

El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social

The Shere Rom project. Fundamentals of a community of practice for educational inclusion of minority and cultural groups at social exclusion risk

Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Macarena Lamas, Marta Padrós, Sonia Sánchez – Busqués
Autor referente: marta.padros@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

Historia editorial

Recibido: 12/12/2013

Aceptado: 10/09/2014

RESUMEN

En este artículo se analizan los fundamentos de la sostenibilidad del Proyecto Shere Rom, una red de comunidades de prácticas basadas en el modelo de la Quinta Dimensión. Esta red, coordinada por un servicio de Psicología aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuenta con diversos centros de actividad fuera y dentro de la escuela, en entornos con alto riesgo de exclusión social, y con

participantes pertenecientes a minorías culturales entre las que predomina la de los gitanos. Desde una perspectiva propia de la Psicología Cultural, se identifican cinco elementos que dotan de sentido a la participación en las actividades del proyecto y que explican su continuidad a lo largo de los últimos 15 años: *adecuación tecnológica, carácter colaborativo, apropiabilidad, narratividad y agentividad.*

Palabras clave: Educación intercultural; Comunidades de prácticas; Educación con gitanos; Inclusión educativa.

ABSTRACT

This article describes the basics of sustainability of Shere Rom's Project, a network of practice communities based on Fifth Dimension model. This network, coordinated by a service of Applied Psychology at Universitat Autònoma de Barcelona, has several activity centers in and outside school, in environments with high risk of social exclusion, with participants from cultural

minorities -being Roma community the predominant group-. From a cultural psychology perspective, are identified five elements that give meaning to participation in project activities and explain its continuity over the last 15 years: *technological adaptation, collaborative nature, appropriability, narrativity and agentivity.*

Key words: Intercultural education; Communities of practice; Roma education; Educational inclusion.

La exclusión educativa de los gitanos

La exclusión social en España está fuertemente relacionada con el fracaso escolar (Marí – Klose, et al. 2009). Si bien en las últimas décadas del siglo XX el acceso a la educación formal en los niveles medio y superior supuso un cambio radical en las oportunidades y expectativas de los hijos de clase obrera, paralelo a la conquista de derechos sociales, determinados sectores de la población sufrieron una situación de enquistamiento en la exclusión social, acompañada de niveles altos de fracaso escolar y abandono temprano de la escuela. Una parte importante de estos sectores excluidos están compuestos por minorías étnicas, algunas procedentes de la inmigración, aunque la más relevante, los gitanos, es autóctona, y sus miembros tienen como lengua familiar al menos una de las cuatro propias del Estado español (castellano, catalán, gallego o euskera).

En los años 90 del pasado siglo se consigue la plena escolarización de los niños y niñas gitanos en educación primaria (6 a 12 años). Sin embargo, el nivel competencial en esta población es claramente inferior, ya que el 92,5% de los niños gitanos estaba

escolarizado a los doce años en 2006, pero sólo un 60% de los mismos estaba en el curso que le correspondía por edad cuando los niveles de la población general se situaban en el 84,2%. Pero lo más preocupante es el abandono durante la secundaria obligatoria, ya que al llegar a los 16 años, un 53,1% de jóvenes gitanos no están escolarizados y tienen la primaria como nivel educativo máximo alcanzado (Laparra, 2011).

Por otro lado, diversos análisis etnográficos de la práctica en el aula muestran grandes dificultades e inadecuaciones en las dinámicas de la institución escolar para la inclusión de los miembros de aquella minoría (Bereményi, 2011; Crespo, Rubio, López & Padrós, 2012; Fernández – Enguita, 1994). La escuela de nuestro país es todavía muy “fordiana”, es decir, presa de una concepción “industrial” de los procesos de enseñanza/aprendizaje, planificados por igual para todos, sin atender a la enorme diversidad individual, social y cultural que hoy encontramos en las aulas. Este modelo resulta ya obsoleto para el conjunto de la población, pero es especialmente inadecuado para integrar a los miembros de un grupo cultural como los gitanos, con diferentes prioridades en su escala de valores (predominancia de los “colectivistas” frente a los “individualistas”) y su impacto en la crianza (Greenfield & Suzuki, 1998); la ausencia de la noción ilustrada de progreso y las diferencias en torno al papel que juega el futuro en las decisiones cotidianas (Laluzza, Crespo, Pallí & Luque, 2001); el escaso rol que juega el trabajo y lo profesional en la definición de las personas (San Román, 1994); las estrategias de supervivencia como minoría basadas en la diferenciación y agrupación comunitaria (Ogbu, 1994; Autor, 2012); y el idiosincrático “lenguaje social” (Bajtín, 1994; Autor & Autora, 2009; Wertsch, 1991). En el libro “Hechos gitanos” (Cerreruela et al., 2001) puede leerse una narrativa sobre los

elementos que miembros de una determinada comunidad gitana consideran claves en su definición de persona y de gitanos.

El proyecto Shere Rom: Objetivos

Atendiendo a estas dificultades, la Casa de Shere Rom surge en 1998 como un intento de construir un modelo educativo que respete la diversidad y tenga un carácter inclusivo. Sus orígenes están fundamentados en un proceso negociador con los líderes de una comunidad gitana del Área Metropolitana de Barcelona (Crespo, Lalueza & Pallí, 2002), con quienes se compartía la constatación de que los niños y niñas gitanos no adquieren las competencias correspondientes a cada curso, ni la motivación suficiente para continuar hasta el final de la etapa obligatoria a los 16 años. Análisis previos (Crespo, Lalueza & Perinat, 1994; Lalueza & Crespo, 1996) nos persuadieron de la existencia de dos factores que están en la base de esta situación y que son fruto de los constreñimientos de la institución escolar: a) la ausencia de sentido en la experiencia escolar para muchos de estos alumnos, y b) las relaciones de poder entre comunidades que llevan a los miembros de algunos colectivos minoritarios a interpretar su identidad en oposición a la participación escolar (ver Ogbu, 1994, acerca de la minoría afroamericana, y Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 2001, sobre los gitanos).

La Casa de Shere Rom se diseña como actividad a realizar fuera de la escuela, con el fin de mantenerla a salvo de las constricciones de esa institución. Además, frente a las clásicas formas de aprendizaje por transmisión que descuidan los intereses del alumno, se propone el aprendizaje significativo a partir de la participación en los objetivos de las tareas y la colaboración en el logro de metas. Frente a las dinámicas

de dominación y resistencia, se propone el aprendizaje basado en la constante negociación y colaboración.

El núcleo del proyecto está dirigido al trabajo con población infantil y adolescente mediante un conjunto de actividades lúdicas que tengan la potencialidad de:

1. Crear un espacio intercultural donde el acceso al conocimiento formal no se presente como algo ajeno a la cultura familiar y comunitaria.
2. Impulsar la creación de nuevos referentes y modelos vitales a través de la colaboración entre chicas y chicos de la comunidad y estudiantes universitarios.
3. Promover el desarrollo de habilidades instrumentales y comunicativas necesarias para la participación en la escuela a través de la creación de actividades basadas en el aprendizaje colaborativo y el uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
4. Fomentar la motivación por tareas de resolución de problemas y de composición escrita, favoreciendo el reconocimiento de su propia competencia por los participantes.

El modelo: La Quinta Dimensión

La Casa de Shere Rom se inspiró en una red de comunidades de prácticas desarrolladas por Michael Cole y el Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California, y más concretamente en una de estas comunidades, *La Clase Mágica* (Vásquez, Pease – Alvarez & Shannon, 1994; Vásquez, 2002). La articulación de esta última como espacio propio de una comunidad cultural (latina en este caso), nos ofreció un modelo ideal para el proyecto que pretendíamos llevar a cabo en los locales de la Asociación Gitana de Badalona.

La Quinta Dimensión es un modelo de actividad educativa basado en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, y basado en la colaboración intergeneracional e interinstitucional (Cole, 1999, 2006; Nilsson & Nocon, 2005). Pretende construir un contexto de actividad donde la utilización creativa de las TIC permita desarrollar las competencias necesarias para la inclusión escolar de los participantes, y donde se pongan al alcance de la población joven nuevas formas de utilización de las TIC. Su desarrollo se da dentro y fuera de la escuela, pero en todos los casos se orienta a la creación de un entorno donde los participantes comparten significados, metas y herramientas. Este entorno se puede considerar una microcultura en construcción permanente a partir de las aportaciones de los participantes.

Los proyectos, inspirados en el modelo 5D, se fundamentan en el marco teórico de la Psicología Cultural (Cole, 1999; Rogoff, 1993), así como en aportaciones de la Psicología Social Crítica y la práctica de la Psicología Comunitaria. Sus principios se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La actividad educativa debe estar vinculada a la comunidad donde se lleva a cabo, con el fin de que el aprendizaje sea significativo y esté conectado a los objetivos comunitarios. Los niños y sus familias deben de ser respetados y considerados como interlocutores con capacidad para formular y perseguir unos objetivos y, por lo tanto, para transformar la actividad.
2. 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 la autonomía en nuevas tareas.

3. Los roles de experto y aprendiz son flexibles, y un mismo sujeto puede transitar entre uno y otro según los objetivos y las actividades concretas.

Descripción de la actividad

Las actividades del Proyecto Shere Rom se desarrollan en espacios equipados con ordenadores y periféricos conectados a Internet, en los que chicas y chicos de la comunidad colaboran con estudiantes universitarios y educadores en la resolución de tareas, normalmente (pero no exclusivamente) ante la pantalla de un ordenador.

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales que se utilizan siempre con una meta explícita. Se lee para informarse de algo relacionado con la actividad, se escribe siempre para una audiencia, sea un compañero, un personaje virtual, los potenciales lectores de un blog o los espectadores de sus creaciones.

Lectura y escritura tienen así, por lo general, una función netamente comunicativa, y forman parte de un entrelazado de requerimientos y respuestas, en el que lo afectivo ocupa un lugar central.

Cuando un niño empieza por primera vez la actividad, un estudiante le ayuda a hacer una carta para un personaje misterioso que nadie ha visto, pero que responde las cartas, participa en chats y envía mensajes a foros compartidos por el grupo. Este personaje (*the Wizard* en la Quinta Dimensión, *el Maga* en la Clase Mágica, *Shere Rom* en la Casa que lleva su nombre) es una ambigua y misteriosa figura que se relaciona y se comunica de diferentes maneras con los participantes en la comunidad de prácticas. La identidad del *Mago* es desconocida y a menudo se construye como una entidad con más de un género y una personalidad que cambia continuamente. Se utiliza para estimular la imaginación y el razonamiento de los chicos.

Además, a menudo se usa para mediar en conflictos y conducir la atención hacia otros

contextos. En cada sesión, lo primero que se hace es revisar si hay nuevos mensajes del *Mago*, y una vez completada cada tarea o juego, los chicos le mandan una carta. En función de las competencias logradas por los miembros del grupo, la actividad se desarrolla según dos modelos: *Laberinto* y *Trovadores*.

El *Laberinto* es una actividad concebida para introducir a los participantes en el uso de las TIC a través de la colaboración con compañeros expertos. Éstos son habitualmente 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 *Laberinto* consiste en el Apadrinamiento, en el que los expertos son alumnos del último curso de primaria ayudan a niñas y niños más pequeños. Para participar se parte de la representación gráfica de un *laberinto* que conecta varias 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 los días a través del laberinto, se registra en un *pasaporte* personal. El estudiante es el compañero que puede ayudar a resolver la tarea, dar pistas, facilitar apoyo, proporcionar el lenguaje adecuado... Al final de cada día de actividad, éste escribe un diario de campo donde se detallan los progresos y las dificultades.

Trovadores es un modelo orientado a la creación de pequeños relatos digitales para

dar a las niñas y 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 y entre todos ellos elaboran presentaciones dinámicas, animaciones o películas de vídeo de corta duración sobre un tema escogido por el propio grupo. 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 de la temática, elaboración del guión, grabaciones, edición y finalmente visualización. Pero este proceso no es lineal sino en espiral. Es decir, cada visualización trae a la revisión de lo que se ha hecho, de forma que no hay una evaluación externa, sino una reflexión permanente de los autores sobre su obra. Libertad para escoger, actividad colaborativa y trabajo orientado a una audiencia son los tres ejes fundamentales de esta actividad.

Un modelo, dos contextos institucionales

Durante los últimos años el proyecto Shere Rom se ha configurado como una red de actividades escolares y extraescolares coordinadas desde la Universidad Autónoma de Barcelona, de manera similar al modelo UClinks de la Universidad de California. En estos momentos hay en funcionamiento ocho espacios del Proyecto Shere Rom, en tres escuelas de enseñanza primaria, un instituto de secundaria, dos locales gestionados por comunidades gitanas y dos centros cívicos de barrio. Funcionan autónomamente y se desarrollan de forma que presentan grandes diferencias entre sí, siempre buscando la adaptación en los respectivos contextos, pero se articulan como una red que se puede visualizar en la comunidad virtual 5D Barcelona

(<http://www.5dbarcelona.org>). A continuación, presentamos una breve descripción de dos contextos institucionales distintos: la comunidad y en la escuela.

Shere Rom en el espacio comunitario

En el año 1998 se inicia la primera actividad basada en el modelo Quinta Dimensión en el barrio de Sant Roc. Ésta se construye a partir de un largo proceso de conversaciones y negociaciones entre la Asociación Gitana de Badalona y el grupo DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde empezaron a emerger metas compartidas (Crespo, Lalueza & Pallí, 2002). Estas conversaciones entre miembros de la asociación y de la universidad se convirtieron en un diálogo intercultural en la definición de una actividad educativa que rompiera con las dos contradicciones principales: las discontinuidades familia–escuela (Bereményi, 2011; Carrasco, 2004; Greenfield, Raeff & Quiroz, 1998; Autor, 2012; Ogbu, 1987; Poveda, 2001) y las relaciones históricas entre comunidades (Ramírez – Heredia, 1992; San Román, 1994), al mismo tiempo que se alejaba de la teoría del déficit y los objetivos asimilacionistas (Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 2001), para construir una comunidad de prácticas donde colaboraran participantes de los distintos grupos culturales en la que todos fueran considerados interlocutores válidos y existiera una flexibilidad en los roles.

Para que la actividad cumpliera con la función educativa que se esperaba de ella, ésta debía ser significativa para todos los participantes, los objetivos debían ser discutidos entre todos y las metas debían ser claras. La actividad debía estar orientada a proporcionar a las niñas y niños de la comunidad herramientas que les permitieran superar el fracaso escolar generalizado. Pero también debía transformar la percepción

de la escuela como una institución lejana, ajena y poco permeable a las familias gitanas. Esta transformación sólo era posible a partir de una iniciativa de la propia comunidad.

Finalmente, se planteaba también la necesidad de modificar la concepción de los gitanos como sujetos pasivos del proceso de escolarización, y situarlos como agentes de un proceso de cambio educativo que incluyera la diversidad cultural en la escuela. Este objetivo común se materializó en la creación de la Casa de Shere Rom, una comunidad de práctica gestionada por la Asociación Gitana, ubicada en sus propios locales, y diseñada y asistida por el equipo de investigación de la UAB.

Esta experiencia se ha desarrollado posteriormente con un formato muy similar en otras dos asociaciones gitanas de la ciudad de Barcelona (en los barrios de Gràcia y Hostafrancs, con comunidades gitanas muy antiguas, de habla catalana), en un centro cívico (barrio de Roquetes) con la participación de los servicios sociales, y en breve empezará en el barrio de Bon Pastor. En cada uno de estos entornos se ha seguido un proceso de negociación para construir proyectos ajustados al contexto, a las necesidades detectadas y con el fin de crear objetivos compartidos.

Shere Rom en la escuela

La Casa de Shere Rom ha sido y es un laboratorio para el diseño de nuevas prácticas educativas y estrategias de empoderamiento de la comunidad gitana, y ha mostrado su potencial para mejorar las competencias de los niños y niñas que asistían a ella (Crespo, Lalueza, Portell & Sánchez – Busqués, 2005). Después de cinco años, ya disponíamos de un modelo que parecía dar buenos resultados, pero los niños asistían únicamente dos horas a la semana mientras que pasaban en la escuela jornadas

completas y las competencias que habían adquirido en la Casa de Shere Rom no parecían transferirse automáticamente a la escuela. Así, necesitábamos incidir en la misma escuela para poder transformar sus prácticas. Para ello disponíamos del modelo que habíamos ido desarrollando a lo largo de esos cinco años en un entorno libre de las trabas propias de las instituciones de educación formal. En el año 2004 empieza de este modo el proyecto Shere Rom en la Escuela.

La entrada en la escuela implica incorporarnos a una institución con unas reglas, unos roles, unas prácticas y unos objetivos muy distintos a los de las comunidades gitanas. Así que tuvimos que buscar maneras de mantener los objetivos que habíamos detectado como básicos, pero adaptándonos al nuevo contexto y a sus dinámicas. Este nuevo contexto institucional nos permitía acercarnos a los maestros, a sus prácticas y sus discursos (Crespo, Rubio, López & Padrós, 2012), e intentar plantear transformaciones que rompieran las discontinuidades antes planteadas (Essomba, 1999, 2003). Ahora los interlocutores con los que se discutía sobre las actividades y sobre qué objetivos teníamos eran maestros, y por lo tanto, nos encontrábamos delante de nuevos retos.

El proyecto Shere Rom se ha introducido en varias escuelas e institutos que tienen una parte importante de población de etnia gitana (aproximadamente la mitad de los alumnos); inmigrantes de distintos países, sobretudo Pakistán, India, Marruecos, China, Ecuador y Perú; y un número marginal de autóctonos del grupo mayoritario. Así pues, los niños ya no eran solamente de cultura gitana, sino que una mayor diversidad cultural estaba presente en el aula y el proyecto que nosotros ofrecíamos debía contemplarla.

Esta experiencia ha permitido seguir una serie de transformaciones tanto en los niños como en la dinámica del centro, fruto de la introducción de nuevas formas de enseñanza – aprendizaje basadas en la colaboración, nuevos roles con la introducción de estudiantes universitarios y nuevas formas de organización del aula y coordinación para la acción.

Pero no se ha tratado simplemente de “trasladar” o “implantar” el modelo Quinta Dimensión en la escuela. El resultante es un tipo de actividad diferente, nueva, un “tercer objeto” en términos de Engeström (2001, 2007), fruto de la contraposición del modelo 5D con el modelo clásico escolar. El mayor logro ha consistido en transformar la práctica de los maestros implicados, que han transitado desde un modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión a formas diversas basadas en la participación y la colaboración, proceso que no se ha dado sin dificultades y contradicciones (ver un estudio en detalle en Lamas & Lalueza, 2012).

Factores que contribuyen a que la actividad sea significativa

La sostenibilidad de esta actividad depende de su eficacia para ser una experiencia significativa para las chicas y chicos que participan. Con respecto a las actividades extraescolares, que son voluntarias, sólo acudirán si lo que hacen allí tiene sentido para ellos. Y con respecto a las experiencias dentro de la escuela, que suponen una clara distorsión de los ritmos y formas de proceder habituales en el aula, sólo pueden continuar curso tras curso si su puesta en marcha es valorada positivamente por el profesorado y cuenta con la adhesión de los alumnos.

El análisis a lo largo de quince años de desarrollo del conjunto de experiencias del

Proyecto Shere Rom nos permite aislar los elementos de las actividades que contribuyen a dar sentido y a desarrollar experiencias significativas. Estos elementos son la adecuación tecnológica, el carácter colaborativo, la apropiabilidad, la narratividad y la agentividad.

Adecuación tecnológica

Toda actividad humana está intervenida por el uso de herramientas (materiales y simbólicas), de forma que nuestro desarrollo es en gran medida el proceso de su apropiación en el marco de las prácticas propias de nuestra comunidad. La cultura provee mecanismos de mediación cultural (herramientas o signos) al niño en desarrollo en contextos de actividad específica, y el niño se apropia de tales medios culturales, reconstruyéndolos en el proceso de la actividad. De este modo, las herramientas no son sólo un complemento añadido a la actividad humana, sino que la transforman y, al tiempo, definen las trayectorias evolutivas de los sujetos, las habilidades de los cuales se adaptan a las herramientas en uso y a las prácticas sociales por ellas generadas. (Cole & Derry, 2005; Engeström, 1999; Lalueza, Crespo & Camps, 2008).

Referente a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se trata de la misma cuestión: intervienen prácticas institucionales, posibilitan y promueven actividades, y unas y otras acaban por inscribirse en “el proyecto evolutivo” de los que se las apropian. Igual que pasó en su momento con el acceso universalizado a los textos promovido por la imprenta, ahora el acceso casi ilimitado a textos a través de Internet y el uso de la comunicación telemática, incorpora un elevado potencial para la transformación de los sujetos en tanto que promueve prácticas cotidianas que

intervienen de manera decisiva en su socialización.

En el Proyecto Shere Rom utilizamos las TIC como herramienta que interviene en la producción de conocimiento y en la comunicación. Y mediante esta actividad, las herramientas tecnológicas son apropiadas por los participantes, de forma que se integran como útiles de uso cotidiano.

Carácter colaborativo

Las comunidades de práctica son la principal vía de acceso a los significados sociales, y estas comunidades se caracterizan por el trabajo colaborativo (Rogoff, Matusov & White, 1996; Wenger, 2001). En todas las comunidades que siguen el modelo 5D, la relación entre los participantes se basa en la colaboración donde todos son reconocidos en su competencia y capacidad de decisión.

Esta filosofía de aprendizaje colaborativo se manifiesta en la estructura de la actividad, donde se pueden tomar diferentes caminos en función de las motivaciones, y en las relaciones entre aprendices y expertos (o entre diferentes aprendices), que tienen que ponerse de acuerdo sobre cómo llevar a cabo la tarea.

El trabajo colaborativo permite la construcción de un espacio interinstitucional (universidad, escuela, entidades sociales), intergeneracional (adultos profesionales, jóvenes estudiantes y niños) e intercultural (varias culturas institucionales, generacionales y comunitarias) en el cual se expresan voces diferentes, y donde se diluyen las relaciones de poder relacionadas con la edad, el género o la procedencia cultural, generando dinámicas de división del trabajo donde las normas y los roles puedan ser negociados en cada momento. Adicionalmente, la figura de un adulto como

colaborador, y no como evaluador del niño, facilita la creación de fuertes vínculos afectivos que facilitan el proceso de aprendizaje, así como una mayor implicación de los participantes en el propio proceso de aprendizaje.

Apropiabilidad

La adaptabilidad y apropiabilidad (Rogoff, 2003) del modelo significa una especial sensibilidad a las características y necesidades de los contextos institucionales en que se realiza. El Proyecto Shere Rom es adaptable a las culturas locales, puesto que no hay un currículum cerrado y las actividades y contenidos son definidos por los propios participantes. Así, si se lleva a cabo en una escuela, el diseño concreto atiende a las características del grupo, los intereses de los maestros, las necesidades educativas de los niños y la dinámica de la escuela; pero también tiene en cuenta el contexto social, las características del barrio y los marcos culturales comunitarios a los que pertenecen las familias de los alumnos. Supone, por lo tanto, la explícita consideración de las culturas que convergen en el aula. Y si se realiza en una asociación gitana, el diseño tiene que atender a las constantes interacciones con las personas y grupos que participan en otras actividades, con las familias de los niños (incorporando por ejemplo a los hermanos más pequeños) y a los objetivos de la misma asociación.

Las culturas locales y la cultura académica mayoritaria pueden acomodarse en contextos de aprendizaje socialmente productivo. Así, no se imponen significados, sino que se crea un espacio donde diferentes intereses y motivaciones pueden encontrarse. Primero “en la frontera” donde cada uno tiene sus propias metas, realizables a través de la acción conjunta: para los niños jugar, resolver un misterio o manifestar sus habilidades; para los maestros desarrollar determinadas competencias

de los alumnos; para los estudiantes aprender sobre desarrollo y educación a través de la práctica; para los miembros activos de la asociación empoderar su comunidad a través de prácticas que supongan la adquisición de nuevas competencias y conocimientos. Pero, a medida que los diferentes artefactos de la actividad son apropiados por todos los participantes, se va construyendo una microcultura en la que, a través de una narrativa común, emergen significados y metas compartidas. Cuando esto sucede, los participantes se han apropiado del modelo, se lo han hecho suyo, y el ulterior desarrollo puede ser ya gestionado por ellos mismos.

Narratividad

La experiencia deviene significativa cuando puede ser narrada (Bruner, 1991, 1996). Damos sentido a las cosas que nos pasan construyendo un relato verosímil para nosotros mismos, ordenando los acontecimientos en unidades que de alguna manera presentan un planteamiento, un nudo y un desenlace. El pensamiento conceptual es un resultado de la escolarización, pero no puede ser un prerrequisito para acceder a la escuela, y el relato es una forma de organización del sentido universal, presente a todas las culturas, que puede ser utilizado como vía de acceso a la práctica escolar.

Una de las dificultades para integrar la extensa oferta de software educativo consiste en la creación de un hilo conductor que lo vincule a la actividad. Así, en la escuela, el ordenador aparece a menudo como una herramienta que, cuando se acude a ella, rompe el ritmo y el sentido de la dinámica de la clase. En cambio, la incorporación de una narrativa contribuye a integrar las herramientas en una actividad dirigida a metas (es decir, con sentido). En el modelo Quinta Dimensión, la actividad se presenta a los niños como un relato en el que uno o varios personajes tienen un pasado, plantean un conjunto de acciones significativas, mantienen una relación continuada en el tiempo

con los participantes y contribuyen a crear una historia común, compartida por éstos en una suerte de “complicidad”.

No se trata, por lo tanto, de un conjunto de actividades desconectadas entre sí, ni tampoco de una estructura programada para la adquisición de conceptos. La actividad es un todo narrativo, que se puede explicar con el lenguaje de los participantes porque tiene un planteamiento explícito, transcurre mediante reglas conocidas y tiene un desenlace que puede ser tanto la llegada al final de un trayecto (*laberinto*) como la presentación del producto creado colectivamente (*trovadores*).

El Mago juega un papel importante en la creación de este hilo narrativo. Es un personaje vivo, que reconstruye la historia del grupo porque guarda memoria y fomenta proyectos de futuro en forma de retos o desafíos.

Agentividad

La autoría, el discurso conscientemente dirigido a una audiencia, es un elemento fundamental en la construcción del significado, así como en la entrada en los significados de la cultura (Wertsch, 1991). El Proyecto Shere Rom pretende promover la agentividad, es decir, favorecer en los participantes la competencia y la conciencia de guiar su propia actividad de aprendizaje, a través de la autoría y la representación consciente de la audiencia. Así, en la actividad *Trovadores*, chicas y chicos toman un papel que generalmente no acostumbran a desempeñar: son ellos los agentes en todo el proceso, la decisión de lo que quieren explicar tiene que ser suya, y la revisión de la calidad o la adecuación de la obra es también suya. Son ellos quienes marcan el ritmo, toman las decisiones, reflexionan, crean y actúan. Adoptan un papel activo en el

diálogo con el espectador y narran su historia desde una posición privilegiada, con voz propia. Se ofrece así, desde buen comienzo, la posibilidad de verse desde otra perspectiva, como autores y participantes de todo aquello que están realizando.

Sostenibilidad del proyecto: colaborar y negociar

La sostenibilidad del proyecto a medio y largo plazo supone que los actores participantes se lo apropien y lo desarrollen autónomamente. Esto requiere una progresiva retirada del equipo de la Universidad, que quedaría finalmente como asesor y formador de los estudiantes colaboradores, dejando la gestión de cada proyecto a los agentes locales. Un proceso así precisa de la negociación constante y el establecimiento explícito de metas compartidas. Pero este es un proceso difícil porque todos los interlocutores participantes parten de lenguajes sociales (usos del lenguaje que implican valores, formas de interpretar la vida y una colectividad social de referencia) diferentes. Esto plantea distintos obstáculos cuando trabajamos con instituciones de educación formal o con entidades no formales.

El principal obstáculo en los espacios comunitarios no formales, consiste en que el proyecto no se considere como propio sino como una manera de satisfacer las relaciones con las administraciones. Los agentes de la entidad pueden considerarlo beneficioso en cuanto que perciben que contribuye a la promoción del colectivo y de sus miembros, pero mientras no lo formulen en su lenguaje social, mientras no sea traducido a las propias maneras de interpretar la realidad y priorizar las necesidades de la comunidad, el proyecto no irá más allá del horizonte de un recurso más, otorgado por la administración. En las instituciones de educación formal, las dificultades son otras. El lenguaje social es más próximo al de la Universidad, pero aquí la presión del currículum y de las formas institucionalizadas de funcionamiento de la escuela,

conducen a una pérdida de flexibilidad del modelo. La urgencia de conseguir unos niveles de conocimientos y competencias y, sobre todo, el mantenimiento de unas normas de funcionamiento con una población a la que cuesta mucho aceptarlas y cumplirlas, pueden hacer perder de vista un proceso necesariamente lento, y en el que la prioridad no puede dejar de ser que la actividad sea significativa.

En ambos casos, las dificultades están relacionadas con las características de la organización de los diferentes sistemas. Todos ellos, espacios educativos formales y no formales, administraciones, grupos de investigación... como sistemas que son tienen reglas, formas de funcionamiento y jerarquías que le son propias. El reto consiste en crear espacios compartidos, es decir, microculturas que den significado a las actividades que se llevan a cabo. El reto es ser capaces de crear un espacio de interrelación donde la actividad tenga sentido para todos los interlocutores. Esto implica un reconocimiento del otro como interlocutor legítimo, como participante activo del proceso.

En conclusión, al crear espacios de relación interinstitucional, la actividad tiene que atender a los objetivos legítimos de cada una, la asociación, la escuela y la Universidad. En tanto que espacios intergeneracionales, tiene que ser significativa por los diferentes participantes, desde las niñas y niños hasta los maestros o a los agentes comunitarios, pasando por los estudiantes. Y en tanto que espacio intercultural, tiene que generar narrativas que sean formulables en diferentes lenguajes sociales, comprensibles por las diferentes comunidades implicadas. Esto sólo es posible mediante una constante negociación. El proyecto surgió de una negociación intercultural y sólo tiene futuro con una negociación más compleja y duradera.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación a través de los proyectos SEJ2007-67820EDUC y EDU2010 19370. La red de escuelas funciona gracias al apoyo del Consell Municipal de participació del Poble Gitano del Ajuntament de Barcelona y a las herramientas contenidas en www.5dbarcelona.org y desarrolladas con fondos del proyecto 2008ARIE00013

Referencias

- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza.
- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and teachers' contradictory views. The Roma case in Catalan schools. *Intercultural Education Journal*, 22(5), 355-369.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrasco, (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación*. ICE UAB: Cerdanyola del Vallès.
- Cerreruela, E.; Crespo, I.; Jiménez, R.; Lalueza, J. L.; Pallí, C. & Santiago, R. (2001). *Hechos gitanales. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallès.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cole, M. & Derry, J. (2005). We Have met Technology and It Is Us. In R. J. Stenberg and D. D. Preiss (Eds.). *Intelligence and Technology. The Impact of Tools on the Nature and Development of Human Abilities*. New Jersey: LEA.

- Crespo, I.; Lalueza, J. L. & Perinat, A. (1994). Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y sociedad*, 27/28, 283-294.
- Crespo, I.; Lalueza, J. L. & 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 – Busqués, S. (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. In M. Nilsson and H. Nocon (Eds.): *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.
- Crespo, I.; Rubio, R.; López, C. & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163-175.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström y R. Miettinen and R. L. Punamäki (Eds.): *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 136-156.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture and Activity*, 14 (2), 23-39.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó: Barcelona.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Praxis: Barcelona.

Fernández – Enguita, M. (1994). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*.

Madrid: CIDE.

Greenfield, P. M. & Suzuki, L. K. (1998). Culture and Human Development: Parental, Educational, Paediatrics and Mental Health Implications. In E. Siegel and K. A. Renninger (Eds.). *Handbook of Child Psychology*, 5th edition. Vol IV. New York: Wiley.

Greenfield, P. M., Raeff, C., & Quiroz, B. (1998). Cross – Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.

Lalueza, J. L. (2012). Psychological approaches explaining cultural diversity. *Cultura & Educación* 24(2), 149-162.

Lalueza, J. L. & Crespo, I. (1996). Some difficulties arisen by the cultural bias in the study of human development *Cultura y educación*, 3, 51-69.

Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2009). Voices in the “Gipsy Developmental Project”. *Mind, Culture & Activity*. 16:3, 263-280.

Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. & Luque, M. J. (2001): Socialization and cultural change in a minority ethnic community. The gypsy developmental niche. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.

Lalueza, J. L.; Crespo, I. & Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de desarrollo y socialización. En C. Coll y C. Monereo: *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.

Lamas, M. & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura & Educación*, 24(2), 177-191.

Laparra, M. (Coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana*

2007. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Marí – Klose et al. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España*. Fundació Caixa de Catalunya.

Nilsson, M. & Nocon, H. (2005). *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.

Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance. A Probleme in Search of an Explanation. *Anthropology and Educacion Quarterly*, 18, 312-334.

Ogbu, J. U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In P. M. Greenfield and R. R. Cocking (Eds.): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale: LEA.

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.

Ramírez – Heredia, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY: Oxford University Press.

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. Olson and N. Torrance (Eds.): *The handbook of education and human development* (pp. 388-414). Cambridge, MA: Blackwell.

San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelona: Alta Fulla.

Vásquez, O. A. (2002). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.

Vásquez, O. A.; Pease – Alvarez, P. & Shannon, S. M. (1994). *Pushing Boundaries: Language in a Mexicano Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. London: Harvester Wheatsheaf.

Formato de citación

Crespo, I., Lalueza, J., Lamas, M., Padrós, M. y Sánchez. S., (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138 – 162. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>
