



Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa

Shere Rom: creating a microculture for educational inclusion

Marta Padrós Castells
Sònia Sànchez-Busqués
María José Luque Cubero
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El fracaso y abandono escolar es una problemática importante en nuestro país, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012) especialmente en determinados grupos minoritarios, (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Se analizan las contradicciones entre la escuela y las comunidades gitanas y cómo estas contradicciones están afectando a la participación de estas comunidades en la escuela. Se propone y se expone la experiencia de un modelo de intervención educativa que favorezca la creación de una microcultura propia y que promueva la inclusión educativa a partir del reconocimiento de la diversidad cultural en distintos contextos de socialización. Finalmente, se discuten los resultados de la implementación de este modelo y se ofrecen nuevas propuestas de mejora, para contribuir a la creación de una escuela que además de decirse intercultural lo sea.

Palabras clave: **Escuela inclusiva; Escuela intercultural; Diversidad cultural; Minoría**

Abstract

School failure and early drop out is an important issue in our country (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012) especially in certain minority groups (Fernández - Enguita, Mena y Riviere, 2010). In that paper, we analyse the contradictions between the school and the Roma communities and how these contradictions are affecting the participation of these communities in school. It is proposed and discussed the experience of an educational intervention model that favours the creation of an own microculture and promotes inclusive education based on the recognition of cultural diversity in different contexts of socialization. Finally, we discuss the results of implementing this model and we offer new suggestions for improvement, to contribute to the creation of a school that more than being called intercultural it really is.

Keywords: Inclusive school; Intercultural school; Cultural diversity; Minority

En España, uno de cada tres alumnos abandona la escuela secundaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012, p. 38).

Empezando a conocernos: los inicios

A finales de los 90, como muchos otros investigadores en el campo de las ciencias sociales, pretendíamos estudiar las prácticas educativas de las familias gitanas a través de la entrevista y el trabajo etnográfico. Sin embargo, ya en nuestro primer contacto con una comunidad gitana en Badalona, nos dimos cuenta que los miembros de la comunidad estaban cansados de las visitas de “expertos” que querían obtener respuestas a sus cuestiones, pero que rara vez les daban feedback, y que en pocas ocasiones se preocupaban sobre cuáles eran sus intereses reales (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez, 2005).

De este modo, nuestro diseño “clásico” de intervención, se transformó en un diálogo intercultural, en el que tres miembros de la comunidad gitana (y otros miembros que participaron en momentos puntuales) daban cuenta de qué era para ellos ser gitano. Se trataba de un diálogo intercultural (Cerruela et al., 2001), en tanto que la narración que hacían estaba marcada por la presencia del otro, entendiéndose a ese otro como la audiencia paya, tanto a los investigadores, como todos esos potenciales lectores, a los que estaban incorporando en su discurso (Wertsch, 1991).

El resultado de estos encuentros se plasmó en un libro de coautoría (Cerruela et al., 2001), y la intención de seguir colaborando, lo que se materializó en forma de una nueva meta conjunta: iniciar una actividad educativa que contribuyera a disminuir los altos índices de fracaso escolar presentes en esa comunidad.

Los gitanos en la escuela

En la década de los 90, los alumnos gitanos empezaron a acudir a las aulas ordinarias y a llenarlas en los lugares donde sus comunidades estaban asentadas. Hasta entonces, llevaban casi 20 años funcionando las “escuelas para gitanos”, en los barrios de barracas y de promociones de vivienda pública (San Román, 1994). Esta nueva estrategia institucional era una apuesta por construir una escuela para todos y dejar de lado las escuelas gueto. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados (Ramírez-Heredia, 1992). Los índices de fracaso escolar y abandono temprano de esta población siguieron siendo muy superiores a la

media (Abajo, 1996; Lalueza y Crespo, 1996; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Además, muchos de los centros que acogían alumnos gitanos empezaron a ser abandonados por el resto de la población, con lo que el objetivo de integración se venía abajo.

Es aquí cuando nos preguntamos por qué estas escuelas no funcionaban, y qué cambios debían introducirse para poder hablar de una escuela para todos, o una escuela inclusiva.

Para intentar explicar este fracaso escolar, que no se da con la misma intensidad en los hijos e hijas de otras comunidades minoritarias, incluso aquellas que tienen lenguas maternas diferentes a la de la escuela (Ferrer, Valiente y Castel, 2008; Vila y Casares, 2009), debemos tener en cuenta las contradicciones inherentes al proceso escolar.

La primera contradicción reside en la falta de sentido de la experiencia escolar en muchos de los niños y niñas de etnia gitana. Esta ausencia de sentido está muy marcada por las discontinuidades, entendidas como diferencias en las metas, valores y prácticas, entre la escuela y las familias, que sostienen distintos proyectos evolutivos, y que entran en fuertes contradicciones en nociones como el género, el individuo, el tiempo o la pertenencia (Carrasco, 2004; Crespo y Lalueza, 2003; Greenfield, Raeff y Quiroz, 1998; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001; Ogbu, 1987). Detectar el fundamento de estas discontinuidades supone indagar en los valores culturales no compartidos: mientras que la cultura gitana se fundamenta en valores decididamente colectivistas, poniendo por delante la comunidad frente al individuo, la escuela es una institución que promueve la individualización y la autonomía personal. Además, esta contradicción se agrava por el desconocimiento hacia el otro, que hace aflorar miedos como la transformación del orden social aceptable desde la propia perspectiva cultural.

La segunda contradicción es histórica y deriva de las relaciones de la comunidad gitana y la cultura mayoritaria, incluyendo las relaciones de poder (Berry, 2001). La escuela, en tanto que institución paya (o del grupo dominante) está marcada por esta relación histórica que lleva a la mayoría de las familias gitanas a considerarla como algo ajeno, a veces impuesto, a veces asumido voluntariamente, pero que siempre es un territorio ajeno al de la

comunidad. Así pues, la relación con la escuela dista mucho de ser una actividad propositiva, y más bien está en la base de una actitud de resistencia. Los niños gitanos que se portan adecuadamente en la escuela y tienen un buen rendimiento, son acusados de estar “apayados” (comportarse como no gitanos). Por eso, los escolares gitanos, construyen su identidad en oposición al grupo mayoritario, diferenciándose de sus modos de hacer y de hablar, construyendo diferencias culturales secundarias (Ogbu, 1994), es decir, rasgos de un grupo cultural minoritario que no surgen de una tradición previa, sino de sus relaciones con el grupo dominante y sus instituciones.

Concepciones sobre la escolarización y la diversidad cultural

Los índices de fracaso y abandono escolar, como hemos señalado, son mucho más elevados en la población gitana que en la autóctona e incluso más elevados que en otros grupos minoritarios de inmigración reciente (Vila y Casares, 2009). Las contradicciones que existen en la escuela, y que mencionamos antes, nos ayudan a identificar algunos factores intervinientes en este fracaso escolar.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en los años noventa, desde la escuela se asimilaba diversidad cultural con déficit, caracterizando a los niños como “carentes de...”. Se atribuía, pues, una dificultad personal que debía ser compensada. No se contemplaba como fruto de las contradicciones entre dos sistemas con prácticas, valores y metas muy distintos, que ofrecían al niño o la niña gitanos proyectos evolutivos divergentes (Laluzza y Crespo, 1996; 2009).

La interpretación de la diferencia cultural como déficit lleva implícita una impermeabilidad al contexto (Laluzza, 2012), ya que las dificultades detectadas no promueven que la escuela tenga que transformarse para adaptarse a estos nuevos estudiantes, sino que se mantiene tal y como había funcionado hasta el momento, esperando que sean las familias quienes cambien sus prácticas de crianza, sus valores y sus metas educativas, que implícita, e incluso explícitamente, son consideradas como inadecuadas.

Con este discurso, tal y como analizan Isabel Crespo, Remedios Rubio, Concepción López y Marta Padrós (2012), aún hoy predominante en muchas escuelas y en algunas políticas

educativas, se busca un sujeto homogeneizado, un niño descontextualizado, que deje su mundo y su forma de vida (“su mochila”) en la puerta de la escuela porque el lema es: “dentro, todos somos iguales”. En esta concepción, diferencia, en lugar de remitir a diversidad, se asocia a desigualdad. Estos discursos llevan implícito un proceso asimilador, en los que la diversidad es un riesgo que tiene que evitarse. De esta manera, al entender la diferencia como un déficit, las contradicciones (que pueden manifestarse a través de resistencias), son interpretadas como conductas individuales, que tienen que ver con las características personales, pero no se entienden como resultado de un conflicto cultural y de las contradicciones entre dos sistemas (Ogbu, 2008).

Pero esta estrategia asimilacionista no ha funcionado (Berry, 2001), y aún hoy encontramos unos elevadísimos índices de absentismo, abandono temprano y fracaso escolar (Marí-Klose, 2009). Así pues, como investigadores y como profesionales (Laluzza, 2012; Laluzza y Crespo, 2012), debíamos plantearnos otra perspectiva que permitiera explicar este fenómeno de manera diferente considerar a los niños y sus familias como “carentes de...”.

Es por ello, que decidimos adoptar la perspectiva histórico-cultural, (Bruner, 1991; Cole, 1999; Rogoff, 1993) en tanto que nos permitía dar una explicación sobre las dificultades que los niños gitanos presentaban en la escuela, tomando la cultura gitana como contexto de desarrollo de los niños.

Transformaciones en las comunidades gitanas

Pero para entender este contexto de desarrollo, primero debíamos tener presente que las comunidades gitanas están en un profundo proceso de transformación a partir de algunos factores como el impacto del narcotráfico y el consumo de drogas, la pérdida de rentabilidad de la venta ambulante, el impacto de la sociedad de consumo, la introducción de nuevas prácticas religiosas (el Culto), o la generación de movimientos asociativos entre otros. Todo ello ha contribuido a la incorporación de nuevos conceptos como desarrollo, futuro, progreso, promoción o educación (Laluzza, Crespo et al., 2001).

Asimismo, al no compartir (y en muchos casos tampoco comprender) las prácticas de crianza, y las metas y expectativas que hay detrás de éstas, la tarea educativa en la escuela resulta complicada. Es por ello, que es importante tener en cuenta algunas diferencias culturales, para dejar definitivamente las explicaciones vinculadas a un déficit de las familias en sus capacidades parentales.

Encontramos que la cultura gitana tiene elementos de cultura tradicional, en tanto que tiene unos valores colectivistas, en la que la familia extensa, los ancianos y la comunidad juegan un papel importante en la regulación del orden social, que entran en contradicción con la concepción individual sobre el desarrollo de la cultura presente en la escuela, donde se busca la autonomía personal y la toma de decisiones centradas en el individuo (Cerruela et al., 2001; Lalueza y Crespo, 2001).

Tradicionalmente, el conocimiento es detentado por los ancianos, por la experiencia y vivencias acumuladas. No obstante, a medida que los niños han sido escolarizados con mayor continuidad, los jóvenes han obtenido unos conocimientos que sus mayores no tenían, lo que ha provocado ciertos cambios en los roles desempeñados en las comunidades. Pero estas transformaciones, se producen sin resistencias a cambios más profundos.

En la transmisión tradicional de conocimientos, la vida se narra con hechos concretos, usando metáforas y certezas que solamente pueden demostrarse a través de la experiencia, transmitiendo una lección sobre cómo es la vida, cómo debe ser un buen gitano y cómo relacionarse con los otros. De esta manera, se encuentran prácticas basadas en el aprendizaje guiado (Rogoff, 1993; 2003), que se vinculan sobretodo en torno al comercio, y por lo tanto, a las relaciones sociales en torno al mercado ambulante, la compra-venta de antigüedades o el comercio con chatarra; también con el arte, principalmente en torno la música y el baile. Así pues, sus narraciones recogen interpretaciones sobre el comportamiento de las personas, con buenos consejos para la interacción social. Ejemplos de estas narraciones pueden ser: procesos de mediación, pactos, enfrentamientos, bodas o fugas, conflictos, fiestas... Estas narraciones, así como la participación en los distintos contextos donde se tejen las relaciones sociales, sirven como prácticas guiadas (Rogoff, 1993; 2003),

y son un elemento de socialización de los niños.

Las prácticas educativas están orientadas a la formación de sujetos que mantengan el orden social (Greenfield, Suzuki & Rothstein-Fisch, 2006; Greenfield y Cocking, 1994; Gregory, 1994). Cada cultura tiene un modelo deseable de hombre y mujer, que de manera implícita guía las prácticas de crianza. Sin embargo, estos modelos no son compartidos entre la comunidad gitana y la mayoritaria, como tampoco se comparte qué conocimientos son los necesarios ni quién tiene que hacerse cargo de la transmisión de éstos.

Es precisamente acerca de quién debe transmitir los conocimientos donde emergen otras dificultades en el proceso de vinculación entre las familias gitanas y la escuela. Para la comunidad gitana, el conocimiento se transmite a través de aprendizaje guiado, en el que los niños se van introduciendo en la actividad adulta, primero como observadores, luego como aprendices y más tarde como ayudantes o expertos. En cambio, para la cultura mayoritaria, esta socialización se adquiere en la participación en una institución segregada del mundo adulto (la escuela), a cargo de especialistas.

El aprendizaje tradicional de los gitanos estaría así suficientemente bien organizado en las prácticas comunitarias de aprendizaje guiado, que resultarían coherentes y útiles para sus metas, es decir, para desarrollar buenos gitanos y buenas gitanas, con los conocimientos, habilidades y actitudes adecuados.

Sin embargo, la formación de los valores que se transmiten a través de la cultura tradicional no son independientes de la relación sociopolítica con la mayoría (Berry, 2001) y, aunque en menor medida, tampoco de los demás grupos minoritarios con los que conviven. Así, el “ser gitano” se construye también en oposición a lo que “son” los miembros del grupo mayoritario. Se trata, siguiendo la conceptualización de John U. Ogbu (1994), de la conformación de diferencias culturales secundarias, que se van forjando para diferenciarse del grupo mayoritario. Estas diferencias culturales secundarias deben ser tenidas en cuenta al interpretar las dificultades detectadas en la población gitana en relación a la escuela, ya que ésta es vivida como una institución de la mayoría paya, una imposición (Lalueza,

Crespo et al., 2001; Ogbu, 1994). De la misma manera, cuando un niño gitano obtiene buenos resultados en la escuela o se plantea una trayectoria diferente a sus compañeros, puede ser acusado de estar apayado.

Estos tres bloques dieron pie a pensar que debían plantearse cambios en la relación escuela y familias, para que la diversidad cultural no resultara un peaje insalvable para ninguna de las culturas implicadas.

De la misma manera, los miembros de la asociación gitana, con los que habíamos estado hablando y elaborando un libro conjuntamente, también estaban muy preocupados por las dificultades que los niños de su comunidad presentaban en la escuela y los altos índices de fracaso escolar.

Así pues, a partir de este diálogo intercultural, queríamos crear una actividad educativa que rompiera con las dos contradicciones principales (las discontinuidades familia-escuela y las relaciones históricas entre comunidades), al mismo tiempo que también dejara de lado la teoría del déficit y objetivos asimilacionistas (Crespo et al., 2002). Era por ello necesario crear una actividad en la que hubiera participantes de los distintos grupos culturales, en la que todos los participantes fueran considerados interlocutores válidos y existiera una flexibilidad en los roles. Asimismo, 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. Además, se acordó que era necesario que cumpliera con los siguientes principios:

- La actividad educativa debe estar vinculada a la comunidad donde se realiza, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo y se conecte con los objetivos comunitarios.
- Los niños y sus familias deben ser respetados y considerados como interlocutores con capacidad para formular y perseguir objetivos y, de esta manera, transformar la actividad.
- La construcción del conocimiento es un proceso social basado en la participación y la colaboración entre actores que poseen conocimientos y experiencias distintas.

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

Intervención socioeducativa

El proyecto en sus inicios: en el entorno comunitario

Partiendo del marco teórico de la psicología cultural, Michael Cole (1999) estaba desarrollando un modelo de intervención educativa en el laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California - San Diego, que implicaba la colaboración de la universidad y las comunidades locales. Este modelo se conoce como la 5ª Dimensión (5D) (Nilsson y Nocon, 2005) y consiste en la creación de comunidades de práctica intergeneracionales e interculturales. Conocer algunas de estas comunidades de práctica de la red 5D, gestionadas conjuntamente por la Universidad de California y otras entidades locales, nos permitió aproximarnos a un marco para empezar a diseñar nuestra actividad en la Asociación Gitana de Badalona: La Casa de Shere Rom.

En 1998, después de muchas discusiones y negociaciones entre la Asociación Gitana de Badalona y el grupo DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona, empezaron a emerger unos objetivos compartidos (Crespo et al., 2002).

La actividad desarrollada está situada en el barrio de Sant Roc de la ciudad de Badalona, en el área metropolitana de Barcelona. En este barrio, vivían algo más de 12000 personas, de las que cerca de la mitad eran de etnia gitana. Como dato relevante sobre el nivel de estudios formales nos encontramos con estos datos: de acuerdo al censo, el 9,4% de la población era analfabeta y, más significativo aún, entre los jóvenes que en 1998 tenían entre 18 y 22 años había un 0,9% de analfabetos, a los que hemos de añadir un 9,1% que no han llegado a completar ni siquiera los 6 cursos de primaria. Si unimos a estos dos grupos los que no han conseguido el graduado escolar (hasta octavo curso), tenemos el 48% de los jóvenes de ese grupo de edad (Laluzza, Barrientos, Crespo y Martínez, 2001).

Asociación Gitana y grupo de investigación, compartíamos la necesidad de proporcionar a los niños de la comunidad herramientas que

les permitieran superar el fracaso escolar generalizado. Asimismo, debería tratarse de una iniciativa de la propia comunidad, en tanto que la escuela era percibida como una institución lejana, poco permeable a las familias gitanas, con quienes establecía una relación muy individualizada, sin considerar la comunidad como un todo. Finalmente, se planteaba también la necesidad de modificar la concepción de los gitanos como sujetos pasivos del proceso de escolarización. Por el contrario, a través de su comunidad debían ser agentes de un proceso de cambio educativo que incluyera la diversidad cultural en la escuela.

Este objetivo común se materializó en la creación de una comunidad de práctica, gestionada por la Asociación Gitana, ubicada en sus propios locales, y diseñada y asistida por la Universidad. Dos miembros del equipo de investigación, después de hacer una estancia en California junto a Michael Cole, desarrollaron, a partir del modelo 5D (Cole, 1999), una propuesta de actividad socioeducativa en la que la relación con la comunidad, y la presencia de la cultura gitana eran centrales. Este modelo de actividad fue discutido con los miembros de la asociación a la vuelta de los investigadores a Barcelona. Había capital intelectual y capital humano, tan sólo faltaba un espacio adecuado y los ordenadores.

La colaboración entre el equipo de la Universidad y la Asociación generó nuevas sinergias: el ayuntamiento de la ciudad acondicionó los locales de la asociación para poder acoger un espacio educativo apto para la presencia de varios ordenadores. Ello no hubiera sido posible sin un proyecto, ya que este local era reivindicado desde hacía mucho tiempo y sólo la presentación de un proyecto viable provocó la implicación municipal.

Sin embargo, el impulso definitivo vino de la puesta en marcha de un plan de dinamización del barrio, diseñado y financiado por el ayuntamiento y el gobierno regional. Este plan fomentaba la creación de actividades educativas, culturales y ocupacionales en las que participaran las entidades del barrio.

La nueva actividad partía de los siguientes principios:

- Adaptabilidad: Sensibilidad a las características de los contextos en los que se desa-

rolla, de manera que los participantes puedan apropiársela.

- Narratividad: La actividad se presenta como un relato que contribuye a crear una historia con un sentido compartido.
- Carácter colaborativo: La relación entre los participantes se basa en la colaboración y el aprendizaje cooperativo.
- Adecuación tecnológica: La actividad se orienta al uso dirigido a metas de las herramientas tecnológicas.

Partiendo de estas premisas, la actividad consiste en que un grupo de niños y un estudiante universitario resuelven de manera colaborativa distintas tareas. Estas tareas son propuestas por un personaje misterioso que es quien guía la actividad. Además, esta actividad tiene sus propias reglas o compromisos para los participantes, artefactos culturales (herramientas propias en la actividad, y que tienen un significado compartido entre los participantes) y distribución de roles que permiten la creación de una microcultura propia (Lalueza et al., 1999; 2010).

En un inicio, las distintas personas involucradas en la actividad tienen una participación fronteriza (Wenger, 1998; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), con unos roles difusos, pero que convergen para realizar una actividad conjunta. Hasta ese momento, las metas de los distintos participantes pueden ser distintas. Generalizando, para los niños el objetivo es pasárselo bien, para los estudiantes universitarios es conseguir unos créditos y hacer una prácticas de campo, para los miembros de la comunidad es que los niños aprendan en un entorno seguro y para los investigadores tener un laboratorio en el que analizar innovaciones educativas.

Mediante el proceso de apropiación de la actividad, de sus herramientas, prácticas y lenguaje, los participantes crean un relato compartido y unas metas también compartidas, emergiendo una microcultura propia que permite la construcción de un espacio plenamente intercultural (Crespo et al., 2005; Lalueza et al., 1999).

Empezamos trabajando con un modelo que llamamos Laberinto, una actividad concebida en forma de juego, que fomenta la lectoescritura de manera significativa e introduce a niños y niñas en el uso de herramientas tecno-

lógicas a través de la colaboración con compañeros más expertos (ya sean estudiantes universitarios, un niño mayor o un miembro de la comunidad) en la resolución de tareas (juegos informáticos o "misiones").

Para participar, se parte de la representación gráfica de un laberinto que conecta diversas habitaciones, y en cada una de éstas se encuentran varias propuestas de juegos o misiones que los niños y sus ayudantes deberán llevar a cabo. Cada juego o misión tiene una guía de tarea que explica qué hacer para resolverla partiendo de tres niveles diferentes de expertitud: principiante, iniciado y experto. Cuando cumplen los requisitos de uno de los niveles, se puede avanzar a la siguiente casilla del laberinto e iniciar un nuevo juego de la misma habitación. El "viaje" que los niños hacen a través del laberinto, se registra en un pasaporte personal, que permite ir conociendo el progreso del grupo y que fomenta la construcción de una identidad grupal. El compañero mayor puede ayudar a resolver la tarea, dar pistas, proporcionar el lenguaje adecuado... Asimismo, el personaje misterioso cumple una función importante en tanto que propone las actividades a los niños se intercambian mensajes con él, permitiendo atribuirle un sentido a las tareas de lectoescritura; y en situaciones de conflicto puede actuar como mediador.

A partir de la experiencia y de la discusión sobre el modelo Laberinto, se desarrolló una nueva actividad: el modelo Trobadors. Este nuevo modelo, consiste en la elaboración de una historia digital, con el fin de dar a los chicos la oportunidad de convertirse en creadores y participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. En pequeños grupos (con la colaboración de un ayudante de la universidad) elaboran presentaciones dinámicas, animaciones, microrelatos o películas sobre un tema que escoge el propio grupo. Este proceso de elaboración de su relato se realiza de forma colaborativa y con la ayuda de herramientas tecnológicas como cámaras y programas de edición de vídeo. El proyecto pasa por distintas fases: planificación del trabajo a realizar, selección de la temática, elaboración del guión, grabaciones, edición y finalmente, visualización delante de una audiencia. Sin embargo, no se trata de un proceso lineal, sino en espiral: cada visualización lleva a una revisión del trabajo hecho, de manera

que no hay una evaluación externa, sino una reflexión permanente de los autores sobre su propia producción.

De esta manera, los tres ejes fundamentales del modelo Trobadors son: que tengan libertad para escoger sobre qué quieren relatar, que se trate de una actividad colaborativa y que el trabajo esté orientado a una audiencia que deber ser tenida en cuenta durante todo el proceso.

En este modelo, la figura del mago sigue cumpliendo un rol fundamental, muy parecido al que presentamos en el modelo Laberinto, pero incluyendo apoyo técnico cuando es necesario.

La elección del modelo Laberinto o Trobadors dependerá de las características del grupo con el que se esté trabajando, de su edad y de los objetivos que se prioricen. De esta manera, se recomienda usar el modelo Laberinto cuando trabajamos con niños de 3 a 8 años, ya que la actividad está más estructurada y las ayudas que se ofrecen son a parejas de niños. En cambio, para trabajar con niños de 9 a 16, el modelo Trobadors nos permite que los chicos y chicas puedan trabajar sobre temas que son de su interés en pequeños grupos y elaborar sus propios proyectos.

Así pues, en la Casa de Shere Rom (5ª Dimensión en Barcelona) se desarrolla el modelo Laberinto o Trobadors, tal y como acabamos de señalar, en función de las características del grupo (Lalueza et al., 1999; 2009; 2010; Lalueza, Crespo, Luque y Padrós, 2011). Sin embargo, con independencia del modelo usado, la actividad les resulta motivadora en tanto que:

- Los niños, a pesar de ser una actividad voluntaria, asisten de manera regular a la actividad.
- Se crean vínculos con los estudiantes universitarios, que favorecen su interés por la actividad y por las tareas que se proponen.
- Se implican en las distintas actividades.
- Pueden detectar los objetivos de las actividades.
- Expresan que estas actividades tienen un sentido para ellos.

Sin embargo, a pesar de que en La Casa de Shere Rom los niños dedicaban dos horas a

realizar tareas educativas, los miembros de la comunidad estaban vinculados a ésta, se habían hecho progresos muy interesantes en el manejo de herramientas tecnológicas y en el uso significativo de la lectoescritura y del trabajo colaborativo, seguían detectándose serias dificultades en la escuela. Trabajando desde la Asociación Gitana resultaba difícil incidir en las contradicciones propias de la institución escolar, y más si no teníamos experiencia dentro de la escuela.

La Casa de Shere Rom ha sido y es un laboratorio para el diseño de nuevas de prácticas educativas y ha generado una intervención destinada a empoderar la asociación gitana y a mejorar las competencias de los niños y niñas que asistían a ella (Crespo et al., 2002). Después de cinco años 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. Las competencias que habían adquirido en la Casa de Shere Rom no parecían modificar dramáticamente su escolaridad. Así, necesitábamos incidir en la misma escuela para poder transformar sus prácticas (Crespo et al., 2005). 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.

La entrada en la escuela

Después de la experiencia en la Asociación Gitana de Badalona, en el año 2004 empieza Shere Rom a l'Escola, al mismo tiempo que se mantenía La Casa de Shere Rom y se extendía a otros espacios comunitarios.

El proyecto llegó a las escuelas de diferentes maneras: a partir de la iniciativa de la escuela, a través de instituciones públicas o del consejo municipal de participación del pueblo gitano, que contactaron con el grupo de investigación. Así, el grupo de investigación presenta al equipo del centro un esquema del proyecto, empezando de esta manera el proceso de negociación para establecer las bases y los objetivos para su aplicación.

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, e intentar plantear transformaciones en la escuela que rompieran las discontinuidades antes planteadas (Essomba, 1999, 2003; Crespo et al., 2005). Ahora los interlocutores con los que se discutía sobre las actividades y sobre qué objetivos teníamos eran maestros, y por lo tanto, nos encontramos delante de nuevos retos.

De esta manera, entrando en la escuela se esperaba una transformación de las prácticas que se producen en el aula, que siguen siendo muy transmisivas, para poder convertirse en un entorno colaborativo, en el que se respeten los distintos ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y que éstos sean significativos. Para ello, es clave la participación de los estudiantes universitarios trabajando en los pequeños grupos, ya que con su intervención se pueden ofrecer ayudas ajustadas, que en el aula basada en la transmisión resultan imposibles.

En este caso, se busca una flexibilización de la escuela como organización, a través del empoderamiento de los maestros y profesores que participan en el proyecto: siendo capaces de coordinar la actividad, es decir el coordinador de la universidad debería poder convertirse en asesor después de un tiempo razonable; y de llevar al aula los principios básicos del proyecto, iniciando una transformación en su práctica docente y en la organización clásica del centro.

Shere Rom a l'Escola también incluye los dos modelos presentados anteriormente, Laberinto y Trobadors, escogiéndose uno u otro en función de las edades de los niños y niñas a los que va dirigido el proyecto y de los intereses de los educadores en relación a lo que quiere trabajar con sus alumnos.

El proyecto Shere Rom se ha introducido en varias escuelas que tienen una parte importante de la población que es de etnia gitana (aproximadamente el 50%); inmigrantes de distintos países, sobretodo Pakistán, India, Marruecos, China, Ecuador y Perú (aproximadamente el 40%); y autóctonos del grupo mayoritario (aproximadamente el 10% restante). 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.

Con Shere Rom a l'Escola, queríamos convertir el paso de los niños y niñas por la escuela en una experiencia con sentido, favoreciendo que:

- Disminuya el absentismo y el fracaso escolar.
- Aumente la motivación de los niños por lo que pasa dentro de la escuela.
- Disminuya las resistencias a la escuela a partir de la vinculación positiva con el proyecto.
- Se visibilicen los objetivos de las actividades que realizan.
- Se incorporen elementos de la cultura propia.
- Por otro lado, también se buscaban cambios en la dinámica escolar, en tanto que el profesorado puede:
- Conocer otras maneras de organizar la docencia que pueden resultarles de utilidad.
- Trabajar los contenidos curriculares de manera más transversal y partiendo de los intereses de los niños.
- Incorporar la diversidad cultural de manera positiva.

A partir de esta experiencia, hemos visto que es posible introducir el proyecto Shere Rom dentro de la escuela, y que produce transformaciones tanto en los niños como en la dinámica del centro (Lamas y Lalueza, 2012). Así pues, se evidencia un impacto en la vinculación de los niños con la escuela y también de los profesores en relación a qué estrategias usar en el aula para trabajar con la diversidad cultural presente.

Hasta el momento, el proyecto Shere Rom se ha implementado en 7 escuelas primarias (CEIP), 4 institutos de secundaria (IES) y 4 espacios de educación no formal (3 asociaciones gitanas y 1 centro cultural).

Discusión y conclusiones

Partiendo de la experiencia acumulada en los últimos 15 años, tanto en el contexto comunitario como dentro de la escuela, se aprecian

transformaciones en ambos contextos con un impacto positivo sobre el aprendizaje de los niños.

El trabajo en cada uno de los ámbitos tiene unas potencialidades, pero al mismo tiempo tiene también unas restricciones relacionadas con el contexto sobre el que no se está actuando de manera explícita.

Por una parte, la intervención comunitaria permite el empoderamiento de la comunidad, en tanto que ofrece una actividad educativa a sus niños y se discute sobre las características de ésta. De la misma manera, incorpora en el espacio comunitario elementos interculturales, a partir de la introducción de nuevos artefactos, de los estudiantes universitarios, y de una microcultura que se ha construido entre personas de distinta procedencia cultural que participan conjuntamente en una actividad. El hecho que la actividad se haga en el espacio propio y sea voluntaria, permite que disminuyan las resistencias hacia algunas actividades que se podrían valorar como escolares. Finalmente, permite una gran flexibilidad para adaptarse a los cambios tanto en el contexto como en los intereses de los participantes.

Sin embargo, cuando la intervención se reduce a este espacio comunitario, no hay incidencia sobre las contradicciones propias de la escuela, que continúa siendo una práctica poco significativa para los niños.

Por otra parte, cuando estamos interviniendo en la escuela, se pueden transformar algunas dinámicas propias de la institución, aunque sea muy lentamente. Asimismo, a partir de la actividad se incorporan nuevas visiones sobre los niños y sus familias, que nos permiten ir dejando atrás la explicación de la diversidad cultural como déficit. Estos cambios se materializan en actividades con sentido para los niños y con la implementación de un trabajo más transversal.

Por el contrario, se detectan restricciones vinculadas a la escuela como una institución más rígida que las asociaciones. Además, la voluntariedad de la actividad está, hasta cierto punto, en entredicho, en tanto que en la escuela los niños no pueden decidir si quieren o no quieren ir a una clase. En este contexto, también debe tenerse en cuenta que los temores y recelos que las familias mantienen sobre la escuela probablemente siguen pre-

sentés; a no ser que se planteen actividades en las que se involucre a los padres.

Resulta especialmente relevante el aprendizaje y servicio de los estudiantes universitarios que realizan prácticas de sus estudios en contextos reales de intervención. Éstos ofrecen ayudas ajustadas a los distintos niños de su grupo, pueden tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje y centrarse en los intereses de los niños para motivarles en la actividad.

En 2009 se ha desarrollado una comunidad virtual de prácticas (www.5dbarcelona.org) que ha permitido aglutinar distintas herramientas tecnológicas que se usaban en la actividad. Una de las potencialidades especialmente relevante es que permite romper la barrera espacio-tiempo que implica que la actividad está ligada exclusivamente al contexto comunitario o al contexto escolar y que permite que los niños puedan llevar su proyecto a otros contextos de desarrollo (familia, espacio comunitario, escuela, ...) (Sánchez-Busqués, Padrós y Mestieri, 2011). De la misma manera, también permite darle un rol más activo a las familias, en tanto que los niños y niñas pueden mostrar sus proyectos y lo que les interesa a su familia o a la comunidad.

Contribuir a la construcción de una escuela auténticamente intercultural, a partir de la experiencia nacida en una asociación gitana, es una idea sugerente y provocadora a la par que ambiciosa. De momento está sirviendo para disminuir el absentismo y mejorar la concepción que los alumnos tienen de sí mismos como aprendices. Pero es necesario que esta actividad se extienda a todo el centro, provocando un cambio real en la escuela, que haga de ésta una experiencia significativa para los miembros de la comunidad en la que trabaja. Para ello deben incorporarse elementos que estaban presentes en el entorno comunitario, pero que no se detectan en la escuela. Y esto pasa por abrir las puertas de los centros educativos a la comunidad, hacerla partícipe de lo que pasa dentro de la escuela y permitir que las familias participen en la construcción de una microcultura propia. Esta microcultura (Cole, 1999; Engeström, 2001) ya no es tan sólo un aspecto de la cultura dominante, ni de la cultura de la comunidad minoritaria, sino una nueva construcción que emerge de un diálogo intercultural que permita crear prácticas educativas compartidas,

contribuyendo a la disminución de las discontinuidades familia-escuela. Aquí radica la clave de la interculturalidad en cualquier tipo de actividad: tener sentido para todos los participantes, sea cual sea su procedencia cultural.

Referencias

- Abajo, José Eugenio (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos a la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26, 55-76.
- Berry, John W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Bruner, Jerome Seymour (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carrasco, Sílvia (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación*. Cerdanyola del Vallès: ICE UAB.
- Cerreruela, Emilio; Crespo, Isabel; Jiménez, Raimundo; Lalueza, José Luis; Pallí, Cristina & Santiago, Ramón (2001). *Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Cerdanyola del Vallès: Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crespo, Isabel & Lalueza, José Luis (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. En Miquel Àngel Essomba (Ed.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido* (pp. 293-314). Barcelona: PRAXIS.
- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis & Pallí, Cristina (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*, 5(1), 49-66.
- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis; Portell, Meritxell & Sánchez, Sònia (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En Monica Nilsson and Honorine Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities* (pp. 27-62). Berna: Peter Lang.
- Crespo, Isabel; Rubio, Remedios; López, Concepción & Padrós, Marta (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163-175.
- Cole, Michael (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

- Essomba, Miquel Àngel (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajarla diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, Miquel Àngel (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Barcelona: Praxis.
- Fernández-Enguita, Mariano; Mena, Luis & Riviere, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. (Colección estudios sociales, 29). Barcelona: Obra social Fundación “la Caixa”.
- Ferrer, Ferran; Valiente, Òscar & Castel, José Luis (2008). *Equitat, Excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Greenfield, Patricia Marks; Lalita K. Suzuki & Carrie Rothstein-Fisch (2006). Cultural Pathways Through Human Development. En William Damon & Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology 4* (pp. 655-699). New Jersey: Wiley.
- Greenfield, Patricia Marks & Cocking, Rodney R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural roots of Minority Child Development*. Hillsdale: LEA.
- Greenfield, Patricia Marks; Raeff, Catherine & Quiroz, Blanca (1998). Cross-cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.
- Gregory, Eve (1994). Cultural assumptions and Early Years pedagogy: the effect of the home culture on minority children’s interpretation of reading in school. *Language, Culture and Curriculum*, 7(2), 1-14.
- Lalueza, José Luis (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura & Educación*, 24(2), 149-162.
- Lalueza, José Luis; Barrientos, Alberto; Crespo, Isabel & Martínez, Silvia (2001). *Estudio de necesidades sociales del barrio de Sant Roc*. Extraído el 19 de octubre de 2012, de http://psicologiasocial.uab.es/dehisi/ca/webfm_send/467
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura & Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (2001). Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*. 889, 24-29.
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (2009). Voices in the “Gypsy Developmental Project”. *Mind, Culture & Activity*, 16(3), 263-280.
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura & Educación*, 24(2), 131-135.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel & Luque, María José (2009). El Projecte Shere Rom: espais educatius d’ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 16, 129-136.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel & Luque, María José (2010). Un espai de col·laboració entre la comunitat gitana i la Universitat per a l’educació intercultural. *Perspectiva Escolar*, 349, 46-55.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel; Luque, María José & Padrós, Marta (2011). Projecte Shere Rom: Fent de l’escola una experiència significativa en entorns multiculturals i en risc d’exclusió social. *Barcelona Educació*, 74, 6-7.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel; Pallí, Cristina & Luque, María José (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la casa de Shere Rom. En Miquel Àngel Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 185-194). Barcelona: Graó.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel; Pallí, Cristina & Luque, María José (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura & Educación*, 13(1), 115-130.
- Lamas, Macarena & Lalueza, José Luis (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura & Educación*, 24(2), 177-191.
- Marí-Klose, Pau (Coord.) (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya.
- Nilsson, Monica & Nocon, Honorine (Ed.) (2005). *School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments*. Berna: Peter Lang.
- Ogbu, John Uzo (1987). Variability in Minority School Performance. A Probleme in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Ogbu, John Uzo (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En Patricia Marks Greenfield & Rodney R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 365-391). Hillsdale. LEA.
- Ogbu, John Uzo (Ed.) (2008). *Minority Status, Oppositional Culture, and Schooling*. New York: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Informe de*

- seguimiento de la educación para todo el mundo 2012*. París: Ediciones UNESCO.
- Ramírez-Heredia, Juan de Dios (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- San Román, Teresa (1994). *La diferencia inquietant*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- Sánchez-Busqués, Sònia; Padrós, Marta & Mestieri, Julià (2011). Análisis de la plataforma moodle como entorno colaborativo para niños, educadores e investigadores. En José María Román, Miguel Ángel Carbonero, Juan Donoso Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 7721-7742). Madrid: Ediciones de la asociación nacional de psicología y educación.
- Vila Ignasi y Casares, Ramón (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard & Snyder, Williams (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wertsch, James (1991). *Voices of the mind*. London: Harvester Wheatsheaf.



MARTA PADRÓS CASTELLS

Profesora asociada del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Licenciada en psicología por la UAB y Máster en Psicología de la Educación coordinado por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente está cursando el doctorado en Psicología de la Educación en la UAB. Forma parte del grupo de investigación Desarrollo humano, intervención social, interculturalidad y tecnología (DEHISI@). Sus líneas de investigación se inscriben en el estudio de la identidad gitana, la inclusión escolar en población en riesgo de exclusión social, la relación familia-escuela y el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en contextos en riesgo de exclusión social, con un convenio entre la UAB y el Ayuntamiento de Barcelona.

SÒNIA SÀNCHEZ-BUSQUÉS

Doctora en psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, es profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB. Participa en tres grupos de investigación: Seminario Interuniversitario de estrategias de enseñanza y aprendizaje (SINTE), Desarrollo humano, intervención social, interculturalidad y tecnología (DEHISI@) y en el grupo de innovación docente Moodle-UAB. Sus líneas de investigaciones se inscriben en el estudio, diseño y desarrollo de herramientas tecnológicas en el campo educativo.

MARÍA JOSÉ LUQUE CUBERO

Investigadora postdoctoral. Doctora por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora de licenciatura y grado. Líneas de investigación en relación a temas como: la Identidad en población gitana; Inclusión escolar en población con riesgo de exclusión social; Relación familia-escuela en población gitana; Aprendizaje colaborativo mediado por las TIC. Intervención educativa, mediada por las TIC, en contextos de riesgo de exclusión social.

AGRADECIMIENTOS

Agencias de patrocinio: Consell Municipal del Poble Gitano de Barcelona - Ajuntament de Barcelona, àrea de Participació Social. Ministerio de Educación a través de los proyectos SEJ2007-67820EDUC y EDU2010-19370.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

marta.padros@uab.cat

FORMATO DE CITACIÓN

Padrós Castells, Marta; Sànchez-Busqués, Sònia y Luque Cubero, María José (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 87-99. Extraído el [día] de [mes] de [año], de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1142>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 22/10/12
1ª Revisión: 04/11/12
Aceptado: 07/11/12