

El *storytelling* digital con funciones pedagógicas y psicológicas

Walter Temporelli
Aceptado Mayo 2015

Resumen

La narratividad es una potente herramienta milenaria que puede ser utilizada en favor de la construcción o reconstrucción de la subjetividad. Somos el resultado de un relato, y nuestro futuro en gran parte está condicionado por él: lo que sentimos, lo que pensamos o lo que deseamos, se fundan en el relato. Nos encontramos rodeados de relatos que no hacen más que confeccionar nuestras representaciones y formas interiores de entender la realidad. Al contar estamos construyendo un mensaje personal y único, con el cual además de atrapar al público, habilitamos representaciones personales y compartidas a la vez, generando puntos de vista que nos posibilitan recuperar nuestra memoria y con ello la construcción de nuestra identidad.

Las TIC están poco a poco y cada vez más, habilitando nuevas y más efectivas formas de construir significado a través de sus poderes narrativos

En este artículo comentaremos algunas experiencias que se están llevando a cabo en España, realizadas en una institución escolar, y que utilizan recursos audiovisuales y TIC para narrar.

Palabras clave: Narratividad – storytelling – identidad – TIC – relatos

Abstract

Narrative is a powerful millenary tool that can be used to support the construction or reconstruction of subjectivity. We are the result of an account and our future

is, to a large extent, determined by it: what we feel, what we think or what we wish, is based on that account. We are surrounded by accounts that draft our representations and inner ways of understanding reality. While telling we are building a personal unique message throughout which we not only catch the audience, but also enable personal and shared representations at the same time; creating points of view that empower us to recover our memory and, with that, the construction of our identity.

TIC are, little by little, and increasingly setting up new and more effective ways of building meaning throughout their narrative powers.

In this article, we will commentate on some experiences that are being carried out at an educational institution where audiovisual resources and ICT are used

Key words: Narrative – storytelling – identity – ICT – stories

Introducción

Cada atardecer en mitad del desierto marroquí, las mujeres de los pequeños pueblos de etnia bereber ataviadas con sus túnicas, se convocan en círculos y en cuclillas para actualizar su vida social y las de los demás. Este ritual comunicativo –exclusivamente femenino– es el momento del día en el cual las “señoras de la casa” dejan de lado el resto de sus ocupaciones y se dedican un tiempo para sí mismas, donde pueden conectar con su parte más esencial: la que las une a las demás a partir del propio relato, y de la escucha del relato de las voces del *Otro*.

Este ejemplo tan lejano y tan cercano, no hace más que demostrar que la necesidad de contar y escuchar historias es esencial para el Homo Sapiens, a tal punto que representa uno de los cuatro elementos esenciales para la especie. En efecto, dentro de la escala de las necesidades básicas del ser humano, la comunicación se encuentra luego del alimento, pero antes del amor y la vivienda, lo que equivale a afirmar que se puede sobrevivir sin amor o sin hogar, pero no en silencio (Manguel, 2012).

Su importancia reside en que la tradición oral y la consecuente necesidad de contar historias, es tan antigua como el ser humano mismo. Muestra de ello son las antiguas pinturas rupestres, las cuales además de ser parte de un ritual religioso, significaban una forma de narración para muchas culturas antiguas.

Tal cual lo afirman Ottobre y Temporelli (2013), en la actualidad, a pesar de la creciente popularidad de los medios de comunicación escritos y televisados y de las nuevas tecnologías (TIC), la tradición oral se sigue utilizando como herramienta de trasvase de significación de generación en generación. Es por ello que la narrativa moderna tiene un alcance muy amplio: además de las formas tradicionales (cuentos de hadas, cuentos populares, la mitología, las leyendas, fábulas, etc.), se ha extendido a la historia que representa, la narrativa personal y la evolución de las normas culturales.

El devenir de los tiempos –en especial por el efecto y la acción de las TIC–, fue construyendo nuevos paradigmas de la vida en sociedad, donde el *Otro* se multiplicó en muchos *Otros*. A causa de ello, entre los aspectos que afectaron más fuertemente la cotidianeidad, Kozulin (1994) señala la desaparición de la experiencia personal en favor de la experiencia mediada, ya que actualmente los símbolos –en sus más variadas formas– han asumido el papel de la realidad última. La comunicación y la comprensión dependen cada vez más de compartir un código simbólico más que de compartir las experiencias mismas, razón por la cual el conocimiento se ha vuelto más distribuido, compartido, y en muchos casos más democratizado (Castells, 2009).

Armstrong (2005) adhiere a la idea de que las narraciones pueden ser entendidas como un medio de entretenimiento, de educación, de preservación de la idiosincrasia de cada pueblo, de conocimiento y de reafirmación de valores entre muchas otras cosas. Por ello es que afirmamos que las historias reflejan el pensamiento humano: cómo razonan los seres humanos, cuáles son sus estructuras narrativas, y cómo recuerdan los hechos en forma de historias, las cuales son utilizadas para compartir un mensaje, dar una explicación mágica, divertir, criticar, aportar posibles soluciones a conflictos, entender la realidad y explicarla, entre muchos otros importantes efectos. En definitiva, los hechos pueden ser entendidos como pequeñas versiones de una historia más amplia

y compartida, por lo tanto contar historias sirve como un complemento del pensamiento analítico, y por supuesto, como una herramienta educativa.

A través de la presente propuesta y –coincidentalmente con el enfoque de la resiliencia– consideramos que a partir de la narración y la consecuente verbalización de las heridas sufridas que ella vehiculiza, un sujeto puede reconstruirse, sobreponiéndose a situaciones de dolor emocional.

A continuación, haremos algunas consideraciones en torno a cómo la narración puede ser utilizada en favor de la construcción o reconstrucción de la subjetividad, y para ello, comentaremos algunas experiencias que se están llevando a cabo dentro del nivel primario, en poblaciones desfavorecidas y con altos índices de desigualdad. En estos casos se trata de experiencias realizadas en una institución escolar, y que para narrar utilizan recursos audiovisuales y TIC.

La narración y la construcción de la subjetividad

Gottschalk (2014) afirma que desde que el hombre es hombre, crecemos rodeados de relatos que no hacen más que confeccionar el mapa de nuestras representaciones. Como narradores, abrevamos en fuentes de tradición oral y/o literaria, pero resignificando y recodificando la información a la oralidad, construyendo un mensaje personal y único, con el cual además de atrapar al público, habilitamos representaciones personales y compartidas a la vez, generando puntos de vista que nos posibilitan recuperar nuestra memoria y con ello la construcción de nuestra identidad (Armstrong, 2005). Haciendo un paralelo con las publicaciones escritas, Kozulin (2000) afirma que los actos, el pensamiento y las intenciones humanas, se pueden entender como actos de autoría, mientras que el *Yo* emergente se puede identificar como el autor de una obra literaria.

En la orilla opuesta de la narración encontramos al silencio, en consecuencia el silencio puede ser una forma de huida u ocultamiento donde el sujeto solo muestra lo que los demás están dispuestos a ver y escuchar (Gottschalk, 2014). En el mismo sentido, Cyrulnik (2009) destaca la importancia del *Otro* y del *contexto* en la constitución de la subjetividad del individuo. Para el citado autor,

cuando el contexto más próximo inhabilita el relato, haciéndolo callar como si “aquí no ha pasado nada”, el niño suprime el capítulo de su historia que le ha causado dolor, sumergiéndose en el silencio que los demás le proponen, y adormeciendo una parte de su alma. El niño poco a poco va perdiendo su propia voz, y se le va atribuyendo lo que los demás piensan de él y de dicho silencio; no solo no se percibe nada de su auténtica identidad, sino que se desconoce su cultura y su grupo de pertenencia, arrastrándolo sin prisa pero sin pausa al esquema condicionado por las representaciones de la mayoría.

Dentro de esta estructura de acción, el niño va creciendo no gracias a su propia voz, sino a partir de lo que los otros narran sobre él: sus padres, sus amigos, sus familiares más cercanos, y –una vez que inicia su escolaridad– sus maestros y tutores se convierten en portavoces del niño, ése mismo que luego permanece en silencio en un costado del aula, esperando que pasen rápidamente las horas del día sin que la mirada de los demás se pose sobre su humanidad (Cyrulnik, 2009).

Las desigualdades socio-económicas, las situaciones de violencia familiar, los problemas de asimilación cultural, los traumas, y las grandes catástrofes, son solo algunos de los elementos que hacen tangibles conductas de ocultamiento y silenciamiento (Werner y Smith, 1992), que en definitiva no harán más que conducir a reforzar la brecha que separa a quienes están dentro y fuera del sistema.

Este trabajo se asienta en distintas propuestas definidas por la *resiliencia*, entendida como la capacidad de sobreponerse a situaciones traumáticas y complejas de la vida, a partir de reparar las heridas sufridas (Rutter, 1993). Semántica emergente y de reciente implantación en Iberoamérica, el término *resiliencia* es una adaptación a las Ciencias Sociales de la Física, y tiene su origen en el latín, *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Suele referir a la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas y su capacidad de resistencia al choque.

Pero este proceso no ha de encararse en solitario, sino con el acompañamiento de amigos, maestros, tutores, y los propios padres entre otros, y específicamente en los casos que más adelante comentaremos, en la construcción de una narración

que posibilite el pasaje de las sombras hacia la luz, es por ello que el relato debiera ser una reconciliación con la propia historia: *dar forma, reparar, dar coherencia, sanar*, por ello Cyrulnik (2009) refiere a la resiliencia como “una iniciativa de liberación”.

En sí misma, la historia personal facilita abrir los ojos a una nueva realidad, por lo tanto realizar un relato permitiría transfigurar lo real. Con nuestras palabras podemos crear un acontecimiento tejiendo un vínculo afectivo, de lo contrario si su voz permanece silenciada, ese niño permanece “muerto”, representando la solución más cómoda tanto para él como para la sociedad toda: el niño traumatizado está obligado a asumir un cambio (Cyrulnik, 2008).

Narrar facilita el recomponer la representación del trauma, es por ello que toda narración de la propia historia es un alegato, una legítima defensa. Cuando pensamos en nuestro pasado intentamos redefinirlo (Bruner, 2003), en palabras de Cyrulnik (2002), es necesario disponer de un futuro basado en proyectos que permitan alejar el pasado y modificar la emoción asociada al recuerdo. La sociedad adulta debe estar preparada para acogerlo y acompañarlo tal como es, con sus particularidades de niño y de traumatizado.

Coincidiendo con todo lo expresado, Parens (2004) afirma que cuando quienes lo rodean le dan seguridad, y su contexto más próximo le propone modelos alternativos de desarrollo, el niño puede reconstruirse dejando atrás un pasado doloroso. Por ejemplo, impregnar de un apoyo seguro su memoria, aportar seguridad en el afecto del medio, proponerle un ambiente no estigmatizador, y el sentido que pueda dar al trauma un trabajo verbal posterior.

Al menos durante la infancia, el sistema educativo representa una de las formas más potentes de construcción de subjetividades (Pozo, 2009). En especial en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, la educación formal presenta no sólo estructuras de construcción social de la identidad, sino auténticos “diques de contención” a una realidad que suele ser mucho más cruda, por ello resulta fundamental el aporte continuo y constante de todos aquellos que estamos implicados en educación.

La información proporcionada por los diferentes estudios sobre resiliencia, aportan datos sobre las variables personales y contextuales que aumentan la posibilidad de éxito de las personas que viven en situaciones de riesgo de exclusión, o en su proceso de desarrollo y normalización, además de los elementos que incrementan la marginalidad. Esta información puede ser utilizada en el diseño e implementación de los programas de intervención social y educativa, individuales y también grupales, para el desarrollo de las habilidades y variables personales que se correlacionan con resiliencia.

Si nuestra tarea se torna consciente de este panorama, podremos realizar un aporte vital a la lucha contra las desigualdades sociales, ya que cuando se logra **modificar el contexto, fortalecer las interacciones afectivas, y cambiar los relatos** de aquellos que han sufrido –y sufren– dolor por un pasado que les acosa, se registran recuperaciones evolutivas resilientes.

Narratividad y educación.

Pese a la realidad que nos desborda diariamente en las aulas, el sistema educativo no está preparado para contener las distintas problemáticas con que cotidianamente nos encontramos. Tal cual lo afirman Ottobre y Temporelli (2013), **la educación formal en sí misma, está diseñada para impartir instrucción formando a los individuos que pasan por ella, por lo que todo otro tipo de propuesta anexada, es algo que debe proponerse y diseñarse específicamente.** Con esto queremos significar que somos conscientes de que **ni el sistema ni nosotros mismos como docentes, estamos *a priori* preparados para dar cobertura a las necesidades que un niño, que sufre algún tipo de situación traumática, pueda tener.**

Pero los educadores podemos formar parte de un proceso de mejora y recuperación de los niños con quienes trabajamos, aunque no todo apoyo puede ser positivo, ya que la organización del mismo después del trauma, puede impulsar un proceso de resiliencia o bloquearlo. En efecto, el sufrimiento quizás sea el mismo en todo ser humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, y la revisión emocional del acontecimiento que lo dañó, dependerá en gran medida de los tutores de resiliencia que la cultura disponga en torno al sufriente (Cyrulnik, 2009). Por este motivo, personas que aparentemente viven en situaciones

similares, adversas, de exclusión, pobreza, traumáticas o trágicas, consiguen recuperarse, mientras que otras crecidas en condiciones prácticamente iguales, repiten y mantiene esa situación de adversidad, pobreza y exclusión.

Por lo antedicho, es que abogamos por la recuperación de la palabra, dado que **la narración pensada estratégicamente puede convertirse en una herramienta educativa**: habla de ética, de normas culturales, de valores, y del respeto por las diferencias entre otras concepciones.

Desde el plano estrictamente didáctico, Romo (2014) afirma que escuchar a un narrador puede crear conexiones personales duraderas, promover la solución innovadora de problemas y un entendimiento común frente a las ambiciones de futuro. Por dicho motivo, la narrativa contemporánea es también ampliamente utilizada para hacer frente a los objetivos educativos. En efecto, el oyente puede entonces activar el conocimiento e imaginar nuevas posibilidades. En conjunto un narrador y un oyente buscan las mejores prácticas e inventan nuevas soluciones.

Según postulan Montanero, Lucero y Fernández (2014) las historias tienden a basarse en el aprendizaje experiencial, pero aprender de una experiencia no necesariamente es automático. A menudo, una persona debe tratar de contar la historia de esa experiencia antes de darse cuenta de su valor. En este caso, no es sólo el oyente que aprende, sino también que se hace consciente de sus propias experiencias y orígenes. Este proceso narrativo está estimulando cómo el narrador transmite eficazmente las ideas, y es capaz de demostrar el potencial de la realización humana. El conocimiento humano se basa en las historias, y el ser humano por definición posee capacidad cognitiva necesaria para entender, recordar y contar historias. Mientras se narra, los participantes son capaces de imaginar nuevas perspectivas, invitando a una experiencia transformadora y empática (Romo, 2014).

Por todo lo expuesto, es que defendemos el valor del relato y del potencial didáctico de contar historias, y cuando nos referimos a una defensa lo hacemos en un doble ámbito: en el *aspecto pedagógico* y en el *plano terapéutico*. En efecto, elaborar un relato implica trabajar en función de lograr la autonomía, gracias a que toda narración con voz propia implica una representación de uno mismo.

Invitar a la palabra, el apoyo afectivo, y la ayuda social, cargan la misma herida con una significación diferente, dependiendo el modo en que las culturas estructuran su relato, haciendo que un mismo acontecimiento pase de la vergüenza al orgullo, de la sombra a la luz (Sommefield, 1999).

En sí mismas, las historias proporcionan herramientas para la transferencia de conocimientos en un contexto social como es el educativo, además de generar marcos interpretativos del contexto.

A continuación, describiremos algunas experiencias que se están llevando a cabo con técnicas de *storytelling*, las cuales están destinadas a disponer alrededor del niño las guías de desarrollo que les permitirán tejer su resiliencia.

Algunos ejemplos de resiliencia

Contexto general

Dentro del marco educativo formal, la evolución política española a partir de la vuelta a la democracia, trajo aparejados –con mayor o menor suerte– nuevos métodos, multiplicidad de las lenguas utilizadas para enseñar, coeducación entre sexos, e integración de niños con *hándicap* cognitivo, físico o sensorial, entre otros notables fenómenos.

Finalizando la década del 70, la posibilidad de abrirse socialmente a la diversidad, estimuló a la escuela a hermanarse a un contexto social real, aunque mientras la misma intentaba adaptarse al entorno sociocultural, éste se iba transformando simultáneamente. Por ejemplo, en primer lugar, se observaba la transición de una sociedad industrial a otra basada en la información, y en segundo término, la relativa homogeneidad cultural en cada territorio, se rompió con la llegada de la inmigración exterior, un fenómeno nuevo en España (hasta entonces lugar de salida, no de llegada) que sorprende a una sociedad sin discurso alguno acerca de la multiculturalidad.

Pero si de discursos hablamos, para Sanchidrián y Ruiz Berrio (2010) una de las consecuencias más marcadas se observó en el de los docentes, los cuales

solían asimilar la diversidad cultural a déficit, ya que las dificultades de adaptación a la escuela que presentaban muchos de estos niños, eran atribuidas a las carencias del alumno, a su falta de conocimientos, habilidades, actitudes, patrones culturales o hábitos en el momento de su entrada en la escuela. Dentro de este nuevo contexto, debemos mencionar a la comunidad gitana, quienes si bien residen en España desde al menos 500 años, no estaban escolarizados en un número significativo hasta hace 20 años, de modo que su llegada a las aulas coincide con la de los primeros grupos de inmigrantes (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010).

Cuando un niño perteneciente a un grupo minoritario entra en la escuela, es portador de un proyecto evolutivo que se inscribe en la historia cultural de su comunidad, la cual posee unas metas singulares que dotan de sentido al prototipo de sujeto ideal (Gauvain, 1995). Es por ello que todas las culturas deberían ser analizadas dentro de un contexto amplio e integrado, ya que siempre existen retroalimentaciones con los valores y creencias de las demás culturas (Clifford, 1998). De esta manera, tanto los denominados grupos minoritarios (inmigrantes, gitanos, gente con capacidades especiales, etc.) como los mayoritarios, viven influyéndose unos a otros, cuestionándose así la impermeabilidad de los límites culturales (Bhabha, 1994).

El grupo DEHISI

Motivados por la realidad descrita, en la Universidad Autónoma de Barcelona existe un grupo de investigación consolidado gracias a los más de 15 años de trabajo ininterrumpido; hablamos del grupo DEHISI, compuesto por un equipo que lleva adelante varios proyectos que amalgaman contenidos curriculares, con actividades resilientes, y técnicas de *storytelling* digital.

Entre las metas básicas planteadas por el grupo, se encuentran la de **señalar las tensiones existentes entre la cultura familiar y la cultura escolar**, la de lograr **armonizar las metas culturales, las herramientas simbólicas y las prácticas cotidianas de ambos mundos**, generando dispositivos de intervención e investigación adecuados a tales fines.

Dos de las acciones más elocuentes que el grupo DEHISI lleva a cabo, se denominan Proyecto *Trobadors* (trovadores en Castellano), y La casa de *Shere Rom*.

a) Proyecto Trobadors

Definido como un entorno educativo para construir conocimiento significativo y el desarrollo de capacidades y competencias, el Proyecto *Trobadors* persigue como objetivo general el crear oportunidades de éxito a partir de lograr:

- Valoración propia y del compañero
- Transferencia de conocimiento
- Participación
- Colaboración
- Respeto
- Auto-regulación
- Capacidad de evaluar y controlar el proceso

El dispositivo se lleva a cabo durante un año lectivo, a través de la participación de docentes (quienes ejercen la coordinación) y alumnos de la UAB, además de los respectivos maestros de las distintas clases que participan de la propuesta. Todas las actividades vinculadas se realizan en horario escolar, y no es obligatorio para los niños participar en las mismas, quienes deciden no participar realizan otras acciones dentro de la institución.

Se trabaja en grupos, cada uno de ellos tutorizado por un alumno de la UAB quien se encarga de organizar la tarea primera, que es la selección de una idea para ser filmada. Este primer paso suele ser el que demanda más tiempo y energía, ya que para lograr el consenso necesario para arribar a los objetivos, se evidencian las relaciones de poder más complejas de la cotidianidad del aula: sexismos, xenofobias, racismos, discriminación socio-económica, y *bullying* suelen ser algunas de las situaciones conflictivas emergentes, aunque lógicamente no todo es negativo. En efecto, luego de transitar un trabajo continuo, y gracias a la

implementación de estrategias destinadas a potenciar el uso democrático de la palabra, el espíritu del trabajo grupal, y el respeto por la visión del otro, los participantes comprenden la importancia de la tarea mancomunada, de asumir roles, y de idear un plan en pos del logro de un objetivo, en este caso ayudar a los niños a adquirir herramientas que les faciliten su integración en la escuela.

Como ya señalamos con anterioridad, este tipo de actividad posibilita un alto grado de recuperación de la palabra por parte de los niños que participan, lo cual juega a favor de los efectos resilientes que proponen entre otros Cyrulnik (2009) y Grotberg (2006). Muestra de ello es que en general, las historias emergentes en el espacio *Trobadors* tienen un alto componente autorreferencial que de por sí la currícula escolar no contempla. Así se suceden **contextos que les son familiares** (el barrio, la casa, la escuela), **situaciones que son habituales** en sus mundos de representación (romances de estilo telenovelesco, violencia de género, éxitos deportivos, conflictos con la ley, discriminación social, etc.), **y formatos que se consumen con asiduidad** (vídeos clips, telenovelas, telenoticieros, etc.).

Posteriormente, se escribe el guión de la historia elegida, generando un orden narrativo con los consecuentes beneficios que esto acarrea para la amplificación de la gramática mental: narración en tres actos, desarrollo de personajes, discriminación y relación entre protagonista/antagonista, el sentido de la trama y el argumento, etc.

En tercer lugar, se distribuyen roles técnicos y actorales, siendo este paso el segundo en el orden de tensiones de la propuesta. La división de los roles de trabajo suele estar signada por la resonancia semántica de algunos de ellos: director entre el más notable (“el que manda, el que decide”), y la asunción de roles técnicos, los cuales a pesar del paso del tiempo siguen marcados fuertemente por improntas sexistas y de la división social del trabajo. Por todo ello, por un lado la mayor parte de los roles técnicos son asumidos por los varones, y por otro, la mayoría pugna por ser director/a o actor/actriz principal. La división del trabajo en la escuela suele reproducir la visión dominante del paradigma capitalista, y por ello se organiza a partir de roles que vienen determinados por los complejos mecanismos legitimadores de la sociedad, entre los que se encuentran la posesión de certificados que capacitan a alguien (los maestros) en función de los conocimientos que se le atribuyen, para ejercitar una función.

Por lo antedicho, no resulta extraño que los niños pugnen por asumir los roles tradicionales de decisión de la industria audiovisual –los que mandan– que son similares a los que ellos suelen observar en sus vidas cotidianas –aunque en otros ámbitos– como los más acreditados (maestros, directivos, policías, etc.).

Distribuidos los roles se ruedan las historias, y por último se editan. Para poder dar adecuadas respuestas a las distintas tareas, en paralelo se ofrece formación técnica en los diversos roles que se han de emplear: cámara, guión, dirección, edición, entre otros, de forma tal que sean los mismos niños artífices de sus propias historias.

La conclusión de la actividad consiste en la exhibición de lo producido en dependencias de la UAB. Estas “excursiones” de los niños a instalaciones universitarias –tan habituales en el mundo de la clase media española– suelen ser no solo experiencias inéditas dentro de los grupos minoritarios, sino la única oportunidad en que tomen contacto con dicho ámbito, lo cual no hace más que redundar en una situación de justicia social.

A través de los rodajes de las historias, los niños comprenden en gran medida la importancia del trabajo en equipo, del respeto por el aporte de los otros, del aguardar el turno en el uso de la palabra, entre otros importantes efectos.

b) La casa de Shere Rom

La segunda actividad que me interesa reseñar es la denominada Casa de *Shere Rom* (CSR), la cual se lleva a cabo desde 1998 con miembros de la Asociación Gitana de Badalona (Barcelona).

Es una actividad fuera del horario y del espacio escolar, de acceso voluntario y con un sistema explícito de reglas de participación, en la que se utilizan herramientas informáticas y una estructura de funcionamiento que provee una relación individualizada entre el “aprendiz” y un educador que media en la actividad. Participan en ella algo más de 50 niños (en turnos de 13) entre 5 y 12 años y, de forma paralela, un grupo variable de niños entre 3 y 5 años. Es de especial importancia el hecho de que esta actividad se desarrolla en un

espacio que la comunidad gitana considera propio (los locales de la “Asociación Gitana”) y que a ella asisten también algunos niños “payos” (no gitanos). Es, por tanto, una institución gitana que se ofrece a toda la comunidad.

Shere Rom, personaje mítico de la cultura gitana, significa en caló (lengua gitana) “el hombre sabio”. A imagen y semejanza del “hollywoodense” Oscar Schindler, Shere Rom vivió durante la Segunda Guerra Mundial y ayudó a muchos gitanos a escapar de los campos de exterminio.

La CSR adopta una perspectiva intercultural, puesto que su diseño surge de la negociación entre los diferentes participantes, y su gestión supone una tarea compartida, representando una adaptación de la experiencia “5^{ta} Dimension” diseñada y puesta en marcha por el *Laboratory of Compared Human Cognition*, dirigido por Michael Cole (1996).

Estas actividades, aunque desarrolladas con las asociaciones gitanas, no convierte la CSR en un proyecto exclusivo por esta comunidad cultural, sino que por el contrario, es fácilmente adaptable a otras realidades impactadas por desigualdades sociales, políticas y económicas, y dominadas por la expansión del capitalismo.

Al igual que el Proyecto *Trobadors*, el principal objetivo reside **en favorecer la integración de niños y niñas en situación social desfavorable, en los procesos de educación formal**, para lo cual postula:

- a. Facilitar acceso al tipo de conocimiento que proporciona la escuela evitando el rechazo que ésta genera en tanto que institución percibida como ajena.
- b. Favorecer el desarrollo de las capacidades cognitivas y comunicativas necesarias para la participación en la escuela.
- c. Colaborar en que el acceso a la escuela y la adquisición de los correspondientes conocimientos y conductas se efectúe evitando la deculturación.
- d. Estimular la participación de los adultos en un proyecto educativo que sea percibido como propio de la comunidad.
- e. Garantizar el acceso a tecnologías (informática y telemática) de las que la mayoría de la comunidad está privada.

La Casa de Shere Rom es presentada como un lugar creado por un personaje mítico (Shere Rom), donde se puede jugar pero en el que hay que respetar unas reglas. Los niños usuarios, están asistidos por educadores, que pueden ser integrantes del equipo investigador, miembros de la comunidad o estudiantes universitarios en prácticas.

Con el apoyo de un educador, el niño comienza escribiendo en un ordenador un correo electrónico que envía a *Shere Rom*, en el que comenta sus motivaciones. Aproximadamente en una semana recibe una respuesta personalizada a través de correo electrónico en la que se le comunica las pautas que deberá seguir.

La actividad toma como base un laberinto con 20 casillas, en cada una de las cuales figura como mínimo un juego educativo informático y/o convencional. En cada una de ellas debe ejecutar el juego que contiene y, al llegar a un determinado nivel, puede pasar a otra casilla. Los juegos tienen tres grados de dificultad: inicial, intermedio y experto.

Una vez que completan cada juego, se les pide que envíen una nueva carta a Shere Rom explicando cómo harían ellos para mejorar las instrucciones o el propio juego.

Al completar como mínimo diez de los juegos en un nivel intermedio y diez de los juegos en un nivel de experto pasarán a convertirse en “Ayudantes de *Shere Rom*”. En el ritual de nombramiento se comprometerán a ayudar a los demás niños de la CSR. A partir de este momento entrarán en la Habitación Mágica donde encontrarán juegos que no han visto anteriormente y que son exclusivos de esta posición. Asimismo ayudarán a crear las tarjetas de ejecución de los juegos y ayudarán a preparar unas “Hojas Sabihondas” que darán pistas para resolver nuevos juegos.

La CSR muestra la potencialidad de la Quinta Dimensión para convertirse, a través de un proceso de apropiación, en una microcultura generadora de nuevas formas de relación de enseñanza-aprendizaje. Así, la interinstitucionalidad y la intergeneracionalidad de la “5D” suponen la creación de un “territorio fronterizo” donde los diferentes actores y las diferentes instituciones se ven obligados a

negociar para optar a sus respectivas metas, las cuales pueden ser en origen enormemente diferentes. Si esa negociación se hace desde el respeto entre los diversos interlocutores –instituciones y personas–, la actividad resultante debe mantenerse necesariamente en esa frontera común. Pero, en tanto que sistema en desarrollo, genera su propia organización, es decir, genera una microcultura donde nadie es propietario de las normas y metas, y donde todos pueden participar de ellas compartiéndolas y cambiándolas. Allí reside su carácter intercultural.

Conclusiones

A través de este trabajo, hemos intentado resaltar la importancia del ejercicio narrativo como búsqueda de efectos resilientes en sujetos en situación de riesgo de exclusión social (Egeland, Carlson, y Sroufe, 1993).

En efecto, la expresión en sus más variadas formas, desde el hombre primitivo a través de sus pinturas rupestres, hasta la actual incorporación de medios digitales, ha ejercido como prótesis cultural (Kozulin, 2000), y puesta al servicio de la recuperación de personas que han padecido algún tipo de sufrimiento profundo y sostenido en el tiempo, ostenta consecuencias positivas notables (Vanistendael y Lecomte, 2002).

En esta misma línea, sabemos que hace más de 5.000 años la escritura –a imagen y semejanza de lo que son actualmente las TIC– también fue una nueva tecnología, y entre sus principales innovaciones encontramos que ofreció la novedad de almacenar la información fuera de la mente humana, modificando así la estructura mental de los sujetos. De esta manera, el registro y almacenaje de información pasó de ser territorio exclusivo de la memoria de las personas a un medio externo, a la vez que se vehiculizó la separación del autor de su texto. En una cultura oral, analfabeta en un medio predominantemente analfabeto, el pensamiento que no se repite, se pierde, de allí la importancia de la narración y su funcionalidad en favor del ejercicio de la memoria, ya que quienes la pierden están condenados al sufrimiento. En palabras de Cyrulnik (2009), la narración es una forma de apropiación de la propia vida. Cuando narramos tenemos la sensación de tomar el dominio de nuestra historia. Cerrando el abismo de los orígenes, la palabra conduce al origen (Manciaux, 2003).

Somos conscientes que el estudio de la producción de textos puede actuar como paradigma de estudio de otros procesos psicológicos (Kozulin, 1991), es por ello que las propuestas aquí tratadas responden al trabajo resiliente a través de potenciar el uso de la palabra. Tanto el Proyecto *Trobadors* como la Casa de *Shere Rom*, se basan en un conjunto de premisas que en definitiva son las guías del trabajo propuesto por el grupo DEHISI:

1. Partir de los intereses de los diferentes participantes.
2. Potenciar el uso de la voz propia de cada uno de ellos.
3. Basar la actividad en la participación y la co-construcción.
4. Organizar el aprendizaje como colaboración en la obtención de metas.
5. Fomentar la participación de personas de diferentes edades y estatus, con roles de enseñanza-aprendizaje distribuidos.
6. Proponer actividades flexibles y permeables a la transformación.

Podemos resumir que, guiadas por los aportes de Cole (1996) y Rogoff, (1990, 2003), las propuestas del grupo DEHISI buscan disminuir las enormes diferencias entre la educación informal de las sociedades y grupos étnicos tradicionales (basada en la observación y participación en las tareas de los adultos) y la educación formal escolar (segregada del mundo del trabajo de los adultos).

Creemos haber profundizado convenientemente acerca de la importancia capital de recuperar la voz propia por parte de aquellos que han sufrido un trauma importante en sus vidas, y que por distintos motivos no han podido desarrollar herramientas suficientes como para revertir el dolor devenido de dicho trauma. En este sentido y en concordancia con Bruner (1988), estamos persuadidos que la narración en general y la obra literaria en particular, son un modelo para reconstruir la aparición del yo humano, mientras que las reglas específicas del discurso literario fundamentan nuestra comprensión del pensamiento narrativo del individuo.

Porque si bien es cierto que los altos niveles de desigualdad presentes en todos los países de Latinoamérica están signados por las condiciones sociales y económicas, no es menos cierto que dicha desigualdad se encuentra en

igual medida condicionada por la falta de vías de expresión, y la carencia de multiplicidad de estilos expresivos.

En suma, para que podamos colaborar en la mejora de los estándares de vida de nuestros niños, debemos potenciar sus formas y estilos narrativos, que a su vez puedan dar cuenta de mayor cantidad de registros y mundos posibles que no necesariamente sean los del fracaso y la frustración, ya que como bien señala Cyrulnik (2009) con una sola existencia, uno podría escribir muchas historias sin que necesariamente estemos mintiendo.

Lo importante no es tanto lo que haya sucedido, sino en gran parte, la forma en cómo se lo relate.

Bibliografía

- ARMSTRONG, K. (2005) *A Short History of Myth*. NYC, Cannongate.
- BHABHA, H. (1994) *The location of culture*. Londres, Roudledge.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- _____ (2002) *Poruquoi nous racontons-nous des histoires?* París, Retz.
- _____ (2003) *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- CASTELL, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza.
- CLIFFORD, J. (1998) *The predicament of culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- COLE, M. (1996) *Cultural Psychology*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- CYRULNIK, B. (2002) *Los patitos feos* Barcelona, Gedisa.
- _____ (2008) *El amor que nos cura* Barcelona, Gedisa.
- _____ (2009) *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona, Gedisa.
- EGELAND, B.; CARLSON, E.; SROUFE, A. (1993) *Resilience as process. Development and Psychopathology*. Cambridge, Univ Press.
- GAUVAIN, M. (1995) Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive

- development. *Human Development*, 38, 25-45.
- GOTTSCALK, J. (2014) *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- GROTBORG, E. (2006) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona, Gedisa.
- KOZULIN, A. (1991) Life as authoring: a humanistic tradition in Russian psychology. *New Ideas in Psychology*, N°9, 1991, pages 335-351.
- _____ (1994) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza
- _____ (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Buenos Aires, Paidós.
- MANCIAUX, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, Gedisa.
- MANGUEL, A. (2012) *El sueño del rey rojo*. Madrid, Alianza editorial.
- MONTANERO, M.; LUCERO, M. y FERNANDEZ, M. (2014) Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Volume 37, Issue 1, 2014.
- OTTOBRE, S. y TEMPORELLI, W. (2013). *Profe, no tengamos recreo*. Buenos Aires, La Crujía.
- PARENS, H. (2004) *Renewal of life. Healing from the holocaust*. Maryland, Schreiber Publishing.
- POZO, J. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Barcelona, Morata.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press.
- _____ (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY. Oxford University Press.
- ROMO, A. (2014) Narrativas autobiográficas de estudiantes a distancia: emergencia de una perspectiva intercultural. *RED - Revista de Educación a Distancia*. Número 41. 15-Jun-2014 <http://www.um.es/ead/red/41/romo.pdf>
- RUTTER, M. (1993) "Resilience: Some conceptual considerations". *Journal of Adolescent Health*, 14.
- SANCHIDRIÁN, C. y RUIZ BERRIO, J. (coords.) (2010) *Historia y perspectiva actual de*

la educación infantil. Barcelona, Graó.

SOMMERFIELD, D. (1999) A critic of seven assumptions behind psychological trauma programmes in war-affected áreas. *Social Science and Medicine*, N° 48, pp 1.449-1.462.

VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002) *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona, Gedisa.

VYGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

WERNER, E. y SMITH, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

Walter Temporelli: Dr. en Psicología de la Educación, USAL - UAB.
wtemporelli@hotmail.com