

El Projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari

José Luis Lalueza, Isabel Crespo i María José Luque. Grup de Recerca en Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat (DEHISI). Universitat Autònoma de Barcelona

El Projecte Shere Rom a Barcelona és una experiència orientada al desenvolupament de «comunitats educatives intergeneracionals i interculturals que promouen pràctiques d'aprenentatge col·laboratiu fonamentat en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació». Es tracta d'espais en què nois i noies de la comunitat resolen tasques o creen petits relats digitals en cooperació amb estudiants universitaris. El disseny original d'aquest projecte ha estat desenvolupat amb la col·laboració d'una associació gitana, i es treballa per impulsar la participació de membres d'aquest col·lectiu com a gestors del projecte. Però això no l'ha convertit en un projecte exclusivament per a gitanos, sinó que s'ha adoptat una perspectiva decididament intercultural (Crespo, Lalueza, Sanchez i Portell, 2005; Lalueza, Crespo, Bria, Sánchez i Luque, 2005).

En aquest article presentarem dues de les comunitats de pràctiques del projecte, fruit de l'acord entre la Universitat Autònoma de Barcelona, el Consell Municipal de Participació del Poble Gitano de Barcelona i les associacions gitanes de dos barris de la ciutat: Gràcia i Bon Pastor. Al primer, l'activitat es desenvolupa en els locals de la Unió Gitana de Gràcia en horari extraescolar, mentre que al segon es duu a terme a l'escola pública Bernat de Boil en horari escolar, amb la participació del professorat i integrada en el currículum. Es tracta del mateix model, però la seva flexibilitat permet adaptar-lo a entorns molt diferents.

El model

El model bàsic de les comunitats del Projecte Shere Rom l'ha desenvolupat una xarxa d'equips d'universitats d'Europa, els Estats Units, Mèxic i el Brasil —entre les quals es troba la Universitat Autònoma de Barcelona— sota el nom comú de Cinquena Dimensió (Cole, 2006; Nisson i Nocon, 2005). Aquest és un model d'activitat educativa basat en l'aprenentatge col·laboratiu mediat per les tecnologies de la informació i la comunicació.

Cinquena Dimensió pretén construir un context d'activitat on la utilització creativa de les noves tecnologies permeti desenvolupar les competències necessàries per a la inclusió escolar dels participants, i on es posin a l'abast de la població jove noves formes d'utilització de les TIC. El seu desenvolupament es dona dins i fora de l'escola, però en tots els casos s'orienta a la creació d'un entorn on els participants comparteixen significats, metes i eines. Aquest entorn es pot considerar una microcultura en construcció permanent a partir de les aportacions dels participants.

Descrita en poques paraules, consisteix en la col·laboració entre un grup de nens i nenes i un altre d'estudiants per resoldre tasques mitjançant la utilització de programari divers, traçant un recorregut d'activitats o «missions» que segueixen unes regles.

Els projectes, inspirats en el model 5D, es fonamenten en el marc teòric de la psicologia cultural (Cole, 1999; Ro-

goff, 1993), així com en aportacions de la psicologia social crítica i la pràctica de la psicologia comunitària. Els seus principis es poden resumir en els punts següents:

1. L'activitat educativa ha d'estar vinculada a la comunitat on es porta a terme, amb la finalitat que l'aprenentatge sigui significatiu i es connecti als objectius comunitaris.

2. Els infants i les seves famílies han de ser respectats i considerats com a interlocutors amb capacitat per formular i perseguir uns objectius i, per tant, transformar l'activitat.

3. La construcció del coneixement és un procés social basat en la participació i la col·laboració entre actors que tenen coneixements i experiències distintes. La seva trobada, sota condicions determinades, es produeix a la «zona de desenvolupament pròxim», en la qual l'aprenent, mitjançant la guia de l'expert, progressivament adquireix autonomia en tasques noves.

4. Els rols d'expert i aprenent són flexibles, i un mateix subjecte pot transitar entre l'un i l'altre segons els objectius i les activitats concretes.

Els objectius

Cinquena Dimensió, a Barcelona, és el Projecte Shere Rom, que s'orienta a la inclusió escolar de nois i noies de grups minoritaris i en risc d'exclusió social. Intenta construir una via de resposta a la deficient situació de l'escolarització d'aquests col·lectius, en els quals l'absentisme, l'abandó primerenc i el

fracàs escolar són més aviat una norma que no una excepció.

La intervenció se centra en dos elements que són a la base d'aquesta situació: la manca de sentit de l'experiència escolar de molts d'aquests alumnes, i les relacions de poder entre comunitats que porten els membres d'alguns col·lectius minoritaris (com ara els gitanos) a interpretar la seva identitat en oposició a la participació escolar (Fernández-Engueta, 1994; Ogbu, 1994).

En aquest projecte, davant formes d'aprenentatge per transmissió que descuiden els interessos de l'alumne, es proposa l'aprenentatge significatiu a partir de la participació en els objectius de les tasques i la col·laboració en l'assoliment de metes. I davant les dinàmiques de dominació i resistència, es proposa l'aprenentatge basat en la constant negociació i cooperació.

El nucli del projecte està dirigit al treball amb població infantil i adolescent mitjançant un conjunt d'activitats lúdiques que tinguin la potencialitat de:

1. Promoure el desenvolupament d'habilitats instrumentals i comunicatives necessàries per a la participació a l'escola.
2. Crear un espai intercultural on l'accés al coneixement propi de l'escola no es presenti com un món aliè a la cultura familiar i comunitària.
3. Impulsar la creació de nous referents i models vitals a través de la col·laboració entre els nois i noies de la comunitat i els estudiants universitaris.

4. Potenciar la creació d'equips involucrats en activitats basades en l'aprenentatge col·laboratiu.

5. Introduir nois i noies en l'ús quotidià de les TIC.

6. Fomentar la motivació per tasques de resolució de problemes i de composició escrita.

7. Afavorir que els nois i noies reconguin la competència pròpia.

L'activitat

Les activitats del Projecte Shere Rom es desenvolupen en un espai equipat amb ordinadors i perifèrics connectats a Internet, en els quals nois i noies de la comunitat col·laboren amb estudiants universitaris i amb educadors en la resolució de tasques, normalment (però no exclusivament) davant la pantalla d'un ordinador.

La lectura i l'escriptura són eines fonamentals que s'utilitzen sempre amb una meta explícita. Es llegeix per informar-se d'alguna cosa relacionada amb l'activitat, s'escriu sempre per a una audiència, sigui un company, un personatge virtual, els potencials lectors d'un bloc o els espectadors de les seves creacions. Lectura i escriptura tenen així, en general, una funció neta-ment comunicativa, i formen part d'un entrellaçat de requeriments i respostes en el qual l'àmbit afectiu ocupa un lloc central.

Quan un infant comença per primera vegada l'activitat, un estudiant l'ajuda a fer una carta per a un personatge misteriós que ningú no ha vist,

però que respon les cartes, participa en xats i envia missatges a fòrums compartits pel grup. El Mag és una figura ambigua i misteriosa que es relaciona i es comunica de diferents maneres amb els infants que participen en la comunitat 5D. La identitat del Mag és desconeguda i sovint es construeix com una entitat amb més d'un gènere i una personalitat que canvia contínuament. S'empra per estimular la imaginació i el raonament dels nois i noies. A més, sovint s'usa per intervenir en conflictes i conduir l'atenció cap a altres contextos. En cada sessió, el primer que es fa és revisar si hi ha missatges nous del Mag. Una vegada completada cada tasca o joc els nois li envien una carta.

En funció de les competències assolides pels membres del grup, l'activitat es desenvolupa d'acord amb dos models: el Laberint i els Trobadors.

El Laberint és una activitat concebuda per introduir els nois i noies en l'ús de les TIC a través de la col·laboració amb companys experts. Aquests poden ser estudiants universitaris que treballen amb un o dos infants en la resolució de tasques (jocs informàtics o «missions» en les quals s'han d'utilitzar eines TIC). Una modalitat del Laberint consisteix en «l'apadrinament», en el qual els experts són nois i noies de més de deu anys que ajuden nens i nenes més petits.

Per participar-hi es parteix de la representació gràfica d'un laberint que connecta diverses habitacions, i a cadascuna hi ha una o diverses propostes d'activitat que els infants i els seus

acompanyants hauran de portar a terme. Cada activitat té una guia de tasques que explica què s'ha de fer un cop iniciat el joc. Hi ha tres nivells: principiant, iniciat i expert. Quan s'arriba a complir els requisits d'un dels dos últims nivells es pot avançar a la casella següent del laberint i iniciar un joc nou. El «viatge» que el nen fa al llarg dels dies a través del laberint es registra en un passaport personal. L'estudiant és el company que pot ajudar-lo a resoldre la tasca, donar pistes, fer de suport, proporcionar el llenguatge adequat... Al final, aquest estudiant fa un diari de camp on es detallen els progressos i les dificultats. De manera periòdica, el Mag manté contactes i respon les cartes.

Els Trobadors és un model orientat a la creació de petits relats digitals per tal de donar als nens i nenes l'oportunitat de ser creadors i participants actius en el seu procés d'aprenentatge.

S'organitza en grups de tres o quatre nens acompanyats per un estudiant i entre tots ells elaboren presentacions dinàmiques, animacions o pel·lícules de vídeo de durada curta sobre un tema escollit pel grup mateix. El relat s'elabora mitjançant un procés de col·laboració i amb l'ajuda d'eines com càmeres i programes d'edició de vídeo. La realització passa per diferents fases: planificació del treball que es farà, selecció de la temàtica, elaboració del guió, gravacions, edició i finalment visualització. Però aquest procés no és lineal, sinó en espiral, és a dir, cada visualització porta a la revisió del que s'ha fet, de

manera que no hi ha una avaluació externa, sinó una reflexió permanent dels autors sobre la seva obra.

La llibertat per escollir, l'activitat cooperativa i el treball orientat a una audiència són els tres eixos fonamentals d'aquesta activitat.

Dues experiències

Els espais del Projecte Shere Rom (set, actualment) funcionen autònomament i es desenvolupen de manera que presenten grans diferències entre si —sempre cercant l'adaptació als contextos respectius— però s'articulen com una xarxa que es pot visualitzar a <http://www.5dbarcelona.org>. A continuació presentem una descripció breu de dos espais molt diferents.

Gràcia

El Projecte Shere Rom es concreta a Gràcia amb el nom «Barri d'Arromí» i va començar a instàncies del Consell Municipal de Participació del Poble Gitano a la tardor del 2005, després d'un seguit de reunions entre membres de la Unió Gitana de Gràcia i l'equip de la UAB, on es van definir els objectius i la població a qui anava dirigit el projecte. Les activitats es van dissenyar en col·laboració amb altres tècnics socials i educatius d'aquesta entitat. Des d'aleshores l'activitat ha funcionat ininterrompudament dos dies a la setmana, i hi han participat cada temporada prop de 30 nois i noies d'entre 4 i 15 anys.

El Barri d'Arromí és un espai integrat en els locals de la Unió Gitana.

No hi ha una separació estricta entre l'espai de trobada dels adults i el d'activitat dels nens, tan sols estan separats per una mampara i la porta sovint és oberta. Aquesta frontera permeable contribueix al fet que l'activitat sigui percebuda com a cosa pròpia de la comunitat, com un espai d'aprenentatge en continuïtat amb la vida de les famílies. El soroll i les interrupcions creen certa incomoditat a un educador acostumat a un format clàssic, però facilita la confiança i la complicitat i, finalment, malgrat aquests obstacles, els nois i noies mostren que són capaços de concentrar-se en una tasca que els resulta motivadora.

Quan un grup de nens i nenes entra en l'activitat per primera vegada se'ls explica la història fantàstica d'Arromí, un viatger virtual que té les seves arrels a Gràcia i que els encarrega una sèrie de tasques relacionades amb el coneixement del seu barri mitjançant l'ús de les noves tecnologies. A partir d'aquí, segons l'edat o l'experiència, nois i noies s'endinsen en el laberint o construeixen la seva narració com a trobadors.

Després de tres anys i mig de funcionament, tot i que l'assistència no és obligatòria, la participació es manté contínua, amb certa intermitència a conseqüència de l'encavalcament amb altres activitats socials (aniversaris, casaments, dols, festes...) i, sobretot, per la semiitinerància en què alguns viuen. Cada any hi ha demandes explícites de més nens per afegir-s'hi, però les limitacions d'espai són molt importants.

La continuïtat de l'activitat es fonamenta en l'interès dels nois i noies per continuar l'activitat cada any i en el fet que no han aparegut fenòmens importants de resistència al projecte i a les tasques relacionades amb l'escriptura i l'ús de les TIC. Un element motivador de pes és el rol dels estudiants universitaris, que estimulen la curiositat en qüestions que ultrapassen la vida local.

Bon Pastor

El Projecte Shere Rom a Bon Pastor s'ha materialitzat a l'escola Bernat de Boil, integrat en el currículum i amb la participació del professorat. Es va iniciar al març del 2006 amb el grup de quart de primària i va continuar fins que aquests mateixos alumnes van acabar sisè i van anar a l'institut. Durant dos anys i mig els alumnes han fet un progrés que va començar amb el laberint i va acabar amb la creació de relats digitals —seguint el model Trobadors—, que van ser exposats davant de tota l'escola com a punt final d'aquest recorregut.

Durant aquest temps l'activitat al centre ha estat apropiada com un projecte de centre, amb la progressiva implicació de la direcció i un nombre creixent de mestres del centre, de manera que ara cada any s'afegeix un curs més al projecte.

El model Laberint en aquesta activitat gira entorn a un mag anomenat @Mac, que ha creat un món del personatges fantàstics i de còmic. Els nens i nenes juguen als diferents jocs i acti-

vitats que troben en aquest laberint i mantenen una comunicació contínua amb el mag a través de cartes, blocs, xats i, a partir d'ara, a través d'un entorn Moodle dissenyat per facilitar als nens la comunicació amb el mag i amb la resta dels seus companys.

S'hi han introduït aspectes concrets relacionats amb el contingut curricular treballat a l'aula a partir de les discussions i reflexions amb les mestres, també participants de l'activitat. S'hi han incorporat missions per treballar aquests continguts (orientació espacial amb la brúixola, narració i creació d'una obra de teatre, ubicació geogràfica de l'entorn immediat: la ciutat de Barcelona, etc.) i per implicar els infants en un treball col·lectiu i de col·laboració entre tota la classe.

En tot aquest temps s'han desenvolupat activitats d'apadrinament, on els nois i noies més grans han introduït nens i nenes més petits en el funcionament del món d'@Mac i al model Laberint. Aquest any els nens que van marxar per anar a l'institut van tornar a l'escola a principi de curs per introduir un dels nous grups que començava l'activitat. D'aquesta manera, en un barri com Bon Pastor, on tothom es coneix, la narrativa d'@Mac comença a traspasar els murs de l'escola per convertir-se en un relat de barri. El pas següent serà implicar les famílies en aquest relat, orientant les activitats a la recreació amb mitjans digitals de les històries familiars i comptant amb la col·laboració de l'Associació Gitana.

Factors que contribueixen al fet que l'activitat sigui significativa

La continuïtat d'aquesta activitat depèn de la seva eficàcia per ser una experiència significativa per als nois i noies que hi participen. Pel que fa a activitats extraescolars com la de Gràcia, que són voluntàries, només hi acudirán si el que fan allà té sentit per a ells. I pel que fa a les experiències dintre de l'escola, que suposen una clara distorsió dels ritmes i les formes de procedir habituals a l'aula, només pot continuar curs rere curs si la seva marxa és valorada positivament pel professorat i disposa de l'adhesió dels alumnes.

L'anàlisi al llarg de deu anys d'existència del conjunt d'experiències del Projecte Shere Rom (que, a més dels dos casos aquí presentats, funciona actualment a tres escoles, un institut i una associació gitana més), ens permet aïllar els elements de les activitats que contribueixen a donar sentit, a esdevenir experiències significatives. Aquests elements són l'apropiabilitat, el caràcter col·laboratiu, la narrativitat, l'adequació tecnològica i «l'agentivitat».

Apropiabilitat

L'adaptabilitat i apropiabilitat (Rogoff, 2003) del model significa una especial sensibilitat a les característiques i necessitats dels contextos institucionals en què es desenvolupa. El Projecte Shere Rom és adaptable a les cultures locals, ja que no hi ha un currículum tancat i les activitats i continguts els

defineixen els mateixos participants. Així, si es duu a terme en una escola, el disseny concret atén a les característiques del grup, els interessos dels mestres i la dinàmica de l'escola; però també té en compte el context social, les característiques del barri i els marcs culturals comunitaris als quals pertanyen les famílies dels alumnes. Suposa, per tant, l'explícita presa en consideració de les cultures que convergeixen a l'aula. I si es duu a terme en una associació gitana, el disseny ha d'atendre a les constants interaccions amb les persones i els grups que participen en altres activitats, amb les famílies dels infants (incorporant, per exemple, els germans més petits), i als objectius de la mateixa associació.

Les cultures locals i la cultura acadèmica majoritària es poden acomodar en contextos d'aprenentatge socialment productiu. Així, no s'imposen significats, sinó que es crea un espai on diferents interessos i motivacions es poden trobar. Primer «a la frontera» on cada un té les seves pròpies metes, realitzables a través de l'acció conjunta: per als nens, jugar, resoldre un misteri o manifestar les seves habilitats; per als mestres, desenvolupar determinades competències dels alumnes; per als estudiants, aprendre sobre desenvolupament i educació a través de la pràctica; per als membres actius de l'associació, apoderar la seva comunitat a través de pràctiques que suposin l'adquisició de noves competències i coneixements. A mesura que tots els participants s'apropien els diferents

artefactes de l'activitat es va construir una microcultura en la qual emergeixen significats i metes compartides. Quan això succeeix, els participants s'han apropiat del model, l'han fet seu, i el desenvolupament ulterior pot ser ja gestionat per ells mateixos.

Narrativitat

L'experiència esdevé significativa quan pot ser narrada (Bruner, 1991, 1996). Donem sentit a les coses que ens passen construint un relat inversemblant per a nosaltres mateixos, ordenant els esdeveniments en unitats que d'alguna manera presenten un plantejament, un nus i un desenllaç. El pensament conceptual és un resultat de l'escolarització, però no pot ser un prerrequisit per accedir a l'escola, i el relat és una forma d'organització del sentit universal, present a totes les cultures, que es pot fer servir com a via d'accés a la pràctica escolar.

Una de les dificultats per integrar l'extensa oferta de programari educatiu consisteix en la creació d'un fil conductor que el vinculi a l'activitat. Així, a l'escola, l'ordinador apareix sovint com una eina que, quan s'hi acudeix, trenca el ritme i el sentit de la dinàmica de la classe. En canvi, la incorporació d'una narrativa contribueix a integrar les eines en una activitat dirigida a metes (és a dir, amb sentit). En el model Cinquena Dimensió l'activitat es presenta als nens com un relat en el qual un o diversos personatges tenen un passat, plantegen un conjunt d'accions signifi-

catives, mantenen una relació continuada en el temps amb els participants i contribueixen a crear una història comuna, compartida per aquests en una mena de «complicitat».

No es tracta, per tant, d'un conjunt d'activitats desconnectades entre si, ni tampoc d'una estructura programada per adquirir conceptes. L'activitat és un tot narratiu que es pot explicar amb el llenguatge dels participants perquè té un plantejament explícit, transcorre mitjançant regles conegudes i té un desenllaç que pot ser tant l'arribada al final d'un trajecte (Laberint) com la presentació del producte creat col·lectivament (Trobadors).

El Mag desenvolupa un paper important en la creació d'aquest fil narratiu. És un personatge viu, que reconstrueix la història del grup perquè en guarda la memòria i fomenta projectes de futur en forma de reptes.

Caràcter col·laboratiu

Les comunitats de pràctiques són la principal via d'accés als significats socials, i aquestes comunitats es caracteritzen pel treball col·laboratiu (Rogoff, Matusov i White, 1996; Wenger, 2001). La relació entre els participants en totes les comunitats que segueixen el model Cinquena Dimensió es basa en la col·laboració, i a tots se'ls reconeix la competència i el poder de decisió.

Aquesta filosofia d'aprenentatge col·laboratiu es manifesta en l'estructura de l'activitat, on es poden prendre diferents camins en funció de les motivaci-

ons, i en les relacions entre aprenents i experts (o entre diferents aprenents), que s'han de posar d'acord sobre com portar a terme la tasca.

El treball col·laboratiu permet la construcció d'una microcultura en la qual adults i infants col·laboren en la creació d'un projecte compartit. Aquesta microcultura genera un espai inter-institucional (universitat, escola, entitats socials), intergeneracional (adults professionals, joves estudiants i nens) i intercultural (diverses cultures institucionals, generacionals i comunitàries) en el qual s'expressen veus diferents i on es dilueixen les relacions de poder relacionades amb l'edat, el gènere o la procedència cultural, i això genera dinàmiques de treball on les normes i els rols es poden negociar a cada moment.

Finalment, la figura d'un adult com a col·laborador, i no com a avaluador de l'infant, facilita la creació de forts vincles afectius que faciliten el procés d'aprenentatge, així com més implicació de tots i totes en el procés d'aprenentatge.

Adequació tecnològica

Tota activitat humana està intervinguda per l'ús d'eines (materials i simbòliques), de manera que el nostre desenvolupament és en gran manera el procés de la seva apropiació en el marc de les pràctiques pròpies de la nostra comunitat. La cultura proveeix mecanismes de mediació cultural (eines o signes) a l'infant en desenvolupament en contextos d'activitat específica, i la criatura

s'apropia d'aquests mitjans culturals, i el reconstrueix en el procés de l'activitat. D'aquesta manera, les eines no són només un complement afegit a l'activitat humana, sinó que la transformen i, alhora, defineixen les trajectòries evolutives dels subjectes, les habilitats dels quals s'adapten a les eines en ús i a les pràctiques socials que elles han generat (Cole i Derry, 2005; Engeström, 1999; Lalueza, Crespo i Camps, 2008).

Pel que fa a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), es tracta de la mateixa qüestió: hi intervenen pràctiques institucionals, possibiliten i promouen activitats, i unes i altres finalment s'inscriuen en «el projecte evolutiu» d'aquells que se n'apropien. Tal com va passar en el seu moment amb l'accés universalitzat als textos promogut per la impremta, ara l'accés gairebé il·limitat a textos a través d'Internet i l'ús de la comunicació telemàtica incorporen un potencial elevat per a la transformació dels subjectes en la mesura que promou pràctiques quotidianes que intervenen de manera decisiva en la seva socialització.

Al Projecte Shere Rom utilitzem les TIC com a eina que intervé en la producció de coneixement i en la comunicació, i mitjançant aquesta activitat els participants s'apropien les eines tecnològiques, i així les integren com a instruments d'ús quotidià.

«Agentivitat»

L'autoria, el discurs adreçat de manera conscient a una audiència, és un

element fonamental en la construcció del significat, així com per entrar en els significats de la cultura (Bajtín, 1994; Wertsch, 1991). El Projecte Shere Rom pretén promoure l'«agentivitat», és a dir, afavorir en els participants la competència i la consciència de guiar la seva pròpia activitat d'aprenentatge a través de l'autoria i la representació conscient de l'audiència.

Així, en l'activitat que hem denominat Trobadors, nois i noies prenen un paper que generalment no acostumen a tenir: són ells els agents en tot el procés, la decisió del que volen explicar ha de ser seva, i la revisió de la qualitat o l'adequació de l'obra és també seva. Són ells els que marquen el ritme, prenen les decisions, reflexionen, creen i actuen. Adopten un paper actiu en el diàleg amb l'espectador i narren la seva història des d'una posició privilegiada, amb veu pròpia. S'ofereix així, des de bon començament, la possibilitat de veure's des d'una altra perspectiva, com a autors i participants de tot allò que estan fent.

Sostenibilitat del projecte: col·laborar i negociar

La sostenibilitat del projecte a mitjà i llarg termini suposa que els actors participants se l'apropriïn i el desenvolupin autònomament. Això requereix una progressiva retirada de l'equip de la universitat, que restaria finalment com a simple assessor i formador dels estudiants col·laboradors, i deixar la gestió de cada projecte als agents

locals. Un procés així necessita negociació constant i establir explícitament metes compartides. Però aquest és un procés difícil perquè tots els interlocutors participants parteixen de diferents llenguatges socials (maneres de parlar que impliquen valors, formes d'interpretar la vida i una col·lectivitat social de referència). Això planteja obstacles diferents quan treballem amb institucions d'educació formal o amb entitats no formals.

El principal obstacle en els espais d'activitat no formal consisteix en el fet que el projecte no es consideri com a propi, sinó com una manera de satisfer les relacions amb les administracions. Els agents de l'entitat poden considerar-ho beneficiós en la mesura que perceben que contribueix a la promoció del col·lectiu i dels seus membres, però mentre no el formulin en el seu llenguatge social, mentre no sigui traduït a les maneres pròpies d'interpretar la realitat i prioritzar les necessitats de la comunitat, el projecte no anirà més enllà de l'horitzó d'un recurs més, atorgat per l'Administració.

En les institucions d'educació formal les dificultats són altres. El llenguatge social és més pròxim al de la universitat, però aquí la pressió del currículum, de les formes institucionalitzades de funcionament de l'escola, condueixen a una pèrdua de flexibilitat del model. La urgència d'aconseguir uns nivells de coneixements i competències i, sobretot, el manteniment d'unes normes de funcionament amb una població a qui costa molt acceptar-les i complir-les, poden fer perdre de vista un procés necessàriament lent, i en el qual la prioritat no pot deixar de ser que l'activitat sigui significativa.

En ambdós casos les dificultats estan relacionades amb les característiques de l'organització dels diferents sistemes. Tots ells, espais educatius formals i no formals, administracions, grups de recerca... com a sistemes que tenen regles, formes de funcionament i jerarquies que els són pròpies. El repte esdevé crear espais compartits, és a dir, microcultures que donin significat a les activitats que es duen a terme. El repte

és ser capaços de crear un espai d'interrelació on l'activitat tingui sentit per a tots els interlocutors (encara que aquest sentit sigui diferent per a uns i per als altres). Això implica un reconèixer la legitimitat de l'altre com a participant actiu en el procés.

En conclusió, en crear espais de relació interinstitucional l'activitat ha de tenir sentit per a cada entitat, cosa que vol dir recollir els objectius legítims de cadascuna, l'associació, l'escola, el consell, la universitat. Com a espais intergeneracionals, ha de ser significativa pels diferents participants, des dels nens i nenes fins als mestres o els agents comunitaris, passant pels estudiants. I en la mesura que és espai intercultural, ha de generar narratives que siguin formulables en diferents llenguatges socials, que han de tenir sentit per a les diferents comunitats implicades. Això només és possible amb una negociació constant. El projecte va sorgir d'una negociació intercultural (Crespo, Lalueza i Pallí, 2002) i només té futur amb una negociació més complexa i duradora. 🔑

Referències

BAJTÍN, M. *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza, 1994.

BRUNER, J. S. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.

BRUNER, J. S. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1996.

COLE, M. *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 1999.

COLE, M. *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. Nova York: Russell Sage Foundation, 2006.

COLE, M.; DERRY, J. We Have met Technology and It Is Us. A: STENBERG, R. J.; PREISS, D. D. [ed.]. *Intelligence and Technology. The Impact of Tools on the Nature and Development of Human Abilities*. Nova Jersey: LEA, 2005.

CRESPO, I.; LALUEZA, J. L.; PALLÍ, C. «Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment». *Community, Work and Family*, vol. 5, núm. 1 (2002): 49-66.

CRESPO, I.; LALUEZA, J. L.; PORTELL, M.; SÁNCHEZ, S. «Communities for intercultural education: Interweaving microcultures». A: NILSON, M.; NOCON, H. [ed.]. *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang, 2005.

ENGSTRÖM, Y. «Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice». A: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. [ed.]. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 377-404.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE, 1994.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; BRIA, M.; SÁNCHEZ, S.; LUQUE, M. J. «L'educació com a creació de microcultures: de la comunitat local a la xarxa virtual». *Temps d'Educació*, 29 (2005): 53-74.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. «Las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de desarrollo y socialización». A: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, 2008.

NILSON, M.; NOCON, H. *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang, 2005.

OGBU, J. U. «From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference». A: GREENFIELD, P.M.; COCKING [ed.]. *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale: LEA, 1994: 365-391.

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

— *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY: Oxford University Press, 2003.

—, MATUSOV, E.; WHITE, C. «Models of teaching and learning: participation in a community of learners». A: OLSON, D.; TORRANCE, N. [ed.]. *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell, 1996: 388-414.

WENGER, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, J. *Voices of the mind*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1991.