes y que desacredita todas sus ideas, imponiendo las suyas (Etn_BS_2009-2010).

En los últimos dos años de investigación podemos observar, por una parte, a las maestras participando activamente en el diseño de las actividades, a la vez que comienzan a mostrar un marcado cuestionamiento hacia lo que perciben como relaciones de subordinación ante la maestra que ejercía las labores de coordinación, ahora directora de la escuela. Las maestras, ya cómodas en el desempeño de su rol dentro del proyecto, evalúan las distintas tareas de la actividad, discuten propuestas de mejora, prueban las modificaciones, y se aventuran con el diseño de nuevas actividades (como por ejemplo, el musical intercultural). La manera más característica de coordinación, en un principio, era a través de decisiones unilaterales de la maestra coordinadora, hecho que comienza a ser cuestionado.

Los conflictos expresados abiertamente por el grupo de maestras, junto con el aumento en la participación en el diseño de las actividades, parece ser el comienzo de un nuevo pequeño ciclo de aprendizaje con potencial expansivo, transiciones desde la coordinación irreflexiva a un nuevo tipo de coordinación para la consecución de metas que se van construyendo en forma conjunta, es decir, transiciones hacia la cooperación, la comunicación y la expansión, que no se expresan del mismo modo en todas las maestras. A continuación analizaremos las principales diferencias entre los sujetos.

6.3.3 Contracción y expansión: El caso de Mi y Ma

El ciclo de aprendizaje expansivo no es visto como un proceso formado de fases o etapas. De hecho, probablemente nunca se pueda encontrar un proceso concreto de aprendizaje colectivo que siga un modelo lineal, pero si se pueden observar pequeños ciclos de aprendizaje que pueden dar lugar a una expansión mayor. Esta es la situación con la que nos hemos encontrado en este análisis, la identificación de al menos dos pequeños ciclos de aprendizaje con potencial expansivo, en el análisis microgenético de nuestro caso de estudio.

En nuestro análisis hemos podido observar diferencias sustantivas entre las dos maestras que desarrollan la actividad, a quienes seguimos a través de las etnografías. Si bien hemos observado que el primer pequeño ciclo de aprendizaje expansivo se da de manera muy similar entre todas las maestras novatas, el segundo ciclo identificado se presenta con diferencias entre unas y otras.

El segundo pequeño ciclo de aprendizaje expansivo, como hemos visto, comienza cuando la actividad ya tiene un cierto nivel de estabilidad en la escuela: los participantes más expertos han adquirido el manejo de las herramientas y de las prácticas para llevar a cabo la actividad, guían la participación de las maestras novatas, se comparten metas y se va consolidando una narración compartida, una historia de la actividad. Pero este aprendizaje no se traduce como el final de nada, sino más bien el comienzo de algo nuevo. En la medida que aumentan las labores de coordinación, y las maestras cooperan en el diseño, se van observando rupturas, resquebrajamientos y fisuras en la comprensión intersubjetiva y en el flujo de interacción entre maestras. Podemos observar dos formas de lidiar con las perturbaciones, la contracción y la expansión que parecen estar personificadas en las dos maestras observadas en el desarrollo de la actividad.

En el caso de Ma, esta maestra pasa a ser la maestra coordinadora en el momento en que la anterior maestra en este cargo, ejerce la dirección de la escuela. En Ma, al igual que en las demás maestras se observa el desgaste,

conflicto y tensión entre la demanda de emancipación y mayor autonomía y la situación de subordinación que prima en un principio en las interacciones entre maestras y directora.

La coordinadora Ma, dice no sentirse realmente una coordinadora, no puede tomar decisiones y cree que su punto de vista no es considerado ni tomado en cuenta por Pa (RP_BS_2009-2010).

la directora, Pa, continúa teniendo las cámaras en su oficina, fuera del control autónomo de las maestras, ante lo cual la dependencia hacia ella continúa, Ma señala estar molesta por esta situación, me comenta que de seguir ella de coordinadora el próximo año, pedirá una hora para coordinar (RP_BS_2009-2010)

En estas dos citas podemos observar una transición expansiva que va desde un conflicto, un estado de molestia y ofuscación, hacia una reconstrucción de su propio rol como nueva coordinadora, un nuevo posicionamiento y una demanda explícita de mayor autonomía. En los resultados del cuarto año de investigación, se puede observar a la maestra coordinadora, más consolidada en su rol, se le otorga finalmente una hora de coordinación exclusiva para el proyecto, comienza a asistir a los dos días en que se realiza la actividad, con independencia de que se trate de su clase o no, de manera de poder guiar la participación de las maestras novatas que se integran cada año en la escuela y en trobadors, además de matricularse en varios cursos de formación en temáticas atinentes al proyecto. La comunicación con la directora y anterior coordinadora, también cambia, se torna más directa y cooperativa, ambas aportan ideas para el diseño de la actividad.

Por otra parte, nos encontramos con la maestra Mi, que vive los conflictos de manera un tanto diferente. Durante el último año de investigación esta maestra manifiesta abiertamente su cansancio, baja motivación e incluso molestia en la actividad. Esta maestra se retrae de la dinámica de cooperación que realizan las demás maestras, pone trabas para planificar en forma conjunta el día a día de la actividad con su paralela y coordinadora de la actividad Ma, y se aprecian importantes resquebrajamiento en la comunicación y relación con

la directora. En el análisis de los conflictos más importantes del último año de investigación, se aprecia la presencia de *ruido organizacional*²⁹, en relación a los cambios introducidos por el nuevo equipo directivo en el actuar cotidiano de la escuela, que tienden a romper un conjunto de reglas sobre la forma de organizar y distribuir el trabajo. La actual directora, demanda al claustro de maestros las planificaciones de las asignaturas, en cuanto a metodologías, objetivos, cronogramas de actividades, evaluaciones etc. Además cada planificación debe ser realizada como dupla, entre las maestras paralelas para el mismo curso (5e A y 5e B, por ejemplo), esto se ha traducido, para una parte del claustro, como una sobrecarga de trabajo, despertando malestar, frustración entre maestras, entre los que se encuentra Mi.

Dentro de la actividad, la maestra en cuestión tiende a regresar a una relación de tipo jerárquica y autoritaria con sus alumnos, mostrando una retracción hacia los patrones de conducta y relación con los alumnos de una época anterior en la historia del centro y de la actividad.

Resumiendo, si bien el proceso de apropiación de la actividad innovadora se presenta con similares características para las participantes novatas, se observa también la emergencia de nuevos conflictos una vez situadas en una posición más central. Todo ello nos lleva a pensar en la emergencia de nuevas contradicciones, que no son vividas ni resueltas de forma similar por las maestras más expertas.

²⁹ Un cambio en la organización, o en la forma en que se distribuye en trabajo, genera ruido organizacional, es decir, rumores, chismes. Estas expresiones interfieren en la transmisión y entendimiento de los mensajes.

6.4 CONCLUSIONES

Ya en este punto, me parece pertinente comenzar la redacción de las principales conclusiones, comentando algunos aspectos importantes que se relacionan con este apartado final:

En primer lugar, mi posición situada como investigadora-interventora que forma parte del sistema de actividad innovador, no ha cesado luego de la recolección de datos, continúo a la fecha desarrollando las labores de coordinadora UAB y trabajando junto a las maestras en la implementación de las actividades del proyecto Shere Rom. Por tanto, el análisis e interpretación que realizo de los datos se corresponde con esta posición situada.

En segundo lugar, varios acontecimientos de relevancia han ocurrido luego de recoger datos, apropiado de explicitar aquí, ya que apoyan las principales conclusiones y se muestran como indicadores de apropiación del proyecto en la escuela:

- En marzo del 2012, la actividad Trobadors en esta escuela, gana el premio: “reconeixement de projectes educatius escolars en barris amb un elevat risc d'exclusió social” de la Fundació Amics del País (Grup d'Fundació la Caixa). El premio se convierte en un reconocimiento hacia los años de desarrollo y trabajo colaborativo entre las maestras y el equipo de investigadores, también representa una validación explícita frente al claustro de maestros, sobre el valor y alcance de la actividad, potenciando su identidad y pertenencia a la escuela³⁰.
- La directora de la escuela, junto al equipo directivo continúan enfocando su labor hacia la construcción de una línea pedagógica de centro, coherente con las ideas de las comunidades de práctica. En este sentido se potencian estrategias metodológicas participativas y de aprendizaje colaborativo: Aprendizaje basado en proyectos para las clases de ciencias, aprendizaje entre iguales, metodologías de taller, se erradica la separación de los cursos por nivel, A, B, C, (siendo el A, el curso más

³⁰ Ver Anexo 8: Proyecto ganador del premio a innovaciones educativas, entregado por la asociación *Amics del país*, a través de Fundación la Caixa.

aventajado y el C, el menos), se prioriza la heterogeneidad en la conformación de los grupos.

- En el último año, se invita a los padres de los niños a asistir a la escuela para la presentación de final de curso, donde se proyectan los videos de *Trobadors*, con una asistencia mayor a la que esperaban las maestras.
- Actualmente la utilización de la plataforma moodle es habitual en niños y maestras que participan del proyecto, así como la comunicación con el Mago, que se ha convertido en una pieza central en la conformación del relato³¹.

En cuanto a los aportes de este trabajo de investigación, éstos han ido emergiendo en la medida en que se desarrollaba el estudio, desde el interés por el análisis de la apropiación de una actividad innovadora en los centros, hasta el descubrimiento de la dinámica del cambio inherente al proceso. Me he aproximado a la práctica de maestros, entendiéndola como una práctica social, que no sólo comprende el quehacer docente al interior del aula y la relación entre profesor-alumno, sino también es portadora de la cultura organizacional de la escuela, enmarcada en el contexto institucional más amplio del que forma parte y que influye en lo que sucede en el aula. Se entiende así a las escuelas como moldeadoras de las formas de percibir, pensar y actuar del maestro, reflejando el carácter situado de las prácticas educativas dentro de este sistema de actividad.

Cada escuela posee su propia historia de desarrollo local, cada escuela posee su forma particular de delimitar y priorizar sus objetivos, aún cuando se guíen bajo un curriculum común a la realidad educativa nacional, las formas y procedimientos para llevar a cabo la actividad educativa, dista mucho de ser hegemónica. Así nos encontramos con que cada escuela es un mundo, con su propias reglas y normas implícitas y explícitas de funcionamiento, su manera de distribuir el trabajo y de relacionarse con la comunidad en el lugar en que se encuentra. Esta particular “forma de ser y hacer” de la escuela, se sostiene en una red de supuestos que soportan el sistema y le otorgan la necesaria

³¹ Ver Anexo 9: Ejemplos de comunicación con el mago Murri.

impresión de estabilidad que le permite existir como sistema bajo la permanente tensión entre persistencia y cambio. Esta constatación como investigadora me ha llevado al cuestionamiento de lo que antes entendía como “resistencia al cambio”, como sinónimo de rigidez del sistema, acercándome ahora a la noción de restricciones, un punto de vista más proactivo en la gestión de los cambios. El asunto radicaría en entender qué es lo que el sistema necesita mantener o conservar a través de estas restricciones.

Es necesario acceder a esta red de supuestos, realizando un rastreo cronológico para conocer en lo posible la historia de conformación de algunas de estas restricciones que le otorgan la identidad al sistema tal y como lo conocemos en el ahora, para de esta manera poder:

1.- Identificar los objetivos y metas del sistema escuela, más allá del objeto de la práctica de los maestros. Por ejemplo, en este estudio, he observado cómo las normas y reglas de la escuela se traducían en procedimientos que conducían al mantenimiento del orden y disciplina, que se convertían a su vez en objetivos y metas dentro de la práctica de las maestras, tanto o más importantes que la adquisición de competencias o conocimientos por parte del alumnado. Entiendo también que la llegada masiva de un alumnado multicultural y de niños de procedencia gitana en las aulas, supuso un revés en la identidad de la escuela en su historia reciente (últimos 10 años). Por tanto, todo ello me lleva a preguntarme acerca de las necesidades detrás de los procedimientos, ¿qué es lo que se busca satisfacer?, y ¿qué es lo que se ha perdido? Respondo con dos palabras: Control y confianza.

La necesidad de mantener a los niños controlados, junto a la pérdida de la confianza en la propia práctica, (recordar que las viejas estrategias de ayer, parecen inoperables ante los niños de hoy), se traducen en focalizar el quehacer educativo en aspectos más allá de la enseñanza y en responsabilizar al alumnado y sus familias por las dificultades escolares. Es necesario retomar en la escuela un diálogo sobre la enseñanza y una reflexión sobre la propia práctica.

2.- El reconocimiento y análisis de las restricciones también nos permitirá entender las respuestas de la escuela y del claustro frente a la novedad, este entendimiento es muy importante a la hora de gestionar la entrada y el desarrollo de las innovaciones. Nos permite situarnos desde el punto de vista de la maestra y del maestro, reflexionar sobre sus motivaciones y aprehensiones frente a la actividad innovadora y comprender que la incertidumbre inicial, la confusión e incluso el malestar manifiesto, no son solo resistencias al cambio, son una manifestación de una sólida defensa hacia su equilibrio interno, hacia su mundo conocido, hacia su seguridad personal.

3.- Las restricciones también reflejarán los caminos dentro del sistema que son posibles de recorrer, es decir, nos señalan cuáles son las opciones disponibles para los participantes.

La actividad innovadora ha supuesto la incorporación en la escuela de nuevas restricciones, al menos para las maestras implicadas y participantes del proyecto. Este hecho se traduce en nuevas formas de operar, nuevos roles, nuevas normas de funcionamiento, nuevas formas de relacionarse con sus alumnos, y todo ello dirigido hacia la consecución de metas que no distan de las propias metas del quehacer educativo, el aprendizaje de los niños. Es decir, a través de la participación en un sistema de actividad diferente al de la escuela, han podido experimentar con otras posibilidades de acción educativa. Esta es una manera de actuar desde un punto de vista sistémico, la introducción de nuevas restricciones que amplíen las opciones disponibles de las maestras para el desarrollo de su práctica, que conduzcan a reconocer que otros caminos son posibles. Conuerdo con Clarke M.A (2010), que señala que la sostenibilidad de una innovación es una función de nuevas opciones que se dirigen hacia nuevas metas, construidas por los participantes, no otorgadas unilateralmente por los investigadores o agentes externos. En este sentido, no tiene cabida imponer cambios, una innovación genera cambio cuando se convierte en una invitación para la reflexión, el análisis de la práctica y la construcción de una empresa conjunta.

Al tiempo en que se produce el encuentro entre dos sistemas de actividad distintos, aparecen las primeras manifestaciones de las

contradicciones entre uno y otro, en forma de malestar, conflicto, crítica, confusión. Estas manifestaciones de contradicciones latentes, se convierten así en el motor del cambio al movilizar a las personas en la búsqueda de soluciones a las dificultades sentidas. A este aspecto me refiero como investigadora interventora a “no descuidar la fenomenología del cambio”, lo que les sucede a las personas que deben lidiar con las contradicciones y con las transformaciones, para estar atentos en gestionar un equilibrio entre aquel malestar e incidentes que provocan movilización y cambio y aquellos que paralizan o desmotivan. Cuando cuestionamos nuestro hacer, es decir, cuando reflexionamos, abandonamos la certeza de lo conocido, de lo que damos por hecho, así el cambio se convierte en un ejercicio de desapego y desaprendizaje de los antiguos roles y ello conlleva una carga emocional importante, que genera incertidumbre.

El rol como investigadora-interventora para un ciclo de aprendizaje expansivo, también cambia, es decir, no sigue los planteamientos de un asesoramiento basado en un modelo experto. No se trata de llegar a los centros escolares como un especialista en un modelo educativo que se ha de implantar en la escuela. Como interventora, entiendo que un ciclo de desarrollo expansivo debe ser iniciado por los miembros de la organización. En este sentido es clave situarse como “provocador” de dichos cambios, por lo tanto, tampoco se trata de capacitar teóricamente a las maestras u otorgar respuestas y soluciones a los conflictos, más bien de prestar atención a los momentos en que se manifiestan e incluso gatillar perturbaciones al guiar los encuentros de planificación de las actividades. Cuando se produce el primer pequeño ciclo de aprendizaje expansivo al que nos referimos en la discusión y análisis, es el momento en que la invitación a participar en el diseño de las actividades cobra más fuerza para las maestras, al traducirse en un esfuerzo colectivo que permite bajar la ansiedad ante lo desconocido (el nuevo rol por construir), disminuir la tensión y convertir el malestar y los conflictos en problemas para ser resueltos. Siguiendo a Kegan (2003), la apropiación de la novedad será sostenible cuando el patrón del cambio resida adentro del sujeto y no afuera.

En el análisis y discusión, se ha podido apreciar que para que haya apropiación es fundamental la participación en el diseño, lo que me ha llevado a mi y al equipo como investigadores a renunciar a la “pureza del modelo” y comprender la apropiación de la actividad innovadora como un proceso de aprendizaje colectivo, donde se produce la convergencia de diversos sujetos, con sus diferentes voces, metas y motivaciones que van desarrollando una narración colectiva, donde lo que nos une es la búsqueda por alcanzar metas compartidas, participar en la creación de un proyecto común o un tercer objeto de la práctica, en términos de Engeström.

En el diseño de este objeto tres se fusionan la adquisición y competencia en el uso de las herramientas para la actividad, la construcción de nuevas metas y el aprendizaje de nuevas formas de trabajo colaborativo entre maestras. Los contenidos explícitos puede que no sean compartidos, pero tiene que compartirse una forma de trabajar, unos acuerdos implícitos que permitan crear, primero, nuevas formas de coordinación basadas en la participación, no en la subordinación y segundo, nuevas formas de cooperación basada en la legitimación de las maestras como agentes, para que puedan desarrollar otro tipo de agencia, realizando aportes y contribuciones en el diseño de la actividad.

Ahora bien, en el análisis también he observado diferentes niveles de participación entre las maestras, participaciones que transitan desde una posición periférica en un comienzo, luego central y de coordinación dentro de la actividad, hasta miembros más distantes a la práctica que solo participan ocasionalmente de ella: Por lo tanto, también he observado diferentes niveles de apropiación. Incluso he puntualizado el caso de dos maestras que a pesar de mantener ambas una posición central dentro de la actividad, de participar activamente en el diseño, una de ellas se ha alejado progresivamente de este rol. Esto responde a los diferentes intereses y motivos de las maestras para participar, pero también cabe señalar los nuevos desafíos que plantea un trabajo colaborativo entre maestras, para lo cual han de maniobrar entre las relaciones interpersonales y los estados intrapersonales. Nuevamente se hace evidente lo necesario de legitimar la participación de las maestras, más aún

cuando se encuentran en una posición más periférica, como clave para fomentar su sentido de pertenencia a la comunidad de práctica o actividad innovadora a la que nos referimos.

La descripción y explicación que hago sobre apropiación como un proceso de aprendizaje, con todas las características señaladas, creo que es un aporte para la comprensión y la gestión de los cambios posibles en la práctica de maestros. La constatación de las restricciones socioinstitucionales dentro del marco explicativo permite vincularlas precisamente a la idea de cambio posible más que a la idea de resistencias para la transformación. En este sentido, desde un punto de vista sistémico, podemos apostar por la introducción de nuevas restricciones dentro del sistema como manera de gestionar cambios transformadores de tipo 2 (Watzlawick et al, 1995; Clarke, M.A, 2006, 2010). Estos aportes, sin embargo, deben ceñirse a las limitaciones del estudio, que tratan de los cambios observados en el contexto de aula y además con una muestra pequeña de maestras, por tanto, estos resultados requerirían ser contrastados en el futuro con otros métodos, por ejemplo observación de las clases “normales” en el estudio de la sostenibilidad de los cambios. No debemos olvidar que cuando las maestras regresan a su aula normal, muchas de las restricciones del sistema escuela, continúan operando allí.

Por otra parte, no podemos pensar en sostenibilidad como el mantenimiento invariable de algo en el tiempo. Toda comunidad de práctica convive con esta tensión entre permanencia y expansión, el mismo proyecto Shere Rom, la misma actividad Trobadors se ha modificado a través de los años. La idea clave está en sostener las nuevas creencias que fomenta la innovación, más allá de la actividad innovadora en sí: la expansión de nuevas formas de coordinación entre maestras; nuevas formas de concebir la enseñanza en las aulas; cambios en las expectativas hacia sus alumnos y sus familias. En este sentido he observado el importante papel que juegan las acciones de visibilización y difusión de la actividad para crear este sentido de pertenencia al proyecto.

Sintetizando, parti de un modelo de actividad educativa basado en la Quinta Dimensión, cuya versión en Barcelona se denomina “Shere Rom”. He estudiado la incorporación de una de las actividades del proyecto (*trobadors*) a una escuela en particular. Cabe recordar que el diseño original de la actividad innovadora ha sido generado en espacios académicos y desarrollado principalmente en espacios educativos informales (centros comunitarios, asociaciones de vecinos). Por ello resulta fundamental desde su llegada a los centros, comenzar un proceso de negociación permanente con los equipos directivos y maestros implicados para su introducción en la dinámica de la escuela y eventual desarrollo. Es decir, se actúa bajo la lógica de la investigación-acción, invitando a las maestras implicadas a participar en el diseño de la actividad, situándolas desde el inicio como agentes activas y no como implementadoras pasivas de una actividad externa.

He visto cómo la vía de acceso de la actividad al centro escolar, sigue el camino de las restricciones observadas en el sistema de actividad escuela, es decir, resultan coherentes con el comportamiento de una institución basada en relaciones verticales y jerárquicas, donde los valores de disciplina, orden y control están arraigados en las relaciones y en los procedimientos. También he observado que al producirse el encuentro entre dos sistemas de actividad distintos, emergen contradicciones entre las prácticas, metas, herramientas y procedimientos entre uno y otro sistema y cómo los participantes se enfrentan a dichas contradicciones intentando resolver los conflictos que vivencian en primera persona.

Por último, quizá el problema esté en que se haga mucho hincapié en los “cambios en” la práctica de los maestros, en el producto del cambio, cuando resulta necesario focalizarse en el proceso, en los cambios del maestro y la maestra, la fenomenología del cambio, cómo lo vive, lo experimenta, lo siente, lo proyecta. De la misma manera en que creemos en la capacidad de los maestros como generadores de transformaciones en su práctica, también consideramos que no todos están dispuestos a ello, la voluntariedad y el compromiso con esta empresa resulta crucial para su éxito, después de todo,

como señala Clarke, M.A (2010), hablar de cambios sostenibles en la práctica es hablar de un cambio en la identidad del maestro.

Y para concluir, este estudio me ha llevado a la convicción acerca de las bases emocionales de la apropiación de cualquier práctica, pero sobre todo cuando ésta viene a romper con la práctica habitual, ya que no se trata de incorporarse gradualmente dentro de una comunidad a la que se pertenece, se trata de un proceso de enculturación en una nueva práctica. Las maestras se apropian de la actividad, en la medida en que ésta cobra sentido para ellas, la evalúan positivamente, se vincula al objeto de su práctica y por encima de ello, se sienten “pertenecientes a” y “acompañadas” en el exasperante proceso de lidiar con las contradicciones.

Bibliografía

- Abrami, P., Poulsen, C. y Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201-216.
- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Alegre de la Rosa, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Altopiedi, M. y Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado, 14*(1), 47-70.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En C., Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social. Unidad de Políticas Comparadas*. CSIC: Documento de Trabajo 02-01. Recuperado en mayo, 2011 de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1495/1/dt-0201.pdf>
- Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades, 1,2* (7,8), 59-77.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Barraza, T. (2009). *Innovación educativa* [en línea]. Recuperado en junio 2010, de:
<http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml?monosearch>
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (2000). Comunidades de aprendizaje en el aula. Una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En C. Reigeluth (Coord.), *Diseño de la instrucción: teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la instrucción* (pp. 279-304). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48(2), 169-177.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Executive Summary. Recuperado en octubre 2010, de: <http://www.nap.edu/html/howpeople1/es.html>
- Bronfenbrenner, U. (1988). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, K. y Cole, M. (2001). A Utopian Methodology as a Tool for Cultural and Critical Psychologies: Toward a Positive Critical Theory. En M.J., Packer, y M.B., Tappan, (Eds.), *Cultural and Critical Perspectives on Human Development* (pp. 41-66). New York: State University of New York Press, Albany.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura* (3ª ed.). Madrid: Visor.
- Butler, D., Novak, H., Jarvis-Selinger, S. y Beckingham, B. (2004). Collaboration and Self-regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez, (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp.81-92). Barcelona: Octaedro/ICE.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medio ambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Madrid: Anagrama.
- Castells, M. (2002). *La era de la información. Vol. I La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Chaiklin, S. (2011). Social Scientific Research and Societal Practice: Action Research and Cultural-Historical Research in Methodological Light from Kurt Lewin and Lev. S. Vygotsky. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 128-147.
- Clarke, M.A. (2006). *A Place To Stand: Essays for Educators in Troubled Times* (4ª ed.). Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Clarke, M.A. (2010). *Common Ground, Contested Territory. Examining the Roles of English Language Teachers in Troubled Times* (4ª ed.). Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2001). *Sustaining Model Systems of Educational Activity: Designing for the long haul*. Symposium Honoring the work of Ann Brown, Berkeley, California, 19-20 enero, (paper).
- Cole, M. y The Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.

- Cole, M. y Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 31, 250-256.
- Coll, C. y Martín, C. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PRELAC, Santiago de Chile, 11-13 mayo, (paper).
- Collins, C. (2011). Reflections on CHAT and Freire's Participatory Action Research From the West of Scotland: Praxis, Politics, and the "Struggle For Meaningful Life". *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 98-114 .
- Crespo, I. y Lalueza, J. L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. En M.A., Essomba, (Ed.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido* (pp. 293-314). Barcelona: PRAXIS.
- Crespo, I., Lalueza, J.L. y Pallí, C. (2002): Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*, 5(1), 49-66.
- Crespo, I.; Lalueza, J.L.; Portell, M.; Sánchez, S. (2005): Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En M. Nilson and H. Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. London. Peter Lang.
- DEHISI, (2001). *Evaluació de necessitats del barri de sant roc* (Badalona). Recuperado en abril, 2011 de:
<http://psicologiasocial.uab.es/dehisi/es/biblio/2011/04/13>
- DEHISI, (2007). *Aprendizaje colaborativo apoyado en las TIC para la inclusión de grupos minoritarios en riesgo social: Diseño de actividad, análisis de procesos y desarrollo de herramientas*. Memoria técnica. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dooner, A.M., Mandzuk, D. y Clifton, R.A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 24*, 564-574.
- Elliot, J. (1991). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualización. *Journal of Education at Work, 14*(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2007a). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity, 14*(1) 23-39.
- Engestrom, Y. (2007b). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363–382). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *An International Journal of Human Activity Theory, 2*, 17-33.
- Engeström, Y, Brown, K, Christopher, L.C y Gregory, J. (2002). Coordinación, cooperación y comunicación en los juzgados: transiciones expansivas en el trabajo legal. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vásquez (Coords.), *Mente, cultura y actividad* (pp.303-318). México, DF: Oxford University press.
- Engeström, Y., Puonti, A. y Seppänen, L. (2003). Spatial and temporal expansion of the object as a challenge for reorganizing work. In D. Nicolini, S. Gherardi y D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations: A practice-based approach* (pp. 151-186). Armonk: M. E. Sharpe.

- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, Findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2011). Discursive manifestation of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387.
- Essomba, M.A. (2012). Inmigración , sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Felner, R.D., Seitsinger, A.M., Brand, S., Burns, A. y Bolton, N. (2007). Creating Small Learning Communities: Lessons From the Project on High-Performing Learning Communities About “What Works” in Creating Productive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209–221.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.
- Fernández Enguita, M. (2004). School and ethnicity: the case of gypsies. *Pedagogy, Culture y Society*, 12(2), 201-216
- Finlay, I. (2008). Learning through boundary-crossing: further education lecturers learning in both the university and workplace. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 73-87.
- Franzé. A. (2003). Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural. En D. Poveda (Ed.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (pp. 99-138). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad* (8ª Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational change*, 1, 5-28.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Gajardo, M. (1985). *Investigación participativa en América Latina*. Documento de Trabajo núm. 261. Santiago de Chile: FLACSO.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado en agosto, 2012 de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gibson, M.A. y Ogbu, J. U. (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila.
- Greve, H. y Taylor, A. (2000) Innovations as Catalysts for Organizational Change: Shifts in Organization, Cognition and Research. *Administrative Quarterly Science*, 45(1), 54-80.

- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación, Ministerio de Educación* 355, 213-233.
- Hargreaves, A., y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 227–241.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruselas: European Commission.
- Holquist, M. y Emerson C. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Hopkins, D., y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds (Ed.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Igira, F. y Aanestad, M. (2009). Living with contradictions: Complementing Activity Theory with the Notion of “Installed Base” to Address the Historical Dimension of Transformation. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 209-333.
- Jordán, J.A. (2007). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A., Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: GRAÓ.
- Kaptelinin, V. y Nardo, B. A. (2006). *Acting with technology. Activity theory and Interaction design*. Cambridge: The MIT Press.
- Kegan, R. (2003). *Desbordados: Cómo enfrentar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Bilbao: Editorial Desclée.

- Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. y Van Merriënboer, J.G. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997.
- Lalueza, J.L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Lalueza, J. L.; Bria, M., Crespo, I.; Sánchez, S.; Luque, M. J. (2004): Education as microculture construction. From local community to virtual network. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 16-31.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2009). Voices in the "Gypsy Developmental Project". *Mind, Culture, and Activity*, 16(3), 263-280.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I. y Bria, M. (2008): Microcultures, Local Communities and Virtual Networks. En T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp.117-130). Hershey, PA: Information Science Reference. IGI Global.
- Lalueza, J.L., Crespo, I. y Luque, M.J. (2009). El Projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 14, 129-136.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la casa de Shere Rom. En M.A., Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.185-194). Barcelona: Graó.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130.

- Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Sánchez, S.; Camps, S.; Cazorla, A. (2006): Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En C. Monero (Ed.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp.305-326). Barcelona. EDIUOC.
- Lamas, M. y Lalueza, J.L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191.
- Langhout, R. D. (2005). Acts of Resistance: Student (In)visibility. *Culture and Psychology*, 11, 123-158.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Nilson, M. y Nocon, H. (2005). *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripherals participation* (16ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1977). Activity and consciousness. En *Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism* (pp 180-202). Moscow: Progress Publishers.
- Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology. In James V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- Luisoni, L., Istance, D. y Hutmacher, W. (2004). La escuela de mañana: ¿qué será de nuestras escuelas?. *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada*, 34(2), 31-48.
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.

- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24, 104-116.
- Marí-Klose et al. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona: Fundación Caixa de Catalunya.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción activa de ciudadanía en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez, (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona: Octaedro/ICE.
- M.E.C. (2007). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español*. Madrid: Autor. Recuperado en marzo, 2011 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/alumnado-extranjero-1996-2007?documentId=0901e72b8082e674>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Minakata, A. (2000). El maestro que aprende: Educación para una nueva época. *Sinéctica* [Revista electrónica], 17, 14-23. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99817933003>
- Ministerio de Educación Secretaria General Técnica. (2011). Oficina de estadística. Madrid: Autor. Recuperado en enero, 2011 de: <https://alarmauniversitaria.files.wordpress.com/2012/04/las-cifras-de-la-educacion-en-espancc83a.pdf>

- Montero, M. (2000). Participation in Participatory Action Research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 131-143.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana. *Psyche*, 13 (2),17-28.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Montero, M. (2010). De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la Liberación de la psicología. *Postconvencionales, Escuela de Estudios Políticos y Administrativos*, (1), 83-97.
- Muñoz, J. (2004). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas Ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico práctico de Mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia en Educación*, 1(2), [en línea]. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Núñez, I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-9.
- OCDE (2008). *Education at Glance*. París: OCDE., recuperado en abril 2011 de: <http://www.oecd.org/edu/eag2008>
- OCDE (2009). *Education Today. The OECD Perspective*. París: OCDE., recuperado en abril, 2011 de: <http://www.oecd.org/edu/educationtodaytheoecdperspective.htm>
- Ogbu, J.U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En P.M. Greenfield, y R.R Cocking (Eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 365-391). Hillsdale. LEA.

- Orland-Barak, L. y Becher, A. (2011). Cycles of Action Through Systems of Activity: Examining an Action Research Model through the Lens of Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 115-128.
- Patton, M.Q. (1988). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park-California: Sage.
- Passet, R. (2002). *Elogio de la Globalización. Por una Mundialización Humana*. Madrid: Salvat Contemporánea.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida: diseños para la educación. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp.75-125). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pedro, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Cabaní, M.L. (2007). *Aprendiendo a ser profesionales reflexivos: aprender para enseñar a aprender. Enseñar a pensar: Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson, (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences*. (pp. 86-101). Leicester: BPS Books.
- Polman, J. (2006). Mastery and Appropriation as Means to Understand the Interplay of History Learning and Identity Trajectories. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 221-259.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY: Oxford University Press.

- Rogoff, B., Matusov, E., y White, C. (1996). Models of learning in a community of learners. En D.R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 388-414). London: Basil Blackwell.
- Roth, W.-M. y Lee, Yew-Jin (2007). Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*. 77(2), 186–232.
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 385- 393). Archidona: Aljibe.
- Saka, Y., Shoutherland, S. y Brooks, J. (2009). Becoming a Member of a School Community While working Toward Science Education Reform: Teacher Induction from a Cultural Historical Activity Theory (CHAT) Perspective. *Science Education*, 93(6), 996-1025.
- Sam, D.L y Berry, J.W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 171-189.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores.
- Sannino, A. (2005). Cultural-historical and discursive tools for analyzing critical conflicts in students' development. En K. Yamazumi, Y. Engeström, y H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp.165-195). Osaka: Kansai University Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción*. Barcelona: Paidós.

- Snow-Gerono, J. (2004). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241–256.
- Somekh, B. y Nissen, M. (2011). Cultural-Historical Activity Theory and Action Research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 93-97.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Studies Research*. California: Sage Publications.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- Tedesco, J.C. (2004). *Globalización y Educación Intercultural*. Conferencia en IIP Unesco Buenos Aires (Paper).
- Touraine, A. (1997). *Podremos Vivir Juntos?: Iguales y Diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. *Handbook of Child Psychology*, 1, 189-232.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial crítica.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. y Fisch, R. (1995). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos* (9ª ed.). Barcelona: Herder.

- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and Action Research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 161-180.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization articles*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e Identidad. Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice a brief Introduction*, Recuperado en marzo, 2010 de: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm
- Wenger, E. (2007). *All communities of practice need to find their 'spirit', which can be called their learning companionship*. EU Conference “eLearning Lisboa 2007”.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). Seven Principles for cultivating Communities of Practice. En *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

