

La transformación de la escuela “La Paz”. Un modelo dialógico de intervención social para la inclusión del pueblo Roma

Sandra Girbés Peco¹

Jelen Amador²

Fernando Macías³

Resumen: Este artículo profundiza en el potencial que la escuela y la comunidad pueden aportar para frenar los círculos de desigualdad que afectan a los colectivos más vulnerables. Para ello, nos centramos en un estudio de caso abordado por la investigación europea INCLUD-ED y por el proyecto I & D *Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza*. Concretamente, analizamos el impacto de la transformación de la escuela “La Paz” en la superación de la exclusión de la población Roma de uno de los barrios urbanos más desfavorecidos de Europa. Los resultados obtenidos evidencian cómo dicha transformación - basada en la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito y a través del Contrato de Inclusión Dialógica - está contribuyendo a superar la exclusión de muchas familias Roma. Este caso aporta un nuevo modelo de intervención social basado en evidencias científicas y en la inclusión de las voces de los colectivos tradicionalmente excluidos.

Palabras clave: Pueblo Roma, exclusión, Actuaciones Educativas de Éxito, Contrato de Inclusión Dialógica

Abstract: This article explores the potential of the school and the community to slow circles of inequality affecting the most vulnerable groups. To do this, we focus on a case study addressed by European research INCLUD-ED and the R & D *Socio-educational successful actions for poverty reduction project*. Specifically, we analyze the impact of the transformation of the "La Paz" school in overcoming the exclusion of the Roma people, from one of the most disadvantaged urban areas in Europe population. The results show how this

¹ Universidad de Barcelona - sandra.girbes@ub.edu

² Universidad Autónoma de Barcelona - Maria.Jerusalen.Amador@uab.cat

³ Universidad de Barcelona - fernandomacias@ub.edu

transformation - based on the application of Successful Educational Activities and through the Dialogic Inclusion Contract - is helping to overcome the exclusion of many Roma families. This case brings a new model of social intervention based on scientific evidence and on the inclusion of the voices of traditionally excluded groups.

Keywords: Roma people, exclusion, Successful Educational Activities, Dialogic Inclusion Contract

Introducción

El primer día de Abel en la Escuela “La Paz” no fue fácil. Aquel día, mientras Abel cruzaba la puerta de la escuela a la que asistían sus hijas y sus nietas, recordaba la última vez que había pisado los pasillos de un colegio: tenía 10 años y fue justo antes de abandonar su escolarización. Cuando Abel volvió a la escuela tenía 36 años y se encontraba en una situación prolongada de desempleo. En aquellos momentos, este vecino Roma del barrio de La Milagrosa, volvía a la escuela a realizar un voluntariado como parte de un programa de servicios a la comunidad que le había sido impuesto después de haber cometido una infracción administrativa. Ese primer día, cuando entró en una de las aulas en las que realizaría su voluntariado, se sintió inseguro y fuera de lugar; pero este sentimiento se diluyó muy pronto, cuando se encontró con los ojos de su nieta, de los niños y las niñas que viven en su barrio y cuando empezó a percibir la manera en que las profesoras le hablaban. Los sentimientos de inseguridad desaparecieron por completo en unos meses, cuando empezó a darse cuenta de cómo su presencia mejoraba el comportamiento del alumnado y sus resultados académicos. Abel sintió que después de mucho tiempo era útil y que con su participación estaba contribuyendo a que los niños y niñas Roma y no Roma de su barrio pudieran romper con los círculos de desigualdad (Cohen, Farley, & Mason, 2003; Small & Newman, 2001) que viven la mayoría de las personas del barrio de La Milagrosa.

El caso de Abel ilustra el potencial que reside en las escuelas y en las comunidades (Warren, 2005) para detener las desigualdades que sufre el pueblo Roma en Europa (European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). Partiendo de esta historia de éxito, el presente artículo se centra en el proceso de transformación que ha posibilitado que la escuela “La Paz” haya pasado de ser una escuela de fracaso y reproductora de las desigualdades a una escuela potenciadora de la inclusión social de muchas personas Roma. Este estudio de caso ha sido llevado a cabo por dos investigaciones coordinadas desde el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona: el proyecto del VI Programa

Marco de investigación de la Comisión Europea, INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011) y posteriormente, por el proyecto del Plan Nacional I+D *Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza* (2012-2014) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

A continuación exponemos, en primer lugar, el estado de la cuestión en relación a los procesos de exclusión educativa y social que afectan a muchas familias Roma residentes en barrios urbanos desfavorecidos. Asimismo, recogemos algunas de las respuestas que la investigación científica está ofreciendo para superar estas realidades. En segundo lugar, se detallan las bases de la metodología comunicativa, perspectiva utilizada en el desarrollo del estudio de caso y que ha posibilitado la inclusión de las voces del pueblo Roma en la construcción del conocimiento científico. En tercer lugar, se presentan algunos de los resultados más relevantes relacionados con el impacto generado por la transformación de la escuela “La Paz” en la superación de la exclusión educativa y social que sufrían muchas personas en el barrio de La Milagrosa. Finalmente, se aportan algunas conclusiones del estudio entre las que se destaca el impacto generado por la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito y del Contrato de Inclusión Dialógica en la escuela “La Paz”. Estas estrategias han generado una acción comunitaria y efectiva capaz de frenar la reproducción de las desigualdades, basada en evidencias científicas y en la participación de toda la comunidad.

Investigación científica y superación de la exclusión del pueblo Roma

Concentración de la pobreza y exclusión del pueblo Roma

En las últimas décadas un amplio número de investigaciones científicas (Jargowsky 1997; Korsu & Wenglenski, 2010; Seguin, Apparicio & Riva, 2012;) han centrado su atención en las dinámicas socioeconómicas que han incrementado dramáticamente el desempleo y la segregación en muchas zonas urbanas desfavorecidas. Estos fenómenos afectan especialmente a personas que pertenecen a minorías culturales, con bajos niveles formativos y que viven en las zonas donde se muestra una acumulación espacial de la pobreza (Wilson, 2003; 2012). Autores como Frankenberg & Orfield (2012) han enfatizado en que cuando los mecanismos de planificación social fallan en estos contextos, prevalecen dinámicas excluseras que conducen a la segregación urbanística y a la desestabilización de las comunidades multiculturales. Existen investigaciones (Wilson, 2010) que además de los

elementos estructurales han analizado los factores culturales asociados a la pobreza y la exclusión. Estos se traducen en prácticas, interacciones y procesos de socialización que condicionan los planteamientos vitales y las decisiones de las personas que viven en barrios desfavorecidos. Diversos académicos (Frankenberg & Orfield, 2012; Wilson, 2010) han denunciado que en muchos casos se culpabiliza a los grupos excluidos como responsables de perpetuar la “cultura de la pobreza”, argumentando que éstos no quieren poner fin a su situación de dependencia. Estas perspectivas reducen las situaciones de exclusión a una cuestión individual, sin tener en cuenta las complejas dinámicas que operan en las situaciones de pobreza y las oportunidades desiguales con las que cuentan las personas. Barreras como el sexismo y el racismo conducen a la interacción de diferentes formas de marginación y generan una doble o triple discriminación (Sordé, 2006), como por ejemplo, la sufrida por las mujeres Roma que viven en barrios altamente desfavorecidos.

Por otro lado, se ha evidenciado (Eurostat, 2013) cómo a medida que aumenta el nivel educativo, desciende el riesgo de sufrir pobreza. Estas evidencias alertan sobre las graves repercusiones asociadas a la tradicional exclusión educativa de algunos colectivos como el pueblo Roma. Por ejemplo, datos aportado por Roma Education Fund (2010) muestran que aproximadamente un 75% de las personas Roma no han completado la educación primaria. La escolarización del alumnado Roma también se ve afectada por altas cuotas de absentismo y por actitudes y prácticas como la segregación, el abuso de poder, las bajas expectativas, la disminución del nivel educativo y/o la desigualdad informativa que sufren las familias (Greenberg, 2010; Nicaise, 2012). Diversos académicos gitanos (Hancock, 1988; Rose, 1983) han denunciado que las afirmaciones erróneas que consideran la no escolarización o el fracaso escolar del alumnado Roma como un elemento constitutivo de su propia cultura, son argumentos racistas utilizados a menudo por personas no Roma con el objetivo de mantenerlos al margen de la sociedad. En este sentido, existen investigaciones (Gómez & Vargas, 2003; Macías & Redondo, 2012) que demuestran como uno de los factores vinculados al fracaso escolar de la población Roma es precisamente la perspectiva etnocentrista de los sistemas educativos, que los excluye mucho antes de que éstos abandonen y/o fracasen.

El impacto de la investigación en ciencias sociales: contribuciones para la superación de la exclusión del pueblo Roma

Pese a los esfuerzos realizados por muchas investigaciones, vemos cómo la superación de la exclusión del pueblo Roma sigue planteándose como un objetivo no

alcanzado. Esta situación, entre otras, ha conducido a cuestionar la utilidad de las ciencias sociales como mecanismo para dar respuesta a las problemáticas sociales. Este debate ha evidenciado la necesidad de desarrollar mecanismos eficaces que evalúen las investigaciones y permitan identificar aquellos estudios que están contribuyendo a mejorar las condiciones de vida de colectivos tradicionalmente excluidos y aquellos que no están dando respuesta a las demandas sociales. Ante esta situación, la Unión Europea financió el proyecto del VII Programa Marco “*IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of European SSH research*” (2014-2018), coordinado por el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona y cuyo objetivo principal es diseñar un sistema para evaluar el impacto científico, político y social de la investigación en las ciencias sociales en Europa. IMPACT-EV supone un importante giro en la investigación en ciencias sociales, ya que está visibilizando aquellas investigaciones que están contribuyendo a la creación de nuevas realidades sociales de éxito (Aiello & Joanpere, 2014). En esta línea, una de las investigaciones destacadas por la Comisión Europea por su impacto social, político y científico alcanzado ha sido precisamente el proyecto INCLUD-ED⁴, siendo la única investigación en ciencias sociales y humanidades incluida en la lista de las 10 “success stories” de la propia Comisión Europea (2011).

INCLUD-ED se llevó a cabo entre 2006 y 2011, contando con un equipo de investigación multidisciplinar compuesto por 15 universidades y centros de investigación procedentes de 14 países europeos. La investigación realizó un profundo análisis de la interacción entre el sistema educativo, los agentes sociales y las políticas sociales con el objetivo de reconocer por un lado las actuaciones educativas que impulsan la superación de las desigualdades y promueven la cohesión social, y por otro lado aquellas que perpetúan la exclusión. Como resultado, INCLUD-ED ofrece elementos y orientaciones claves para mejorar las políticas educativas y sociales europeas (European Commission, 2011; European Parliament, 2009). En este artículo se presentan algunas de las evidencias del impacto generado por INCLUD-ED relativas a 1) las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), y 2) el Contrato de Inclusión Dialógica (CID).

En primer lugar, uno de los principales resultados del proyecto INCLUD-ED ha sido la identificación de AEE, actuaciones que están demostrando conseguir los mejores resultados, tanto en el incremento de los resultados educativos como en términos de la

⁴ El impacto social de este proyecto ha sido publicado en el Social Impact Open Repository (SIOR). Información extraída el 31 de enero de 2015 de: <http://www.ub.edu/sior/index.php>

mejora de la convivencia, independientemente de las características contextuales del centro educativo. Estas actuaciones no deben confundirse con buenas prácticas que dan buenos resultados en contextos aislados, ya que de acuerdo con Flecha & Soler (2013), las AEE contienen “componentes que son universales y transferibles a diferentes contextos” (p. 452). Una de estas AEE es la participación educativa de la comunidad, que está contribuyendo a la transformación social y educativa de los centros y sus barrios (Díez, Gatt & Racionero, 2011; Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009).

En segundo lugar, el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) se basa en un acuerdo entre la comunidad científica, agentes sociales, profesionales y responsables políticos para definir actuaciones de éxito orientadas a la superación de la exclusión social en áreas desfavorecidas (Padrós, García, De Mello & Molina, 2011). Este proceso ha demostrado su capacidad para superar las desigualdades tanto en contextos educativos como en otros ámbitos sociales. Las potencialidades del CID han sido evidenciadas en diversas publicaciones científicas (Aubert & Flecha, 2009; Aubert, Elboj, García, & García, 2010; Aubert, 2011; Brown, González, & Munté, 2013; Muñoz & De Botton, 2013; Ríos, 2013). Estas investigaciones coinciden en la importancia de establecer un estrecho proceso de colaboración entre las personas de la comunidad, profesionales y representantes de entidades y organizaciones para recrear las actuaciones de éxito en diversas áreas sociales como educación, vivienda, urbanismo, salud, empleo o participación social. Este proceso implica ubicar a las personas de la comunidad en el centro de la toma de decisiones respecto a las acciones emprendidas basándose en tres principios: 1) racionalidad comunicativa (Habermas, 1984), 2) eliminación de la interpretación jerárquica y 3) consideración de las personas como agentes sociales transformadores. Partiendo de este amplio conocimiento previo, la presente investigación pretende ilustrar el impacto generado por las AEE y por el CID en la escuela “La Paz” situada en el barrio de La Milagrosa.

Metodología comunicativa: incluyendo la voz del pueblo Roma en la investigación

Una de las claves del impacto científico, político y social alcanzado por los proyectos de investigación en los que se basa este artículo reside en la participación activa de las personas objeto de estudio en todas las fases de la investigación. En este sentido, destaca la participación de las vecinas y vecinos del barrio de La Milagrosa, tanto personas Roma como no Roma, que más allá de ser simples informantes, han contribuido a la creación de un nuevo conocimiento científico para poder transformar su contexto social. Esta participación ha sido

posible gracias a la implementación de la metodología comunicativa (MC) (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). Esta metodología ha permitido enriquecer la calidad científica y ética de los estudios, ya que ha considerado tanto las aportaciones del equipo investigador como las contribuciones de las y los participantes, quienes desde su *mundo de la vida* (Habermas, 1984) han realizado aportaciones fundamentales para la interpretación de la realidad de su barrio. Este diálogo igualitario ha permitido un análisis intersubjetivo de la realidad que no únicamente ha aumentado la representatividad de las investigaciones, sino también la calidad de los resultados alcanzados y el impacto social de los mismos.

Tal y como hemos indicado, los resultados que se aportan en este artículo se basan en dos investigaciones desarrolladas de acuerdo con los principios de la MC. Esta perspectiva ha demostrado su capacidad para aportar un profundo y riguroso entendimiento de los complejos elementos que conducen a la exclusión social. Además, partiendo de la necesidad de ir más allá del diagnóstico de la situación, la MC se plantea como objetivo principal la identificación de aquellas actuaciones capaces de reducir las desigualdades. Asimismo, la MC asume el compromiso de transferir a la esfera política y social los resultados obtenidos durante la investigación, con el objetivo de que las políticas y/u otras acciones se puedan desarrollar basándose en evidencias científicas (Padrós, García, de Mello & Molina, 2011).

Cabe destacar que se trata de una metodología recomendada por la Comisión Europea para trabajar científicamente con grupos socialmente vulnerables, y especialmente con la comunidad Roma (European Commission, 2010; Munté, Serradell & Sordé, 2011). De este modo, al incluir las voces de los participantes de un modo igualitario, el paradigma comunicativo abre las puertas de la investigación a minorías tradicionalmente excluidas de los procesos de creación de conocimiento científico. Es por ello que esta minoría étnica ya ha manifestado su rechazo a investigaciones “sobre” el pueblo Roma, “sin” el Pueblo Roma (Hancock, 1988; Macías & Redondo, 2012). Por lo tanto, el planteamiento metodológico de la MC da respuesta a la demanda y denuncia del pueblo Roma en relación a su participación activa en las investigaciones más allá que como simples informantes (Aiello, Mondéjar & Pulido, 2013; Munté, Serradell & Sordé, 2011).

Introducción al estudio de caso

Este artículo se centra en el estudio de caso de una escuela de educación primaria, la escuela “La Paz”, situada en el barrio de La Milagrosa, zona urbana situada a las afueras de la ciudad de Albacete (España). El barrio, también conocido como “Las 600”, se construye

a finales de los años 70, como un plan para erradicar el chabolismo y alojar a una mayoría de familias Roma y/o con bajos recursos económicos. En cuanto a las características sociodemográficas, según datos publicados en 2010, el barrio contaba con 2.385 habitantes, un 1,5% de la población total de Albacete (Observatorio Municipal de Oportunidades de Albacete, 2010). La Milagrosa es con gran diferencia el barrio de población más joven de la ciudad y la tasa de población infantil (del 31,82%) casi dobla a la de la ciudad. La tasa de población mayor de 65 años es del 4,32% mientras que en Albacete es del 13,72%.

Según datos aportados por el Ayuntamiento de Albacete (Observatorio de Igualdad de Oportunidades de Albacete, 2010), los niveles educativos de las personas del barrio son alarmantemente bajos, ya que el 77,4% de todas las personas mayores de 16 años son analfabetas o no finalizaron los estudios primarios. En cuanto a la situación laboral, un elevado porcentaje de la población del barrio se dedica a actividades informales como la venta de chatarra o la venta ambulante. El alto número de personas desocupadas y de trabajadores a tiempo parcial se relaciona con unos altos índices de dependencia. El salario medio estimado, un 33,3% menor que la media de toda la ciudad, es un buen indicador de la situación económica desfavorecida del barrio. Elementos como una baja actividad económica, la degradación ambiental o la mala accesibilidad que refuerza el aislamiento físico y social, ha causado que en el barrio se concentren diversos factores de vulnerabilidad interconectados que han provocado que a lo largo de los años el barrio de La Milagrosa se haya convertido en uno de los barrios con más exclusión social de Europa.

Algunas de las manifestaciones vinculadas a la situación de pobreza y exclusión social - como por ejemplo, el tráfico y consumo de drogas, la inseguridad o un índice elevado de personas en prisión - dificultaban la vida en las calles y en otros espacios del barrio como por ejemplo en la escuela. Anteriormente a 2006, la escuela “La Paz” reflejaba esta problemática a través del progresivo descenso de la matrícula, el fracaso escolar y los graves conflictos de convivencia (García, 2012). Esta situación se fue degradando hasta el punto en que en 2006 desembocó en un conflicto entre el profesorado y las familias (Carcelén, 2006). Ante esta situación, el profesorado pidió como condición para asistir al centro ir escoltado por el cuerpo de policía (Munté & De Vicente, 2012). Ante esta grave situación, la administración pública se puso en contacto con el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona con el objetivo de obtener asesoramiento científico. El primer paso se refleja en la publicación del Decreto 7 del 6 de junio de 2006 (DOCM, 2006), en el que se establece un proceso sin precedentes: se cierra administrativamente el centro y se redistribuye al profesorado a otras escuelas donde voluntariamente habían accedido a

trasladarse. Al día siguiente se vuelve a abrir de nuevo el centro con profesorado formado en las bases científicas de INLCUD-ED; la nueva escuela “La Paz” empezaba un proyecto basado en las AEE y en la participación de toda la comunidad.

Técnicas de recogida de la información y análisis de los datos

La escuela “La Paz” y el barrio de La Milagrosa fue uno de los estudios de caso analizados por el proyecto INCLUD-ED durante el periodo 2006-2011. Posteriormente, desde el año 2012 al 2015, este mismo barrio y escuela han sido el estudio de caso principal seleccionado por la investigación *I+D Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza*. Estas investigaciones nos han permitido obtener un seguimiento longitudinal de la evaluación de la escuela “La Paz” y del barrio de La Milagrosa.

En total, en el periodo que comprende entre 2006 y 2014 se han aplicado un total de 159 técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, incluyendo análisis documental, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observaciones comunicativas, relatos de vida comunicativos y grupos de discusión comunicativos.

Como ya indicamos con anterioridad, estos dos proyectos se desarrollaron bajo la MC, por lo que ambos consideraron en el análisis de los datos tanto los elementos exclusores como transformadores de la realidad (característica propia de este tipo de metodología). Así mismo, a partir de la revisión de los principales trabajos sobre exclusión socioeducativa y pobreza, y fruto de la incorporación de las categorías emergentes derivadas del trabajo de campo realizado, se tuvieron en cuenta 4 dimensiones fundamentales para el desarrollo humano: educación, empleo, vivienda y salud. De este modo, el análisis permitió obtener las barreras y oportunidades que acontecían en el barrio de La Milagrosa desde las 4 áreas anteriormente citadas.

Resultados

En este apartado presentamos algunos de los resultados obtenidos en nuestro estudio. En primer lugar, nos centramos en los beneficios derivados de la aplicación de las AEE, tanto en el impacto generado en la superación del fracaso educativo del alumnado como en los beneficios que han aportado a personas de la comunidad que participan en el centro. En segundo lugar, aportamos algunos de los resultados que ilustran la relación existente entre la aplicación del CID en el barrio de La Milagrosa y la emergencia de un modelo de intervención comunitario de éxito.

Actuaciones Educativas de Éxito: transformando una escuela de fracaso en una escuela de éxito

Los datos obtenidos en el trabajo de campo indican que uno de los elementos que ha conducido a la transformación del centro fue invertir las dinámicas conflictivas entre centro-contexto. La aplicación de las AEE ha supuesto abrir las puertas de la escuela a las personas de la comunidad, incluyendo la participación de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos como las personas Roma. Esto ha sido posible gracias a la aplicación de aquellas modalidades de participación avaladas por la comunidad científica internacional, como la participación educativa en espacios académicos – ej. en las aulas a través de los grupos interactivos (Valls & Kyriakides, 2013) – o en la participación decisiva en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de la escuela. En la siguiente cita, correspondiente a una vecina Roma participante en un grupo de discusión comunicativo de mujeres del barrio, se percibe una conexión entre la participación de la comunidad y la mejora del centro educativo. Mientras anteriormente la escuela era percibida como un lugar ajeno y prohibido para la comunidad, ahora es contemplada como un espacio acogedor e inclusivo. “Yo he notado mejoría en colegio (...) porque podemos entrar libremente al cole y antes de la puerta no dejaban entrar. (...) Para mi lo mejor es la libertad. Yo voy al cole y voy como perro por mi casa pero con el orden y antes yo no lo conocía por dentro” (Vecina Roma).

La triangulación de la información cualitativa sobre la percepción de mejora obtenida a través de los grupos de discusión comunicativos y de las entrevistas en profundidad coincide con la información cuantitativa extraída de los cuestionarios. Junto a la participación de la comunidad, la aplicación intensiva de diversas AEE ha aportado un impacto positivo que ha revertido las tendencias de fracaso y abandono escolar presentes en el centro. Como muestra la Figura 1, en el curso 2005-2006, tan solo un año después del inicio de la aplicación de las AEE, en la escuela se comienza a incrementar la tasa de matriculación.

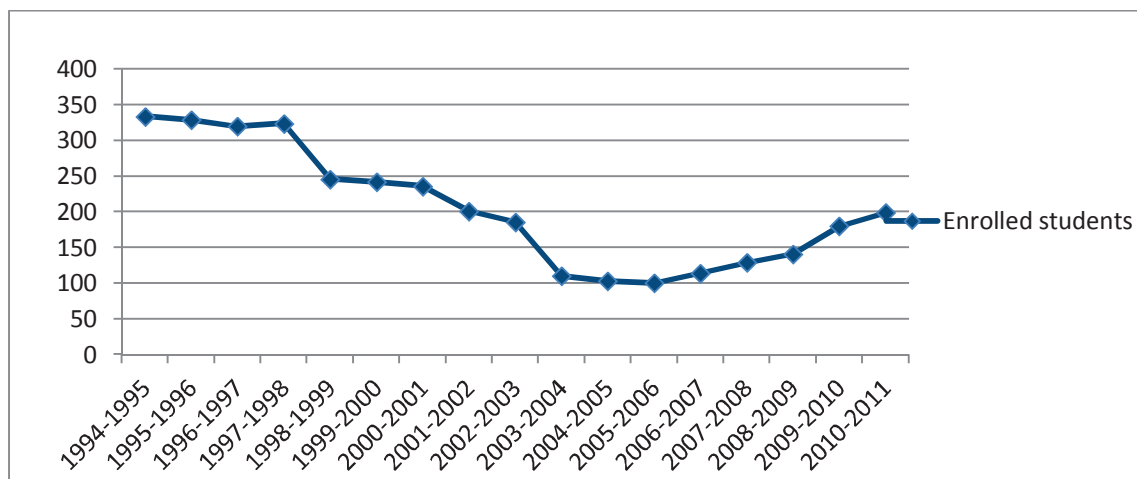


Figura 1. Tendência na matriculação do alunado na escola “La Paz”. Fonte: INCLUD-ED Consortium (2011).

La participación de las personas de la comunidad en diferentes espacios del centro educativo ha conducido a que muchos niños y niñas cuenten con referentes Roma en espacios escolares, elemento que contribuye a romper los estereotipos que alejan a este colectivo del ámbito académico. Además, abrir las puertas del centro a la comunidad no solo ha aportado beneficios al alumnado sino a las propias personas adultas que se han involucrado de forma voluntaria. El impacto positivo de las AEE se ha evidenciado sobretudo en el caso de personas que habían vivido graves situaciones de exclusión relacionadas con la drogodependencia, la prisión o el desempleo de larga duración. Como observamos en la siguiente cita correspondiente a Abel, familiar Roma de diferentes alumnas de la escuela “La Paz”, participar en la escuela le ha posibilitado incrementar su autoestima y transformar su auto-concepto. Estos elementos han sido claves para potenciar procesos de transformación personales profundos en diferentes personas de la comunidad. “Me he sentido válido, mira que yo no...no servía pa otra cosa, es verdad. Y viendo que te encontrabas con ellos, con los niños, con el profesorado, te sentías útil.” (Familiar Roma y vecino del barrio).

El Contrato de Inclusión Dialógica: hacia un modelo comunitario y efectivo de intervención social

Los datos cualitativos obtenidos en el trabajo de campo han evidenciado también que el impacto de las AEE no se ha limitado únicamente al ámbito escolar sino que se ha extendido al resto del barrio. La Milagrosa había contado con una larga trayectoria de planes e intervenciones sociales destinados a frenar las situación de delincuencia, drogadicción y deterioro urbanístico y social y sin embargo estas iniciativas habían ofrecido soluciones

asistencialistas o no habían obtenido un impacto real en la mejora del contexto. Por lo tanto, para extender las dinámicas transformadoras identificadas en la escuela a otras áreas y agentes sociales que intervienen en el contexto ha sido necesario superar las barreras que dificultaban la superación de la pobreza y la exclusión en La Milagrosa. Algunos de los factores identificados en relación a la dimensión excluyente del análisis - factores relacionados con la poca eficacia de las intervenciones sociales -, han sido la implementación de acciones que no habían aportado evidencias de éxito previas, la aplicación de actuaciones que no contaban con las voces de los vecinos y vecinas de La Milagrosa, o la descoordinación entre los múltiples profesionales del ámbito social que intervenían en el barrio. La siguiente cita, corresponde a un educador social que interviene desde hace más de diez años en La Milagrosa. Como coordinador de una fundación que trabaja en el ámbito de la prevención de la drogodependencia y la reducción de daños, identifica el solapamiento y la falta de comunicación que se daba entre las distintas entidades sociales. “Los programas de prevención social estábamos muy sectorizados, muy perdidos.” (Educador Social).

A través de las entrevistas realizadas a los diferentes perfiles de profesionales y personas de la comunidad vinculadas al barrio, se ha evidenciado que el CID ha sido un elemento esencial para la superación de las barreras enumeradas. Este procedimiento ha posibilitado abrir espacios de diálogo entre profesionales de diferentes áreas sociales, miembros de la comunidad, investigadores e investigadores y responsables políticos. Partiendo de las actuaciones de éxito en diferentes áreas sociales aportadas por las personas investigadoras, los miembros de la comunidad han podido detectar qué actuaciones y de qué manera podían aplicarse en su contexto. En la siguiente cita, correspondiente a un técnico de los Servicios Sociales que trabaja en el barrio de La Milagrosa, se identifica cómo la transformación de la escuela “La Paz” ha sido esencial para la aplicación del CID. Las dinámicas dialógicas y comunitarias generadas desde la escuela ha contribuido a superar algunas de las deficiencias que perpetuaban el fracaso de las acciones y de los modelos de intervención social. “[La transformación de la escuela] nos ha servido para aunar esfuerzos para no duplicar actuaciones; nos ha concentrado...pues el funcionamiento propio de “La Paz” en las que todos somos partícipes de cualquier decisión que se tome a nivel educativo. Me parece estupendo, es fundamental.” (Técnico de los Servicios Sociales).

El impacto social y político generado por el nuevo modelo de intervención promovido por el CID - basado en la aplicación de aquellas actuaciones abaladas por la comunidad científica internacional y en la inclusión de la comunidad en la toma de decisiones -, se ha evidenciado en diversos ámbitos, como en la generación de oportunidades

educativas para toda la comunidad o en la inclusión laboral de aquellas personas del barrio de La Milagrosa que han sufrido múltiples formas de discriminación (Girbés, 2014).

Conclusiones

En este artículo hemos evidenciado y profundizado sobre el potencial existente en las escuelas y en las comunidades (Warren, 2005) para hacer frente a los círculos de desigualdad que afectan a los colectivos vulnerables que frecuentemente viven en aquellos contextos urbanos gravemente degradados. Estas aportaciones resultan especialmente relevantes en una coyuntura socioeconómica adversa en la que diversas zonas europeas están presenciando el incremento de las situaciones de pobreza y exclusión social. La presente investigación nos ha permitido avanzar en el conocimiento respecto a aquellas actuaciones socioeducativas que posibilitan contemplar la educación y los centros educativos como espacios de transformación social y de generación de oportunidades para toda la comunidad (Flecha & Soler, 2013).

Las transformación de la escuela “La Paz” ha ilustrado cómo la aplicación de las AEE ha contribuido a detener los círculos de exclusión educativa que afecta al pueblo Roma desde la primera infancia (Macías & Redondo, 2012; Sordé, 2006). Estas transformaciones se han llevado a cabo gracias a la implicación de aquellas personas de la comunidad tradicionalmente rechazadas en los contextos académicos, como por ejemplo las personas adultas Roma que presentaban trayectorias de marginalidad. A través de la implementación de formas de participación de éxito avaladas por la comunidad científica internacional (Díez, Gatt & Racionero, 2011), los vecinos y vecinas del barrio de La Milagrosa han conseguido derribar las barreras de participación y las perspectivas del déficit (Valencia 2010) que se vinculan tradicionalmente a familiares y miembros de la comunidad pertenecientes a minorías culturales.

Por otro lado, este artículo se alinea con aquellas investigaciones que parten de que: 1) la lucha contra la pobreza y las desigualdades comporta hacer frente a sus componentes multidimensionales a través de actuaciones integrales (Frankenberg & Orfield, 2012), y 2) tienen en cuenta las voces de las personas afectadas por las problemáticas sociales. En este sentido, el CID ha posibilitado un acción comunitaria efectiva basada en actuaciones reconocidas científicamente por su impacto positivo (Ríos, 2013). Este proceso dialógico ha permitido romper con una larga trayectoria de intervenciones sociales fracasadas y ha expandido la transformación iniciada en la escuela a diversas áreas sociales (Girbés, 2014).

Por último, este estudio de caso hace referencia al compromiso de la investigación y de los y las profesionales del ámbito socioeducativo con la generación de nuevas realidades sociales exitosas (Aiello & Joanpere, 2014).

Bibliografía

- Aiello, E. & Joanpere, M. (2014). Social Creation. A New Concept for Social Sciences and Humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297-313.
- Aiello, E., Mondéjar, E. & Pulido, M.A. (2013). Communicative Methodology of Research and Recognition of the Roma People. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 254-265.
- Aubert, A. & Flecha, A. (2009). Contract on Dialogic Inclusion: How to get out of the Ghetto. *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 61–70.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.
- Aubert, A., Elboj, C., García, R. & García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 101-111.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Brown, M., González, A. & Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(277).
- Carcelén, D. (2006). Los profesores del colegio San Juan piden protección. *La Verdad De Albacete*, 10–11.
- Cohen, D., Farley, T. & Mason, K. (2003). Why is poverty unhealthy? Social and physical mediators. *Social Science & Medicine*, 57, 1631–1641.
- Díez, J., Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- DOCM. Documento Oficial de Castilla La Mancha (2006). *Decreto 7/2006, de la Dirección General De Coordinación y Política Educativa*, 6.
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 agenda* (COM(2011)18).
- European Parliament (2009). *European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants* (2008/2328(INI)).
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2009). *European Union Minorities and Discrimination Survey. Data in Focus Report: the Roma*. Budapest: EU-MIDIS & FRA.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2010). *Fundamental rights: challenges and achievements in 2010*. Vienna: FRA.

- Flecha, A., García, R., Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183–196.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.
- Frankenberg, E. & Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools: A Hidden Crisis in American Education*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- García, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51–69.
- Girbés, S. (2014). *El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Gómez, A. Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez, J. & Vargas, J. (2003). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559–590.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919–1001.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. I. Boston: Beacon.
- Hancock, I. (1988). Reunification and the role of international Romani union. *Roma*, 29, 9–19.
- IMPACT-EV. *Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research*. (2014–2017) 7th Framework Programme. Research, technological development and demonstration. FP7/2014–2017. Directorate General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. (2006–2011). 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate General for Research, European Commission.
- Jargowsky, P. (1997). *Poverty and Place: Ghettos, Barrios, and the American City*. New York: Russell Sage Foundation.
- Korsu, E. & Wenglenski, S. (2010). Job Accessibility, Residential Segregation and Risk of Long-term Unemployment in the Paris Region. *URBAN STUDIES*, 47(11), 2279–2324.
- Macías, F. & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71–92.
- Munté, A. & De Vicente, I. (2011). Trabajo Social en el sueño de barrio ¿un nuevo modelo de intervención social? I Congreso Internacional sobre la construcción disciplinar del Trabajo Social a propósito del nuevo grado. 15 y 16 de diciembre de 2011. Deusto, España.
- Munté, A., Serradell, O. & Sordé, T. (2011). From research to policy: Roma participation through communicative organization. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 256–266.

- Muñoz, A. & De Botton, L. (2013). Actuaciones de éxito para superar la exclusión a través de la participación de la comunidad. La transformación del ghetto. *TSG Trabajo Social Global. Global Social Work-GSW*, 3(4), 5–22.
- Nicasei, I. (2012). A Smart Social Inclusion Policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2), 327-342
- Padrós, M., Garcia, R., De Mello, R. & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: the Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304–312.
- Rios, O. (2013). Sociocultural Transformation & Development. Good Practices or Successful Actions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 172–199.
- Roma Education Fund. (2010). *Annual report 2010*. Romania: Roma Education Fund.
- Rose, R. (1983). Sinti and Roma in Germany. *Roma*, 7, 21–24.
- Seguin, A.M., Apparicio, P. & Riva, M. (2012). Identifying, mapping and modelling trajectories of poverty at the neighbourhood level: The case of Montreal, 1986-2006. *Applied Geography*, 35(1-2), 265-274.
- Small, M. L., Newman, K. (2001). Urban Poverty after the truly disadvantaged: The rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, 27, 23-45.
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé, T., Serradell, O., Puigvert, L., & Munté, A. (2014). Solidarity networks that challenge racialized discourses: The case of Romani immigrant women in Spain. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 87-102.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Wilson, W. J. (2003). Race, class and urban poverty: A rejoinder. *Ethnic & Racial Studies*, 26(6), 1096-1114.
- Wilson, W. J. (2010). Why both social structure and culture matter in a holistic analysis of inner-city poverty. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1), 200-219.