

**EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD Y MULTICULTURALIDAD EN
CATALUÑA.**

Tesis doctoral de Susana Tovías Wertheimer

Dirigida por la Dra. Sílvia Carrasco i Pons

Departamento de Antropología Social y Prehistoria
División de Antropología Social y Cultural
Universitat Autònoma de Barcelona

Mayo de 2002

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	15
PRIMERA PARTE: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA	35
CAPÍTULO 1: TRES DÉCADAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CATALUNYA.	37
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA DE UN BARRIO OBRERO A FINALES DEL FRANQUISMO (años 70)	59
CAPÍTULO 3: ESCUELA Y COMUNIDAD LOCAL A TRAVÉS DE UN SERVICIO EDUCATIVO MUNICIPAL (años 80)	93
CAPÍTULO 4: ESCUELA Y NUEVA INMIGRACIÓN EN UNA CIUDAD MEDIA DE LA CATALUÑA INTERIOR (años 90)	139
SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y REALIDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL	185
CAPÍTULO 1: INTERVENCIÓN EN TRES REALIDADES EDUCATIVAS MULTICULTURALES	187
CAPÍTULO 2: UNA ESCUELA CON PRESENCIA DE ALUMNADO MAGREBÍ EN UNA CIUDAD MEDIA DE LA CATALUÑA INTERIOR	203
CAPÍTULO 3: UNA ESCUELA CON PRESENCIA DE ALUMNADO GITANO EN UNA EXTENSA ZONA URBANA DEL INTERIOR DE CATALUÑA	245
CAPÍTULO 4: PERCEPCIÓN Y EXPERIENCIA ESCOLAR ENTRE EL COLECTIVO GUINEANO DE CATALUNYA	271
TERCERA PARTE: UNA PROPUESTA FORMATIVA Y TRANSFORMATIVA EN EL AMBITO DE LA INTERCULTURALIDAD	289
CAPÍTULO 1: EL PROFESORADO COMO AGENTE Y SUJETO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.	291
CAPÍTULO 2: BASES PARA UN MODELO INTERDISCIPLINAR DE FORMACIÓN PERMANENTE.	325
CAPÍTULO 3: PROPUESTA INTERDISCIPLINAR Y CRÍTICA DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN.	345
CONCLUSIONES	393
BIBLIOGRAFIA	403

A mis seres más queridos:
Ana; Gabi,
Luis Enrique
Luis
¡Valía la pena!
Gracias por estar
siempre a mi lado

*“Tal vez el cambio no resida en lo que
se dice y hace
en los auditorios de los foros,
sino en las costuras, y
los espacios intermedios
con su fuerza oculta.”*

*La Vanguardia, viernes 15 febrero 2002.
Artículo de **NOEMI KLEIN**. Escritora.
Autora de *No Logo. Más allá de porto alegre*.
(traducción : Albert Escala)*

AGRADECIMIENTOS

Debo agradecer a las muchas personas que de diferentes maneras me han ayudado y orientado durante todo el proceso que ha durado la elaboración de este proyecto.

En especial a mi tutora de tesis, la Dra. Silvia Carrasco que me ha guiado y me ha prestado una ayuda incondicional en todos los momentos que lo he necesitado y sobre todo entusiasmo para que siga adelante. Recuerdo aquel día de enero de 2002, que me informaron que debía adelantar la entrega de la tesis cuatro meses. Este fue para mi un momento de crisis, un momento que yo pensaba que no me sería posible acabar. Silvia no me dejó ni pensarlo por un segundo. Estuvo detrás mío para animarme y seguir con el proyecto.

He de agradecer el haber podido participar en el Programa de Formador de Formadores de la Generalitat 1994-1997. En primer lugar a la Dra. Teresa San Román por haberme invitado a formar parte del equipo pluridisciplinar del proyecto, a la Dra. Pepi Soto por compartir conmigo muchas horas de trabajo y de verdadero intercambio y sentir que durante muchos años seguiremos colaborando. A Rosa Valcárcel, Carmen Méndez y Virginia Fons, siempre a mi lado, compartiendo tanto los momentos más positivos como los momentos más duros por los que pasaron los seminarios. Y, por fin, a todos los formadores y maestros de los centros. En especial, a Carme Roque, con quien junto con Rosa Valcárcel hemos continuado una profunda amistad a tres bandas.

Quiero mencionar también en especial las compañeras y compañeros, maestros y maestras, alumnas y alumnos, que me han acompañado en esta larga travesía de tres décadas.

De la primera etapa, me llegan aun las fuertes convicciones con las que trabajábamos, Jacint, Laura, Juli, María, Montse, Albert...

De la segunda, la ilusión con mis compañeras, Laura, Eulalia, Rut al empezar realmente un proyecto municipal, algo muy nuevo en nuestro país.

De la tercera, solo mencionaré ahora lo mucho que aprendí junto con todos los que participaron en el Programa, compañeros del equipo de la UAB, formadores y maestros.

A Carme por tu ayuda inestimable al final del recorrido. Y a Maria Antonia por su magnífico apoyo.

Por fin, un muy especial agradecimiento a Cris Molins y a Choche por haberme dado una ayuda imposible de medir...¡muchísimas gracias!

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis es desentrañar las claves que pueden ser básicas en un nuevo planteo de la formación permanente del profesorado para una sociedad pluricultural. El despliegue es inductivo y se plantea de forma que se pueda seguir un hilo conductor que articula lo que ocurre en las prácticas educativas a través de un tiempo histórico y que enlaza con una experiencia empírica de formación de profesorado en contextos multiculturales, para acabar estableciendo las bases de una propuesta marco de formación permanente en el campo de la interculturalidad. Así, para poder sustentar esta propuesta bajo una mirada inductiva he trabajado desde dos perspectivas, las dos basadas en la propia experiencia. Una, se interesa por los cambios educativos que van sucediéndose a través de tres décadas. La otra, procede de la experimentación de un programa de formación-acción en centros en el campo de la interculturalidad desde una óptica interdisciplinar.

En las dos experiencias resalto el papel que ha tenido o podría tener el profesorado y/o otros profesionales de la comunidad educativa como agentes activos y como sujetos culturales en los diferentes contextos socio-históricos donde se han generado cambios educativos y cambios en la sociedad. Esta mirada es el hilo conductor que iluminara un determinado enfoque en las propuestas formativas que se expondrán en la última parte de la tesis.

En muchos estudios, al profesorado se le asigna un papel invisible frente a la preponderancia del aparato educativo. Se le asigna un perfil de “foto fija colectivizada ” en la cadena de transmisor- reproductor socio- cultural. Pocos estudios o enfoques teóricos matizan las necesarias situaciones diversas del profesorado y explican el papel que éste juega o podría llegar a jugar de forma activa en los procesos de cambios educativos.

Pero no son solo las investigaciones las que me preocupaban sino el propio papel que le asigna el Estado o la sociedad en general y los medios de comunicación en particular. Cuando se realizan cambios y reformas desde arriba, o sea desde el poder político, al profesorado se le asigna un papel de

“comparsa” más que un papel realmente activo. Esto a pesar de que desde el discurso oficial se dice normalmente lo contrario.

Por otro lado, desde la valoración social y de los medios de comunicación, si las cosas parece que van bien, el éxito tiene que ver con el buen sistema educativo y, cuando las cosas van mal, el fracaso es culpa en gran parte del profesorado, ya sea por que no se ha preparado bien, ya sea por que no asume el cambio social y tecnológico.

Sin embargo, mi experiencia directa y real con educadores y profesores me ha hecho ver la potencialidad creativa y activa de este colectivo, siempre y cuando no se le pongan cortapisas o se proyecte hacia ellos desconfianza como profesionales. Por eso, hoy más que nunca, ante los grandes retos de una sociedad cada vez más diversa y plural, es necesario situar mejor el rol que juega el docente en un entorno multicultural donde él es también un polo cultural o, en términos antropológicos, un “sujeto cultural” en este entorno.

El profesorado tiene que asumir nuevas responsabilidades. Si hay resistencias se deben comprender como parte de los procesos que implican miedos, inseguridades y sensación de minusvaloración de la profesión. El paso de una sociedad percibida como monocultural a otra percibida como multicultural afectan a su identidad personal, social y profesional. Conjugar su rol como docente que imparte docencia en una escuela que representa la cultura mayoritaria de la que él formaba parte y al mismo tiempo recrear la posibilidad de trabajar con otros valores aportados por sus alumnos culturalmente distintos no es fácil.

Para romper estas dinámicas se debería considerar al docente como un elemento activo, participativo, creativo, crítico y auto regulativo en los procesos de cambio, acompañándole en su reflexión y autorreflexión sobre su papel ante los nuevos retos que debe asumir.

Basándome, pues, en tres décadas de experiencia profesional en el campo educativo en contextos sociales desfavorecidos y minorías en riesgo de marginación, este trabajo de tesis representa un intento de reconstrucción

retrospectiva de los procesos vividos. Mi intención es reelaborar y redefinir interrogantes desde una perspectiva actual y contrastarla con otras experiencias relatadas por algunos autores, básicamente (Delpit, Wolcott y Spindler) que han trabajado como docentes y etnógrafos en otros contextos socialmente y culturalmente muy diferentes pero también con población minoritaria en un marco de desigualdad social.

Desde siempre, la trayectoria profesional que he desarrollado se ha caracterizado por intentar articular teoría y práctica. He de destacar, sin embargo, que en una primera instancia ha predominado en mi currículum el trabajo directo con la población escolar y por tanto, la reflexión sobre la experiencia educativa que he realizado durante muchos años, está en la base de la reflexión que poco a poco he ido desarrollando y sistematizando de forma teórica y que a la vez ha realimentado mi práctica educativa. Esta trayectoria me ha permitido articular con cierta facilidad los procesos complejos que se manifiestan en el campo socio-educativo donde intervienen diversas variables estableciendo puentes entre la realidad vivida desde el aula y el centro escolar y las diferentes conceptualizaciones teóricas sobre el tema. A la vez me ha permitido conectar con las necesidades formativas del profesorado en este campo.

Mi primera experiencia fue como maestra en un barrio trabajador del cinturón de Barcelona, donde mayoritariamente residían familias inmigrantes procedente del sur de España en el periodo que va de 1971 a 1979. El barrio, como muchos otros del cinturón, sufría grandes carencias tanto en su infraestructura urbana como en sus recursos socioculturales. Desde entonces, me interesó entender la relación que había entre los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares y la procedencia socio-cultural de la población escolar inmigrante y de clase trabajadora.

Nuestros alumnos y alumnas presentaban un bajo nivel de expectativas respecto a lo que la escuela y el sistema educativo les podía ofrecer con relación a su futuro laboral. Intuían que la vida de adulto que les tocaría vivir pasaba por aplicar otros

saberes que los que se les ofrecía a través de la escolarización. Sin embargo, la mayor parte de sus familias, muchas de las cuales no habían ido a la escuela o habían ido de forma irregular, querían que sus hijos estuvieran escolarizados y creían que ir a la escuela les abriría posibilidades para mejorar su nivel de vida. Pero paradójicamente, las necesidades vitales de supervivencia de las familias empujaban a los jóvenes a dejar la escuela en cuanto tuvieran la edad de trabajar. Los chicos eran conscientes de que debían apoyar a sus familias y vivían este proceso como una entrada en el mundo de los adultos. Una entrada que les daría además cierta autonomía económica y una sensación de mayor libertad. Por otro lado, el mundo del trabajo tenía para ellos connotaciones manuales y prácticas y estaba alejado de una perspectiva de trabajo ligado a una profesión que requiriera más formación académica. Continuar en la escuela más años o incluso entrar en formación profesional (de aquella época), no les enseñaría lo que ellos necesitaban aprender.

Así, llegar a tener los ocho años de escolaridad y con ellos el "certificado escolar" o en el mejor de los casos, el "graduado", era una meta que les daría unos mínimos para entrar en este mundo y la esperanza de mejorar el estatus socio-laboral de sus padres. Pero era una apuesta que respondía a las necesidades de un futuro inmediato. La realidad social superaba la realidad pedagógica.

Era evidente que este hecho no nos dejó impasibles como profesores que creíamos en la educación emancipatoria, sino que nos hizo reflexionar y plantearnos interrogantes.

¿Era compatible la oferta que se hacía desde un sistema educativo que se expresaba a través de las enseñanzas escolares con las necesidades o expectativas de nuestros alumnos y alumnas?

¿Cómo afrontar el nivel de expectativas en relación con su futuro laboral y consecuentemente en relación con lo que la escuela podía ofrecerles?

¿Cómo podíamos conectar lo que queríamos "transmitir" con lo que ellos querían saber?

¿Cómo podíamos compaginar una educación que les diera los conocimientos y habilidades necesarias en igualdad de oportunidades frente a su futuro laboral y social, con una educación más amplia e integral que les abriera ventanas y que fuera rica en el terreno creativo, científico y cívico?

Desde dentro de las aulas distinguíamos que efectivamente, existía un "choque socio-cultural" entre las propuestas curriculares formales, la propia procedencia social y cultural de los docentes y los lenguajes, comportamientos y formas de conceptualizar y significar las realidades y necesidades presentes y futuras del alumnado y sus familias. Era evidente que la utilización que hacían las familias de la escuela y, en consecuencia, las que transmitían a sus hijos e hijas no coincidía siempre con la de los maestros y la idea de fracaso, no era vivida por los niños y niñas y sus familias de la misma forma que nosotros. Hoy sabemos que el fracaso escolar también es un "constructo social" de la cultura dominante (McDermott, 1997).

Así, las expectativas de futuro de los hijos difería en gran medida de la que podía tener una familia de clase media. Parecía que las necesidades apremiantes de la economía familiar hacían que proyectasen en sus hijos la aplicación y la inmediatez de lo aprendido y que no valorasen la educación como una inversión de futuro.

Sin embargo, a pesar de que la población inmigrada se distinguía por concentrarse en determinados barrios, que podríamos llamar "ghetizados" por estar muchas veces segregados de los núcleos centrales de la población, y donde predominaba no solo la lengua castellana con acento del sur de España, sino también unas dinámicas culturales propias. A pesar de que en Cataluña un porcentaje muy importante de la población se había constituido por diferentes olas migratorias realizadas a lo largo del siglo XX, el factor identitario del alumnado inmigrante de los años 60 y sus familias estaba más vinculado a su posición de clase que al de identidad cultural. Este aspecto se correspondía con una idea de estado-nación políticamente homogeneizadora (época de la dictadura franquista) y una percepción asimiladora de las diferencias culturales

aceptada socialmente desde diferentes clases sociales y posiciones ideológicas. Pero la realidad social se cumplía en el discurso más superficial, porque los cambios sociales, económicos y demográficos que se daban favorecían la exclusión social y cultural. Este último hecho pude volver a constatarlo, en mi segunda experiencia profesional, unos años después, (1982-1988) a través de la labor realizada a nivel municipal, dentro de un equipo de atención, asesoramiento y formación a las escuelas en el campo de la psicopedagogía. La segregación de un barrio dentro del mismo pueblo con población inmigrante del sur del país y los fenómenos socio-culturales a que daban lugar evidenciaba que la perspectiva que pretendía identificar igualdad con asimilación no funcionaba, no daba los resultados previstos.

En esta etapa las preguntas que nos hacíamos los profesionales y educadores que trabajamos en aquel proyecto municipal, las formulábamos desde una óptica más global que en la etapa anterior. ¿Por qué el fracaso golpeaba más a unos determinados grupos o colectivos sociales que a otros? ¿Podríamos cambiar la escuela si no cambiaba el entorno? ¿Qué papel jugaba una institución escolar pública anclada en el pasado, en relación con el fracaso escolar abrumador de los primeros años de los 80? ¿Quién fracasaba: el niño, la escuela, la sociedad, la política?... Pero las preguntas aún se formulaban desde una óptica de sociedad y de escuela monocultural. El paso de una sociedad percibida y conceptualizada desde una perspectiva monocultural a una sociedad percibida y conceptualizada desde una perspectiva multicultural coincidió con mi tercera experiencia profesional (1992-98).

Debo aclarar, sin embargo, que entre los 70 u los 80 tuve tres oportunidades que transformaron mis perspectivas educativas y sociales ante la desigualdad y la diferencia. Realicé una estancia en la Universidad de Cornell en el 1980 y 1981 con el profesor Bronferbrenner, padre de la perspectiva sistémica y ecológica en educación y viví inmersa en la sociedad multicultural por excelencia, la estadounidense. Por otra parte, a través de vinculaciones personales, entré en estrecho contacto con Liz McGovern, una de las figuras clave del London Education Authority, que apostaba por la construcción multicultural desde la

escuela en términos que en la actualidad parecen rabiosamente modernos en nuestro país.

Así, ya en la siguiente década (años 90), la población inmigrante de los países extracomunitarios, que había empezado a llegar en los 80, se empezaba a hacer visible y nuestra sociedad que hasta entonces tendía a verse a sí misma como homogénea culturalmente ya sea desde una perspectiva centralista del estado español o desde las identidades históricas territoriales, estaba empezando a hacerse consciente que el paisaje social estaba cambiando.

Este hecho se empezó a hacer patente primero en las escuelas, donde las reunificaciones familiares de las familias inmigrantes a partir del 86, dispararon la cifra de población escolar hijos de trabajadores inmigrantes. Por eso, el debate sobre como atender a estos niños, se quedó durante mucho tiempo dentro del ámbito educativo y no ha sido hasta el final de los 90 y principio de 2000 que ha saltado a la calle. Fue además un debate que coincidió con la aprobación de la LOGSE y puesta en marcha de la Reforma.

La LOGSE (1990) y, con anterioridad, la LODE (1982) garantizaban el derecho constitucional a la educación de todos y hacían referencia al derecho de los extranjeros a ser incluidos en el sistema educativo. La escuela que ya acogía al cien por cien del alumnado había quedado obsoleta ante una diversidad para la cual no estaba preparada. Por eso la LOGSE introdujo el concepto de atención a la diversidad, con el fin de dar un giro a la forma de concebir una escuela homogenizadora y rígida. La atención a la diversidad del alumnado y el derecho a ser atendido teniendo en cuenta las necesidades educativas peculiares de todos y la comprensividad en la ESO a través de un solo tronco común aunque polivalente, hasta los 16 años, se convirtieron en los ejes de la Reforma.

Esta ley, pues, constituía un paso adelante en la lucha contra la segregación social y cultural, (la desigualdad de origen) y fue potenciadora de la equidad tanto en el acceso como en la salida del sistema educativo. La coincidencia tuvo, por tanto, un factor positivo pero también uno negativo. El negativo fue que la diversidad cultural se planteó en los mismos términos que la diversidad

individual. Esto significaba darle una respuesta esencialmente pedagógica, que realizaba sobre todo el valor de las diferencias sin contraponerlo suficientemente al valor de la igualdad. Primero a través de la educación compensatoria y después a través de la educación multicultural o intercultural.

Esta última, mucho más comprometida social y políticamente, tomaba el modelo francés de Educación Intercultural como referente. Sin embargo, tanto el ICE de la UAB (1992) a través del Programa de Formación del Profesorado en Educación Intercultural (PEI) (con Juan Lluís Alegret como antropólogo y coordinador, Adolfo Castellvi como psicólogo y yo misma como pedagoga) como desde el Programa de Formación de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales en la Escuela (1994) que se llevó a cabo desde el Departamento de Antropología de la UAB, plantearon otra perspectiva más interdisciplinar y más interesada en comprender mejor las relaciones que se establecían entre minorías culturales - sociedad mayoritaria y sus instituciones: comprender cómo y por qué esta relación afectaba o podía llegar a afectar a los rendimientos escolares de algunos colectivos minoritarios y como afectaba al conjunto de relaciones interculturales mayoría-minoría, sin olvidar que las diferencias no se podían plantear sin hablar de la igualdad.

Esta línea de pensamiento corresponde a la desarrollada por la Antropología de la Educación, con gran influencia de autores norteamericanos como Banks J., Delpit. L., García. E., Ogbu, J., Spindler, G. Wilcox, K., Wolcott. H., aunque también de autores europeos relevantes tan dispares como Camillieri. C., y Willis P. Y otros autores que vienen de la Sociología de la Educación, como Bernstein. B., y Bourdieu, P. Todos ellos intentan explicar el porqué del fracaso escolar de algunas minorías y sectores sociales más que otras.

De los distintos enfoques explicativos Camillieri (1985) selecciona tres que responden a tres posicionamientos teórico-ideológicos distintos:

-Las que relacionan el aprovechamiento desigual en la escuela con el contexto social desigual: Teorías del déficit o deprivación cultural.

-Las que utilizan la cultura y los valores como variable explicativa en sus análisis de la desigualdad: Teorías del desajuste cultural entre cultura familiar y escolar; Teoría de las discontinuidades entre el ciclo escolar y el ciclo vital.

-Las que sitúan el cambio en la economía y no en la escuela. (perspectiva neo-marxista): Teoría de la función reproductora de la institución escolar dentro de una sociedad de clases.

Pero ninguna de estas teorías explica por sí sola la complejidad del problema.

Muchas de las teorías arriba mencionadas, tienden a dar explicaciones culturalistas a fenómenos que en realidad son de desigualdad. Son teorías que no articulan una perspectiva micro con una macro. Así, Ogbu en los 80 rompe con estos planteamientos y propone una revisión que articule la perspectiva "macro" con "micro" desde un paradigma diferente: (J. Ogbu 1993:145-174), que incluye y recoge los anteriores.

Así, tal como dice Camillieri (1985: cap.3) "*Las expectativas y las aspiraciones son definidas en relación con los grupos sociales a los que pertenecen y en relación con la imagen social que posee la familia de sí misma*". Diferencia cultural y desigualdad social, por una parte, y sociedad y escuela por la otra, eran los ejes explicativos que se concretaban en las relaciones entre grupos dentro de la escuela: las relaciones educativas como relaciones sociales, la escuela como institución mayoritaria.

En los últimos diez años he tenido la oportunidad de plasmar mi experiencia en este tema a través de mi colaboración con estos dos programas mencionados (el PEI- UAB y Programa de Formación de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales en la Escuela. Las preguntas aquí volvían a cambiar. La preocupación era ¿Cómo articular diferencias con igualdad? ¿Que influencia tendrá el factor cultural en sus aprendizajes? ¿Por qué la incorporación de alumnado de minorías culturales en la escuela hacía emerger contradicciones sociales? ¿Cómo educar para el éxito académico al alumnado social y culturalmente diverso? ¿Podía realmente la escuela promover la integración

social? ¿No sería el factor socio-económico y no el cultural lo que marcaría el proceso de escolarización positivamente o negativamente en estos niños y niñas?

Para articular estas diferentes preguntas de cara al diseño de un marco formativo tendríamos que partir de las siguientes premisas en relación a la multiculturalidad:

- Las relaciones interculturales que se generan en toda sociedad no son neutras, sino que reflejan posiciones de poder diferentes.
- Que estas relaciones deberíamos contemplarlas, para todos sus participantes, tanto por su origen social como por su pertenencia cultural pues la confluencia de éstas dos variables influirán sobre sus intereses y expectativas en relación con la escolaridad de sus hijos e hijas.

En el primer párrafo de la Introducción he explicitado que el objetivo de la tesis era establecer las bases de una propuesta marco de formación permanente en el campo de la interculturalidad. La experiencia que he adquirido durante estas últimas décadas, tanto desde mi formación en el campo de la pedagogía y antropología como desde las prácticas profesionales me han guiado a implementar teóricamente los procesos formativos en interculturalidad que presento en la última parte de la tesis. Me han dado las bases para sustentar una propuesta de aproximación intercultural en educación elaborada conjuntamente con la Dra. Pepi Soto, que cristalizaron en la segunda etapa en la realización de seminarios y experiencias en centros en el Programa mencionado¹ y han dado como resultado una propuesta de formación-acción para el profesorado en nuestra realidad multicultural.

Aquí, me referiré a qué aspectos fueron los que exploré, descubrí y reconstruí a través de todo el proceso.

En cada una de las etapas del Programa, el trabajo con otras disciplinas me abrió los ojos hacia nuevas interpretaciones sobre la compleja realidad socio-educativa. Si mis primeras dos experiencias profesionales(1971-1988), me obligaron a ver más allá de un mundo pequeñoburgués, la tercera, el Programa

¹ El Programa fue dirigido por la Dra. Teresa Sanromán y los contenidos de Antropología de la Educación fueron responsabilidad de la Dra. Silvia Carrasco.

de Formación de Formadores me forzó a concienciarme de que yo también llevaba “gafas culturales” de clase, de cultura, profesionales, ideológicas..... que me hacían ver el mundo desde una determinada concepción. Yo también era “sujeto cultural”. Esto me permitió ampliar y relativizar conceptos esenciales para entender mejor la complejidad de las relaciones socio-educativas en un mundo multicultural.

Por otro lado, la oportunidad de plasmar mi experiencia sobre formación en el ámbito de la interculturalidad en educación, compartiendo muchas horas con el profesorado en formación, me aproximó a sus preocupaciones y sus inseguridades pero también sus esperanzas y sus proyectos, relativos a esta nueva realidad que estaba cambiando la composición socio-cultural del alumnado y les estaba cambiando también a ellos. Además, a través del contacto con las diferentes realidades institucionales, nos aproximamos a dinámicas escolares diversas con sus peculiaridades pero también confirmando sus semejanzas en sus inercias a veces sin sentido. Éstas pues, confirmaban que la escuela, como cualquier otra institución social, no estaba vacía de contenido simbólico y maleable según las necesidades, sino que arrastraba una historia y un peso social y político que la hacía muchas veces impermeable a cambios necesarios. Aunque, tomando como referente a Lourau (1975), sabíamos que las instituciones no eran en realidad estáticas y que se movían siempre entre lo instituido (estructura) y lo instituyente (lo que subyace en los márgenes a través de grupos no integrados que van filtrando el cambio...). Lo instituido y lo instituyente eran dos caras de la misma moneda.

Por eso nosotros debíamos tener en cuenta estas dos caras de toda institución, si queríamos comprender lo que pasaba en ellas, pero también impulsar el cambio.

Por un lado, desde lo instituido, debíamos tener en cuenta que las actuaciones no solo dependían de lo que una escuela o un maestro o maestra desearan, sino de cómo funcionaba el entramado social que articulaba y vehiculaba nuestro sistema educativo y unas determinadas actuaciones. La escuela tenía un papel

relevante en una sociedad plural pero era importante que pudiéramos enmarcarla, decidir entre qué parámetros la íbamos a situar. Era necesario comprender mejor el papel que había jugado la institución escolar frente a la diferencia a lo largo de sus historia y se hacía aún más necesario hoy frente a una sociedad cada vez más multicultural y plural. Una de las características de la escuela era la transmisión de saberes socialmente seleccionados y la interacción enseñanza /aprendizaje a través de las formas organizativas que adoptaba.

El sistema que ha heredado nuestra escuela actual está aún muy influenciado por un tipo de organización *tyloriana*; sabíamos que la escuela se desarrolló y consolidó en la época de la revolución industrial, como institución especializada de socialización en aquello que la sociedad, o más bien las élites con poder, consideraba contenidos educativos apropiados y, de esta forma, buena parte de lo que antes era responsabilidad de la familia pasó a ser patrimonio público. Traducía una visión asimiladora y por tanto arrastraba unas formas de hacer inflexibles y orientadas hacia unos determinados grupos sociales. Sabíamos que la filosofía de un centro escolar se expresaba también a través de su metodología y su organización. La interacción que se daba entre los diferentes agentes que protagonizaban el hecho educativo estaba jerarquizada e implicaba relaciones de poder que, explícita o implícitamente se manifiestan a través del modelo educativo del centro y que la propia organización solía utilizar como vehículo. La educación se profesionalizó a través de los profesores y profesoras, también "sujetos culturales", que serían en principio quienes sabían lo que se debía enseñar.

A través de este análisis comprendimos mejor por qué la escuela se cerraba y creaba barreras con el exterior e interiormente instituía espacios, tiempos y estrategias de interacción pautadas. En este contexto destacaba el papel del maestro como sujeto cultural y, por tanto, su percepción del mundo escolar y su interpretación de los comportamientos de otros colectivos culturalmente diferentes formaba parte, más o menos conscientemente y con mayor o menor sentido crítico, de estas dinámicas.

Pero por otro lado, desde la parte instituyente, en estos momentos había una coyuntura propicia para el cambio. El empuje de la realidad social creaba muchas contradicciones y podía cuestionar muchas estructuras institucionales (lo instituido) y a la vez hacer emerger conflictos que subyacían ocultos y que se explicitarían a través de nuevos protagonistas o sectores que no habían podido hacer oír su voz hasta entonces (lo instituyente).

Por eso, aunque sabíamos que la diversidad había sido siempre una realidad en las aulas, aunque una realidad negada, que la forma de tratar esta diversidad hasta hacía poco había sido la separación y el aislamiento que condujo a escuelas especializadas por género, nivel de capacitación psíquica y física, incluso por segmentos sociales, que la diversidad cultural se trató de la misma forma (o bien ignorándola o bien segregando de manera que las escuelas pudieran especializarse en “gitanos” o en su confesión religiosa) el actual contexto pluricultural, estaba contribuyendo a la ruptura de estas especializaciones, puesta en marcha por una visión más amplia y democrática de la sociedad. Había introducido inquietud en el profesorado, había trasladado los problemas de intolerancia a la escuela y en definitiva había hecho más evidentes tanto la existencia de diversidad como de las barreras entre algunas de sus formas. Aunque no siempre se tratase de barreras de las que fuéramos conscientes: algunas tenían que ver con las propias percepciones de los sujetos y grupos respecto a "los otros"; otras, sin embargo, eran barreras instituidas que muchas veces admitíamos como naturales por pura inercia.

El papel que jugaban todas estas variables en la construcción, mantenimiento o deconstrucción de barreras en la comunicación intercultural en la escuela era, por tanto, un problema que necesitábamos comprender para entender que tipo de muros simbólicos o concretos, explícitos o implícitos aparecían en tal comunicación. (San Román, 1998) para avanzar hacia una aproximación más intercultural de la educación y, por ende, de la formación de los formadores.

Por consiguiente, las propuestas formativas deberían contemplarse teniendo en cuenta la articulación que se daba entre una sociedad multicultural y desigual y

una escuela que proyectaba imágenes y estaba llena de significaciones, a la vez que generaba y reproducía su propia cultura institucional, una escuela que formaba parte del entramado social, con el que participaba e interactuaba, en una sociedad multicultural en la que se daban relaciones asimétricas de poder. Pero también una escuela en cuyo seno se daban las bases para el encuentro, la convivencia y la realización de proyectos comunes entre personas portadoras de universos culturales múltiples.

Antes de pasar a explicar la estructura de la tesis, quiero acabar la introducción proponiendo una serie de interrogantes, muchos de los cuales se plantearon y debatieron en diferentes momentos a lo largo de los tres años del Programa de Formación de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales en la Escuela. Me han sido, por otro lado, muy útiles a la hora de poder valorar la experiencia de los seminarios. La reflexión final sobre ellos cerrará las conclusiones finales de la tesis.

1-¿Por qué las reformas educativas han pasado de hablar de *igualdad de oportunidades* a hablar de la *atención a la diversidad*?

2-¿Cómo ha cambiado el concepto de *igualdad de oportunidades*?

3-¿Cómo se define el *alumnado diverso*?

4-¿Qué deberá hacer la escuela para promover la *igualdad de acceso* en el sistema educativo?

5-¿Cómo educar para el *éxito académico* al alumnado social y culturalmente diverso?

6-¿Puede realmente la escuela *promover la integración social*?

7-¿Cómo educar para una *nueva ciudadanía multicultural*?

8-¿Cuáles son las *imágenes que tiene el profesional de la educación* sobre los alumnos culturalmente diversos?

9-¿Por qué se concibe la *cultura del alumnado* como estática y homogénea?

10-¿Por qué el profesional de la educación cree actuar con objetividad sin ser consciente de que actúa desde su *propio bagaje* con el que transmite, vehicula e interpreta?

11-¿Por qué la incorporación de alumnado de *minorías culturales* en la escuela hace emerger *contradicciones sociales*?

12-¿Cómo se puede reconciliar la diversidad cultural con un modelo de *escuela monocultural y asimilacionista*?

13-¿Qué proceso debería seguirse en la escuela para dar respuesta a la incorporación de los alumnos de minorías atendiendo a las expectativas, preocupaciones y significaciones que tienen sus familias sobre la escuela?

14-¿Cómo se relaciona la significación que tiene la escuela para la familia y las *estrategias pedagógicas*, más o menos valorativas de su cultura, que pueda proponer la escuela?

15-¿Podemos asegurar que el hecho de que los niños de *algunos colectivos* no sufran en general *fracaso escolar* implica que los maestros no tengan *estereotipos y actitudes negativas* sobre aquel colectivo?

16-¿Podemos asegurar que una ausencia de estereotipos y una *buena actitud* de los maestros hacia los colectivos culturalmente diversos garantiza el éxito escolar de éstos?

17-¿Podemos asegurar que en una escuela donde los niños de algunos colectivos no sufran fracaso, sea debido a que la escuela esté practicando un modelo que valore y trabaje a partir de la *pedagogía intercultural*?

18-¿En qué medida influye al profesional de la educación, la *elección voluntaria* o no de una determinada escuela con población social o culturalmente diversa, en la manera de aproximarse a una realidad multicultural o de distancia socio cultural?

19-¿En qué medida influye al profesional de la educación, la elección voluntaria o no de una determinada escuela con población social o

culturalmente diversa, en un sentimiento de deterioro de su autoestima personal y profesional?

20-¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el hecho de formar al profesorado en interculturalidad en el ámbito de la formación permanente para el cambio educativo?

21-¿Qué metodologías de formación son más eficaces para garantizar el cambio educativo que proponemos más allá de la transformación individual, sentando nuevas bases dentro de la institución?

La tesis está dividida en tres partes. En la **Primera Parte** hago un análisis de cambios y continuidades en la realidad social y educativa. Lo hago a través de experiencias en las que me he situado progresivamente desde rol de maestra, (trabajar en el interior del sistema), pasando por un trabajo desde el ámbito municipal (implica intervenir globalmente como socio-psicopedagoga desde un lugar externo a la organización escolar), y una última etapa como formadora de formadores teniendo ya una perspectiva más amplia y una formación básica en Antropología Educativa. Todas estas etapas están situadas en contextos históricos muy específicos donde se han experimentado cambios importantes.

En el Capítulo 1 se profundiza en dos aspectos:

En el significado que tienen los cambios y continuidades en la realidad social y educativa a través de la comparación de contextos sociales en evolución histórica que han sido marcados por cambios educativos.

Este análisis se hace desde tres perspectivas sobre la acción educativa:

- desde el docente (identificación con la acción)
- desde la comunidad (observación externa de la acción)
- desde formación de formadores (mediación de la acción)

El Capítulo 2 se sitúa en los años 70, última etapa del franquismo, donde realizo un trabajo como maestra en un barrio obrero de la periferia de Barcelona, trabajando desde “el ruedo” con el fin de “abrir ventanas”.

El Capítulo 3 se sitúa en los años 80, donde realizo un trabajo de ámbito municipal en el campo educativo a través de un servicio educativo municipal

El Capítulo 4 se sitúa en los años 90 donde participo en una experiencia como formadora de formadores sobre la interculturalidad en la escuela.

En la **Segunda Parte, Formación del profesorado y realidades sociales y educativas en un contexto multicultural**, me extiendo sobre la experiencia de formación del profesorado realizada en escuelas públicas que atienden realidades sociales y educativas derivadas de la nueva inmigración a Catalunya.

En el Capítulo 1, hago una presentación de los tres casos donde se incluye una primera propuesta-marco de actuación en el ámbito de la formación de formadores en educación intercultural

En el Capítulo 2, presento el primer caso: Una escuela con presencia de alumnado magrebí en una ciudad media de la Cataluña interior

En el Capítulo 3, presento el segundo caso: Una escuela con presencia de alumnado gitano en una extensa zona urbana del interior de Cataluña

En el Capítulo 4, presento el tercer caso: Percepción y experiencia escolar entre el colectivo guineano de Cataluña

En la **Tercera Parte, Una propuesta formativa y transformativa en el ámbito de la interculturalidad**, analizo el papel del docente como agente y sujeto en contextos multiculturales y desde ésta perspectiva planteo diversos modelos de formación permanente y su vinculación con una aproximación intercultural.

En el Capítulo 1, analizo el papel del profesorado, desde la perspectiva de agente y sujeto en contextos multiculturales. A partir de un marco inicial, he escogido tres autores que desde diferentes puntos de vista me han parecido relevantes en este campo. Spindler, Delpit y Wolcott.

En el Capítulo 2, presento diferentes modelos de formación permanente. Analizo las aportaciones que hace cada uno. Seguidamente desarrollo cuál ha sido en Europa la filosofía de fondo en la formación del profesorado en Educación Intercultural. Por fin presento un modelo de investigación-acción en un centro vinculado al movimiento de escuelas aceleradas.

En el Capítulo 3, presento en dos subapartados la globalidad del proyecto de tres años Programa de Formación de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales en la Escuela en el que planteo las bases para un modelo interdisciplinar con propuestas, objetivos y estrategias de intervención que son resultado del trabajo realizado en los seminarios junto con la Dra. Pepi Soto. Seguidamente planteo cuál fue el punto de partida de los alumnos a partir de un análisis de la evaluación inicial y de la evaluación final. Finalmente hago un paralelismo entre los modelos de formación permanente expuestos y las tres etapas del proyecto. En el segundo subapartado presento las “Bases para un Modelo Interdisciplinar de Formación-Acción en Interculturalidad”. Explico el diseño de un modelo de formación-acción para la transformación de las relaciones interculturales en la escuela, sus objetivos, principios, metodología, estrategias y etapas.

En las conclusiones presento una serie de puntos y reflexiones que pretenden dar una respuesta a los interrogantes planteados al principio de esta introducción.

PRIMERA PARTE: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA

CAPÍTULO 1: TRES DÉCADAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CATALUNYA.

Al lo largo de estas tres décadas España y en especial Cataluña ha sufrido un gran cambio a todos los niveles: político, social, cultural, educativo y económico.

En el transcurso de estas tres décadas he desarrollado mi profesión en el campo de la educación formal, en la institución escolar, y desde una perspectiva abierta a la interacción con el entorno. Por esta razón durante este tiempo he sido testigo de las transformaciones que ha sufrido todo el ámbito relacionado con el campo socio-educativo. He podido visualizar y reflexionar sobre estos cambios. Siempre pensé que había tenido suerte por poder experimentar en primera línea las transformaciones acelerados que se estaban dando en nuestro país. Pero la inmediatez y urgencia con la que actuábamos los que estábamos en primera línea, nos impedía muchas veces poder pararnos para hacer un análisis tranquilo de estos cambios. Sin embargo, siempre tuve la esperanza de tener algún día este tiempo aunque fuera de forma retrospectiva. Por esta razón durante estas tres décadas fui recogiendo y archivando todas las notas, testimonios, memorias, diarios. Ahora me ha llegado esta ocasión. ¿Con que fin? .

Mi interés radica en comprender y comparar, desde la perspectiva de los protagonistas como se vivieron los procesos de cambio, como se definieron, que significado se les dio.

Pero, ¿a qué me refiero por cambio educativo? Si bien la palabra cambio puede referirse a muchos aspectos de la vida educativa que se dan a través de reformas del sistema, de cambios sociales, culturales, tecnológicos, o conflictos diversos que influyen en la educación, aquí me interesa sobre todo las vivencias de los actores frente a los cambios que se van produciendo. Pero, aunque esta perspectiva parte de un análisis “micro”, me interesa también las condiciones que han hecho posibles los cambios y por tanto me interesan también los contextos sociales en evolución histórica de estas tres décadas que han estado marcadas,

justamente, por estos cambios y por las transformaciones a que han dado lugar.

Pero además, detrás de este interés hay otro que es el que realmente justifica el por qué introduzco este capítulo en la tesis. Si el objetivo final de la misma es proponer un modelo de formación interdisciplinar en el campo de la interculturalidad, demostrando la necesidad de hacerlo desde una reflexión sobre la práctica, nos es muy útil entender desde un análisis cualitativo los ingredientes que se mueven detrás de la trama educativa. ¿ Por qué nos es muy útil?.

Por una lado, porque los tres casos que presento, aunque desde un perspectiva basada en el “análisis de casos”, reflejan bastante fielmente cuales eran las preocupaciones y los ingredientes que estaban cociéndose tanto a nivel escolar como social y político y abonando los cambios en el terreno pedagógico, institucional y social y por tanto nos da elementos útiles desde un punto de vista formativo, para aproximarse a los fenómenos educativos.

Por otro, porque la complejidad del mundo educativo y la importancia que ha ido adquiriendo en las sociedades desarrolladas implica que la formación del profesorado debe estar cerca de los problemas que vive la sociedad. Unos problemas que van justamente muy ligados a los cambios cada vez más acelerados. Los profesionales deben entender estos problemas y ser críticos delante de ellos para no ser puros transmisores de lo que mande el sistema político desde una perspectiva jerárquica. Por esta razón, para poder diseñar líneas de actuación en el campo de la formación debemos tener muy presente a los que van a ser en primera instancia los que impulsarán, responderán con una actitud neutra o pasiva o se resistirán a los cambios que se vayan produciendo en el sistema educativo.

Este marco retrospectivo me brinda pues, un buen lugar para pararme a hacer un análisis comparativo de estas tres décadas que pueda hacer más comprensible el estado actual del mundo educativo. Puede además, ayudarme a descubrir algunas claves interpretativas que tendré en cuenta en la propuesta

formativa. Estas claves girarán alrededor de tres conceptos: Diversidad, interculturalidad y desigualdad en los procesos de escolarización..

A lo largo de la descripción y análisis retrospectivo en cada uno de los tres casos mi posición profesional es diferente. Inicio mi vida profesional como maestra, atendiendo las tareas escolares desde la interacción educativa cotidiana, lo cual me acerca a una perspectiva de observatorio desde el interior del sistema, pasando por un trabajo desde el ámbito municipal que implica intervenir globalmente como socio-psicopedagoga desde un lugar externo a la organización escolar y que me permite comprender las relaciones del entramado que subyace entre las diferentes instancias del sistema educativo (político, burocrático, profesional, sociedad civil...), y una última etapa como formadora de formadores teniendo que afrontar desde este rol las nuevas realidades sociales que irrumpen en las aulas a través de las nuevas migraciones, que implicarán un cambio cualitativo en el quehacer cotidiano de las escuelas en los próximos años.

Así progresivamente me acerco a una perspectiva de observatorio global. Esto me permite poder relacionar dos perspectivas (desde dentro y desde fuera), que sin perjuicio de que se dan en épocas históricas y contextos distintos, me facilitan encontrar algunos “nudos” de intersección entre lo que pasa en el aula y lo que pasa fuera, a la vez que dilucidar el entramado que se articula entre las diferentes instancias del proceso educativo en poblaciones con alto riesgo. Todo ello para entender como se da la transmisión de cultura, que aspectos reproducen la desigualdad, como y cuando se dan los supuestos choques socio-cultural entre profesorado-alumnado, entre cultura institucional y cultura escolar, entre aprendizaje académico, escolar, o aprendizaje social.

Soy consciente del grado de subjetividad que puede implicar esta primera aproximación histórica. También soy consciente que en los tres casos yo actuaba no como investigadora sino como profesional ejerciendo en el campo de la educación y desde una determinada posición ideológica, en todo caso no

dogmática y por tanto abierta siempre a una actitud de escucha, observadora, receptiva a cambios de paradigmas.

Debo aclarar también que durante estas tres décadas también fue determinante el ambiente o clima político que se respiraba en cada una de ellas, ya que éste influenciaba en los profesionales de la educación y en la forma de ver, interpretar e incidir sobre los fenómenos. Por ejemplo entre los 70 y los 80 el ambiente político antifranquista de la sociedad española iba aumentando de intensidad paralelamente al ambiente entre los profesionales de la educación. Movilizaciones, huelgas, impulso de los movimientos de renovación pedagógica. Entre los años 80 y hasta el 85 fue una época de crisis y de mucho paro, pero por otro lado de muchas expectativas puestas, aunque en parte frustradas, sobre la instauración de un Estado de Bienestar Social de la mano de los socialistas que implicaba para los profesionales en el campo socio-psicopedagógico remover los cimientos de perspectivas asistenciales ancladas en el pasado. La década de los 90 y hasta el 2000, se caracterizó por un ambiente de decepción, una desmovilización de la sociedad civil, pero al mismo tiempo un acelerado cambio hacia una sociedad multicultural cada vez más globalizada.

Todos estos hechos influirán por tanto en los diagnósticos o pronósticos que hacíamos entonces y que yo recojo con la distorsión pero también con la lucidez que me da la distancia del tiempo.

Pero por estas razones planteo en cada uno de los tres casos mi posicionamiento personal-profesional y también por estas razones todo hecho relatado ha sido debidamente contrastado con el relato contrastado de algunos de los protagonistas de cada una de las tres etapas.

Metodológicamente los pasos que he seguido para hacer esta descripción y análisis retrospectivo han sido los siguientes:

- Reconstrucción retrospectiva
- De la reconstrucción han surgido interrogantes

-A partir de los interrogantes he establecido puentes a partir de dos autores norte americanos: Delpit y Wolcott

Para poder estructurar comparativamente este análisis he elaborado un índice común a los tres casos que expongo a continuación

POSICIONAMIENTO PERSONAL-PROFESIONAL RESPECTO A CADA CASO

-Enfoque pedagógico previo

-Procedimiento de análisis

DATOS PARA UN DIAGNÓSTICO

-Contexto geográfico histórico

-Contexto social (pueblo-barrio)

-Contexto legal (Sistema Educativo)

-Las escuelas del barrio

-Análisis de la situación institucional concreta de cada Caso.

-Diagnóstico de los problemas-Primeras Hipótesis

ESTRATEGIAS -APLICACIÓN -RESULTADOS

-Marco de actuación

-Interrogantes-Nuevas preguntas

-Hipótesis de cambio

-Dificultades y resultados de los cambios

VALORACIÓN RETROSPECTIVA

-Contraste entre el discurso de la diversidad desde el marco de la LOGSE con los discursos educativos relativos al tema, en cada una de las décadas relatadas.

A través de estos cuatro núcleos temáticos comunes se desarrolla de forma pautada el análisis y descripción de los tres casos a lo largo de tres décadas. El

índice común me da la posibilidad de comparar y sacar conclusiones sobre los cambios educativos, el papel del profesorado en ellos y los puntos neurálgicos en los procesos de formación.

La elección de estos núcleos temáticos, ha querido respetar una cierta forma de proceso lineal para darle una coherencia interna. Sin embargo, en la realidad los procesos son más complejos.

El primer núcleo temático del índice *“posicionamiento personal-profesional respecto a cada caso”*, tiene como finalidad explicitar de forma clara, cuáles son los puntos de referencia ideológica desde donde se efectuó el análisis. He creído necesario empezar por este punto, ya que no explicitarlo implicaría trabajar con una “carta escondida”, que estaría simulando una objetividad imposible de mantener en el campo de las ciencias humanas.

A través del segundo núcleo temático del Índice, *“datos para un diagnóstico”*, hago un esfuerzo por recoger y organizar todos los datos que configuraban el paisaje socio-cultural, educativo y legales del contexto donde se efectuó la experiencia. Esta recogida me daba la posibilidad de objetivizar al máximo la situación real con la que nos encontrábamos y hacer explícito el diagnóstico del que se partía, examinándolo desde una perspectiva actualizada y extrayendo las primeras hipótesis desde donde se planteaba el desarrollo de los proyectos de trabajo. Durante esta recogida de datos realicé entrevistas, analicé memorias, notas y documentos diversos.

El tercer núcleo temático del índice, *“estrategias -aplicación -resultados”*, describo como se concretaron las actuaciones y cristalizaron en proyectos y como a partir de ellos reaparecieron nuevos interrogantes, nuevas dificultades y nuevas necesidades de cambios.

En el cuarto núcleo temático del índice *“valoración retrospectiva”*, he querido contrastar los conceptos subyacentes a la palabra diversidad en cada uno de los tres casos relatados. De esta forma puede visualizarse mejor cuales han sido los cambios conceptuales en este tema de la diversidad, más allá de las palabras que los etiquetan y encapsulan.

Pero, antes de desarrollar cada uno de estos núcleos temáticos he querido describir comparativamente las corrientes pedagógicas y algunos de los hechos históricos más relevantes que tuvieron repercusión en los procesos que se fueron dando en educación,

-Corrientes pedagógicas, transformaciones y cambios en la educación en Cataluña: Cataluña ha sido siempre un referente importante para todos los Movimientos de Renovación Pedagógica de la península. Aunque no se debería hablar de las corrientes innovadoras como un proceso lineal y sin fisuras, en este punto me voy a detener en lo que ha sido más relevante de estas corrientes con el fin de poder contextualizar mejor cada una de las tres experiencias.

La primera de las etapas, (años 70), la debemos situar en los últimos años del franquismo y en los primeros de la transición. Fue una etapa donde el movimiento de tipos reivindicativo de profesores de ideología progresista y base popular surgido ya en los años 60, se consolidaba y se definía de forma clara ya a partir de 1975 (Escoles d'Estiu 1975-1976) en una reivindicación común *“la transformación de la escuela y la escolarización total y todas las mejoras encaminadas al objetivo de una Nueva Escuela Pública Catalana para todos”*(L'Ensenyament,1985: 102).

Estas reivindicaciones eran además apoyada por asociaciones de padres y otros sectores como asociaciones de vecinos, movimientos de barrio, Escuelas de Formación del Profesorado (la escuela de profesorado de Sant Cugat de la UAB jugó un papel importante), Asociación de Maestros Rosa Sensat, Colegio de Doctores y Licenciados. Como bien explico en el análisis de la experiencia – primer caso el sistema educativo estaba regido en aquel momento por La Ley general de Educación del 70, muy contestada y sobre todo criticada por una orientación privativista. La escuela pública aun en el año 77 era aun *“una escuela muy estatal y castellana”*(Imbernón, 2001: 63)

Los Movimientos de Renovación Pedagógica que adquirieron mucha fuerza en estos años estaban pues muy influenciados por esta movilización política social. Estos movimientos resurgieron de la mano de la pequeña burguesía

liberal y antifranquista en los años cincuenta con la intención de recuperar “la tradición pedagógica de la “Escuela Nueva” de antes de la Guerra Civil” (L’Ensenyament, 1985: 111) y a la vez unir fuerzas para salvar la lengua y culturas catalanas. De este movimiento incipiente, que se agrupaba en torno a una serie de escuelas catalanas (privadas) nace “Rosa Sensat”, institución que nace como espacio de encuentro y de formación desde una perspectiva de Renovación Pedagógica.

Otras experiencias similares en otros países agrupan autores como Montessori, Decroly, Piaget , Makarenko, Freinet , Tonnucci, Alfieri, Ciari, Canevaro, Malagucci del MCE (Movimiento de Cooperación Educativa) experiencia Italiana asociada al marxismo gramsciano, o autores vinculados a la pedagogía institucional de origen francés, Vazquez y Oury, y por fin Paulo Freire, que con su enfoque radical lleva directamente a plantear una teoría del cambio y del compromiso social y contra la opresión.

En este primer movimiento acaba configurándose dos tendencias, una más elitista, alrededor de algunas escuelas activas catalanas que querían cambios en las metodologías, técnicas y en la catalanización, y otro más radical y en función de una educación popular que buscaba una transformación de la sociedad, donde la educación debía jugar un papel emancipador de las clases oprimidas.

Los años 80 aún beben de fuentes que vienen de la década anterior y que en los primeros años de esta década tienen mucho peso en las corrientes pedagógicas progresistas de Cataluña. Una fecha importante es Diciembre de 1983 cuando se celebra en Barcelona el I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica y fecha también en que las Cortes aprueban la LODE(Ley Orgánica del Derecho a la Educación) que más adelante explicamos. Otra fecha importante, en 1980 se inicia el proceso de transferencia del las competencias educativas en Cataluña y País Vasco.

El MCE Italiano, es la estrella de estos primeros años. Es un movimiento inspirado en Freinet y actualizado a partir de proyectos de escuelas municipales (sobre todo Jardín de Infancia) en ciudades como Regio Emilia, Bolonia, Torino,

etc. Pedagogos como Tonnuci, Malagucci, Ciari, Canevaro son inspiradores de estos proyectos. Muchos grupos de maestros, equipos psicopedagógicos municipales, etc. viajan a estas ciudades para conocer en directo sus experiencias. Por otro lado la pedagogía de liberación de Freire; que había inspirado sobre todo el periodo anterior era muy influyente aun en las escuelas de adultos.

Paralelamente, en esta década empieza a cambiar el discurso y a aparecer autores diferentes en una línea revisada del constructivismo de Piaget...(Ausbel, Vigotski..). A través de estas teorías constructivistas del aprendizaje se generalizan conceptos como “estructura cognoscitiva” y “proceso cognoscitivo”., etc. Desde otra vertiente penetran las nuevas teorías curriculares provenientes del mundo anglosajón y se vislumbra una nueva tendencia que en los 90 se hará explícita, la fragmentación de universos educativos en ejes transversales que rompe con la tradición globalizadora de la Escuela Nueva: educación ambiental, educación para la salud, educación para el consumo, educación para la paz....., co-educación, educación intercultural.... formadores en interculturalidad.

En esta etapa también se introducen nuevos enfoques formativos del profesorado como la investigación-acción en el campo educativo, que implica al profesorado con la intención de producir cambios desde la reflexión sobre su práctica. Estos enfoques que viene sobre todo de países anglosajones (Elliot, Stenhouse), tomarán mas importancia en los 90 a través por ejemplo de experiencias sobre co-educación.².

De estas nuevas aportaciones se nutrirá las nueva Reforma que se estaba preparando para ser aprobada en los 90.(LOGSE). Durante estos años que dura el proceso hasta la aparición definitiva del *libro blanco* se desarrollará un debate tanto a nivel de expertos como de movimientos de maestros en el cual emergerán las diversas (las más psicologistas/psicopedagógicas, las más didácticas-curriculares, las más socio-educativas...), tendencias que se posicionan frente a lo que piensan que debe ser la nueva Reforma.

² Como los programas desarrollados en el Ice de la UAB, bajo la dirección de Amparo Tomé y Xavier Bonal.

En este contexto de los 80, los Equipos Socio-Psicopedagógicos Municipales (véase Capítulo 3 de la Primera Parte de la tesis) tuvieron un papel importante sobre todo en relación a las escuelas públicas (estatales) que se ubicaban en los respectivos municipios. Fueron impulsores de la formación permanente del profesorado a partir de las necesidades concretas que expresaban los docentes y educadores en general. Potenciaban el intercambio y puntos de encuentro entre docentes. Hicieron un trabajo de puente entre APAs y escuelas y ayudaron a las APAs a organizarse y hacer oír su voz .

En este periodo también irrumpen los ICEs, que aglutinaron e impulsaron desde su base institucional la Renovación Pedagógica en las escuelas públicas. Los ICEs en esta época (en gran medida el de la UAB) tienen un papel muy importante de soporte y articulación junto con los Equipos Psicopedagógicos en la formación del profesorado.

Igual que en la etapa anterior es un momento donde la perspectiva pedagógica va de la mano de reivindicaciones socio-educativas muy importantes, como la exigencia de dotar al país de un sistema público de calidad y universal. Otras reivindicaciones giran alrededor de demandas de la escuela infantil gratuita y obligatoria y de servicios de apoyo extraescolar (Bretones, 1999: 72)

En Barcelona crece un movimiento de reivindicaciones de *Escola Bressol* que se fragua ya en la década anterior y cristaliza en un Patronato de *Escoles Bressol*. La organización, de tipo asambleario y acento cooperativo y el enfoque pedagógico muy en la línea de las escuelas infantiles de Regio Emili, Boloña y Turin en Italia.

Otra reivindicación que surge en los primeros años de esta década; muchas de las escuelas privadas, con pedagogías activas y progresistas que habían crecido en los últimos años del franquismo crean una coordinadora el *CEPEPC* para reivindicar su paso a la pública reivindicación, que después de muchos avatares, la conseguirán al final de la década.

Otro aspecto que fue tomando cuerpo a partir de estos años es la catalanización de la escuela. (Ley de Normalización Lingüística (80-84). Las

corrientes de Renovación Pedagógica habían pasado en pocos años de un discurso que defendía el bilingüismo y el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna a un discurso de catalanización con una única lengua vehicular: el catalán. Desde la izquierda se defendía este discurso con el fin de no crear una doble red de aulas en catalán y castellano que implicaría, una segregación clasista entre burguesía (catalano-parlantes) y clase trabajadora (castellano-parlante). Gracias a este consenso la Generalitat pudo impulsar el Programa de Inmersión Lingüística del Catalán progresivamente en todas las escuelas públicas. Este modelo se basó en el modelo Canadiense.

Este cambio tuvo al principio defensores pero también detractores (de todas las opciones ideológicas). Hubo resistencias, (más por parte de un sector del profesorado que por parte de los padres), pero fue ganando terreno. Las familias castellano parlantes se daban cuenta que si querían que sus hijos tuvieran más oportunidades en el mundo social y laboral se imponía que aprendieran el catalán.

Por último, en esta etapa cada vez más maestros, al acabar la carrera de magisterio tomaron la opción de pasar oposiciones para entrar como docentes en la escuela pública. La opción no era de signo laboral o no solo laboral, sino ideológico. Muchos maestros creían que había llegado la hora de apoyar desde dentro una escuela pública progresista y pedagógicamente renovadora. De esta forma, casi de manera imperceptible se renovaba el profesorado de la escuela pública y cambió en unos años el panorama más funcional de entonces.

Los años 90 son los años de la Reforma. El MEC presenta ya en 1987 el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza y esta se aprueba en 1990 (LOGSE).(De ella hablaremos más extensamente en el siguiente punto).

¿Que pasa entonces con los Movimientos de Renovación Pedagógica? Si bien, muchos de sus protagonistas colaboraron en la redacción de la Reforma y podemos decir que ésta se nutre y es apoyada por estos movimientos, una vez que la LOGSE se aprueba, el debate renovador queda mediatizado por los nuevos lenguajes de la Reforma. ¿Por que?. La Reforma al plantear cambios

que aparentemente eran trasformativos parecía dar respuesta a muchas de las propuestas pedagógicas renovadoras. Hay temas estrellas y nuevas palabras, como la diversidad, integración, aprendizaje constructivista, teoría curricular..., que aportan conceptos más o menos novedosos que llegan de autores e investigadores del campo universitario. Gran parte del profesorado (fundamentalmente de las etapas infantil y EGB) de talante progresista acoge las propuestas positivamente: el alargamiento de la escolaridad obligatoria, las nuevas etapas Infantil, Primaria, la ESO, la instauración de la comprensividad. Pero, si bien la Reforma aporta un lenguaje más científico-técnico, pierde en cambio filosofía y se vuelve acrítico. *“Se está originando una revolución pedagógica pragmática, en detrimento de su signo filosófico-político”*. (Monés i Busquets, 1999: 33), fenómeno que es paralelo a la desmovilización y pérdida de vigor de la sociedad civil. Vemos, en la misma, como la formación para la Reforma que organiza la Generalitat crea fisuras y promueve un clima “acrítico” entre el profesorado. Es contradictorio que se quiera enseñar a los docentes como se realiza el aprendizaje constructivista, desde una formación eminentemente transmisiva, unidireccional y masificada. También hay una controversia sobre el paso de la Primaria a la ESO, donde se privilegia a la privada por aceptar que esta tenga todo el tramo desde infantil al Bachillerato...

Otros temas como falta de condiciones para la integración de todos los niños con necesidades educativas especiales (NEE), o la sensación de que se cambian los lenguajes como si se empezara de cero...sin contar con la experiencia de los maestros que eran y son pioneros de la Renovación Pedagógica, abren batallas que los educadores pierden, y se crea un ambiente de decepción entre el colectivo docente.(Prats, 2001:69.)

Sin embargo, los ICEs y sobre todo el ICE de la UAB, lleva adelante programas de formación y asesoramientos que se plantean desde una perspectiva diferente. En este sentido el ICE-UAB crea tres programas: Diversidad, Co-educación y Educación Intercultural desde donde se debate, se hace formación y se promueven investigaciones.

Cambios en los contextos políticos-sociales:

Desde el punto de vista histórico el primer caso, se sitúa en un período clave de la reciente historia del Estado Español y de Cataluña. Transcurre en los últimos años del franquismo y los primeros de la transición a la democracia. Es un periodo convulsivo, donde las ganas de cambio desbordan a las cortapisas de la dictadura y donde las ideas de Mayo del 68 abren nuevas esperanzas entre la juventud. Un ejemplo lo tenemos en este centro que fue uno entre muchos otros similares que se dieron en Cataluña.

En términos de cambios en el desarrollo económico, la década de los 60 y primeros años de los 70 fue una década de afianzamiento de la sociedad industrial en Cataluña con grandes transformaciones en el campo económico y laboral.

Los cambios que se derivaban de esta industrialización cambiaron la geografía y la sociedad de aquel momento. Despoblación de las zonas rurales y de los campos agrícolas, aumento del trabajo profesional y técnico, incorporación paulatina de la mujer en el trabajo asalariado, consolidación de la clase trabajadora industrial y progresivo crecimiento y diversificación de la pequeña burguesía, irrupción del turismo..., a pesar de todo estos cambios no fueron acompañados de un cambio político hacia la democracia. *"Nuevas formas de división social del trabajo y nuevas formas de desigualdad típicas del capitalismo pero sin estado de bienestar"* (De Riquer, 1998:162).

Esta expansión entró en una honda crisis económica a partir de 1975 derivada de la crisis del petróleo que afecta a todos los países occidentales. Esta crisis que se desarrolla en los primeros años del postfranquismo implica paro en alza, pero también reestructuraciones laborales y económicas y transformaciones políticas y sociales a la vez que la aparición de nuevos valores de consumo, relacionales... . *"nuevas formas de pensar, valorar y actuar vinculadas a nuevas formas de consumir y relacionarse"* (De Riquer, 1998:162). Esta crisis persiste hasta 1985.

Desde un punto de vista educativo fue una década marcada por la Ley general de Educación de 1970. Esta ley nació en un marco político paradójico del momento histórico que estaba pasando España. Era la España donde los sectores tecnocráticos querían modernizar el estado y por necesidad el sistema escolar que estaba obsoleto, respecto a la evolución económico social experimentada en el país en la década anterior. *"El modelo vigente no corresponde a una sociedad desarrollada"* (Subirats, 1975)

Para esto necesita un sistema educativo más adaptado a las necesidades del país. Es una ley que quiere recoger los principios meritocráticos de la teoría del capital humano, muy en boga en los países avanzados. ³Igualdad de acceso a las oportunidades, o como dice Marina Subirats: *"el mismo tipo de zapatos al iniciar la carrera . Se sabe que unos irán más lejos que otros porque personalmente tienen fuerzas distintas, no porque los medios que se les da sean diferentes"* (Subirats,1975)

Pero aunque es una ley ambiciosa intentando introducir una cierta democratización de las instituciones educativas, nace con pocos medios y está hecha desde arriba, sin un análisis previo y por esto despierta desconfianza. ¿Se podía aceptar un cambio pretendidamente más democrático sin democracia?. Pronto es torpedeada por los propios sectores más conservadores del régimen. Pero a pesar de todo, esta época iba a acabarse. La muerte de Franco cambia la historia de España.

En Noviembre del 75 muere Franco, el 15 Junio 1977 se celebran las primeras elecciones democráticas que gana la UCD. El 7 de Diciembre de 1978 se aprueba en Referéndum la nueva Constitución, en el artículo 25 se regula los derechos y el funcionamiento de la educación. En 1979 la izquierda gana las elecciones municipales en Cataluña (cinturón) y da un "nuevo impulso a la educación. Se hacen los pactos de la Moncloa que tienen un importante impacto en los presupuestos de educación. Como antes he dicho, hacia 1981 se inicia el

³.(véase Capítulo 1 de la Tercera Parte de la tesis).

proceso de transferencias de las competencias educativas hacia Cataluña y País Vasco.

Se vislumbra entonces un cambio administrativo donde parece que la autoridad local gana fuerza.

A partir de los años 80 es cuando se sitúa el segundo caso, la situación es totalmente distinta. La democracia empieza a caminar; no sin serios obstáculos (Golpe de Estado de Tejero en 1981). El partido socialista gana las elecciones el 28 de octubre de 1982 por mayoría absoluta lo cual marca un cambio importante. Los índices de paro son muy elevados. Esta época *“Se caracterizó por el duro ajuste que aplicó el ministro de Economía Miguel Boyer; el segundo periodo de boom económico, espoleados por la entrada de capital extranjero y una política monetaria laxa que ocupa el periodo de 1985-89”* (De Riquer, 1998)

En el ámbito del sistema educativo los años 1983 y 1984 son años de cambios respecto al periodo anterior. En 1983 se aprueba la LODE “Ley Orgánica del Derecho a la Educación” que expone los grandes objetivos y finalidades que debe tener la educación del país. Aboga el derecho a una educación básica y gratuita. Se constituyen los primeros Consejos Escolares. Se dan los primeros pasos para la reforma educativa. En 1984 se publica *“La reforma de la enseñanza”* donde se explican estos cambios. Que consisten en *“conseguir calidad pedagógica que neutralice las desigualdades. En ella se apoya la Escuela mantenida con fondos públicos y red integrada”*. (Bretones, 1999).

En Cataluña se ponen en marcha las primeras políticas compensatorias (en Cataluña 1983). Por fin el 3 de Octubre 1990 se aprueba la LOGSE (Ley de Ordenación general del Sistema Educativo) que comienza a aplicarse el año siguiente.

En esta época observamos como el gobierno socialista, aunque con titubeos, empieza a crear las bases de una “Sociedad del Bienestar” mirándose en el espejo de sociedades como Gran Bretaña, Países Escandinavos, Francia... Los pequeños pasos iban dándose con mayor o menor fortuna en los municipios donde habían ganado las izquierdas y donde fructificó un enfoque comunitario,

que llegaría a nuestro país, de la mano de las áreas de servicios sociales de la administración local. Los ayuntamientos aun juegan un papel con gran protagonismo en el ámbito de la educación que después perderán. A través de sus políticas de bienestar y de municipalización se intenta entender la educación dentro de un paradigma amplio de transformación social.

Pero el intento de instaurar el Estado de Bienestar en nuestro país (a partir de 1982) chocó desde el principio con dificultades estructurales. Faltaban los fundamentos de una economía sólida y la fortaleza de una sociedad bien articulada. Aspectos que durante la transición quedaron relegados al factor de apuntalar las estructuras de un estado moderno y democrático. (VVAA, 1986: 29)

Para complicar más la cosa la llegada de la izquierda al poder en España coincide más o menos con la llegada de las políticas neoliberales en Europa y EE.UU. (Thatcher 1979 y Reagan 1981).

Estas políticas, acompañados por nuevos valores y nuevas reglas de juego, repercuten en estos países directamente en el sector público, que había crecido con las políticas de bienestar desde después de la segunda guerra mundial.

“Se rompe el consenso que se había establecido desde la segunda guerra mundial entre la izquierda y la derecha:

- *crítica desde la derecha a las políticas redistributivas ya que dicen que merma la eficacia*
- *auge desde las políticas neoliberalizadoras a las políticas reprivatizadoras y crítica al intervención excesiva del estado*
- *crítica al papel de los sindicatos”*
- *nuevos discursos para reformar los sistemas educativos estatales.”*

(VVAA, 1986: 29 y 31).

Cristalizaron también nuevos paradigmas relacionados con el sistema educativo. Sobre todo se empezó a introducir nuevos conceptos que influenciaron en las reformas de la década de los 80. Conceptos como “*Accountability*” que significa

rendición de cuentas y “*Responsiveness*” que significa responsabilidad en dar respuesta adaptativa a los “procesos y productos educativos” respecto a las necesidades del contexto. Bajo, el lema de que las instituciones estatales debían rendir cuentas igual que las privadas, que aquellas no debían ser deficitarias se desarrollaba un debate sobre la necesidad de “controlar la calidad” de los sistemas educativos. Para esto había que copiar los modelos de gestión privados o ¡mejor aún! privatizar directamente. En el trasfondo de todo esta ideología estaba el canto a todo lo privado. En este contexto europeo entra el Estado Español en la Comunidad Europea (1986).

Pero ¿Qué pasa en Cataluña?

En Cataluña, el gobierno nacionalista de centro-derecha (CiU), impulsa una política de catalanización e identitaria, que es seguida por todos los partidos. Se diseñan políticas de normalización lingüística. El gobierno catalán va adquiriendo competencias como las de educación. Al mismo tiempo va desarrollando un centralismo creciente que acaba desplazando al final de la década a los Ayuntamientos en materia educativa.

Para poder valorar mejor como se vivía el ambiente político en el año 1986 recogemos algunos puntos expuestos por Albert Serra en su conferencia sobre “La participació” en las jornadas “Treball comunitari.Aspectes polítics i tècnics” realizadas los días 22, 23 y 24 de Septiembre de 1986.(p.71)

“-La crisis del Estado de Bienestar es probablemente uno de los elementos de este nuevo marco. De un lado la crisis económica..... y de otro la debilidad del propio Estado en función de esta crisis que le reduce su capacidad de distribuir riqueza material entre los ciudadanos.

-Otro aspecto son las distorsiones sociales y políticas que ha generado la historia reciente de nuestro país en cuanto a desorientación de las organizaciones sociales

-La consolidación de posiciones que parecían transitorias y que en algunos casos han pasado a ser definitivas - como la voluntad de la

sociedad civil de molestar poco, no crear enfrentamientos con la administración pública.

-El apalancamiento de las clases políticas en una situación no conflictiva

-Falta de marcos adecuados ideológicos, económicos y legales.(Ley que regula las asociaciones aun es una ley franquista del año 64)

-A nivel económico gran diferencia con europeos desde punto de vista fiscal y presupuestario tanto a nivel local como del estado.”

Sin embargo y a pesar de este progresivo desencanto que se hace aún más patente en los 90, la sociedad española estaba cambiando inexorablemente. Hubo elementos que cambiaron definitivamente el panorama e influenciaron muy directamente en el mundo escolar:

-La escolarización del 100% de los niños.

-La mejora de los servicios y la modernización del Estado.

-El cambio de valores en todos los sentidos. Sociedad más abierta, individualista, más plural.

-La entrada de nuevas tecnologías. La informática empezaba a introducirse tanto en la administración, como a nivel privado.

-La incorporación acelerada de la mujer en el mundo laboral que además se da en muy poco tiempo, comparado en como se realizó en otros países europeos. Esto implicó cambios en la estructuración de las familias y podría ser la causa del aumento incesante de separaciones y divorcios en la década de los 90. La espectacular caída de natalidad que sobre todo repercute en la década siguiente, como consecuencia posible del doble factor de incorporación de la mujer, pero también debido a la desactivación de las frágiles políticas de bienestar social que antes de que lleguen a consolidarse se van desactivando en aras de políticas neoliberales como veremos seguidamente.

Desde el punto de vista histórico el tercer caso, se sitúa en un periodo muy distinto que los dos anteriores. España dejaba atrás los años de transición y con ello años de inestabilidad para adentrarse hacia una España que quería a toda

costa coger el tren europeo. La entrada a la Unión Europea (UE), se realiza definitivamente en el año 1996.

Es necesario recordar dos elementos importantes en la realidad de muchos países occidentales en aquellos años:

-A partir del 93 se va saliendo de la recesión económica que se había instalado en Europa (aunque en España sigue la crisis unos años más). Por otro lado, se acentúa la penetración de las políticas neoliberales, incluso con gobiernos de corte social-demócrata.(Blair, Jospin, Schroöder, Clinton,..) como consecuencia del derrumbe del muro de Berlín , y la caída de la Unión Soviética. Las nuevas realidades hacen que algunos proclamen el triunfo de capitalismo frente al comunismo y que se llegue al “pensamiento único”, aunque pronto veremos que este aparente triunfo tiene su precio. Se va hacia un mundo globalizado. Es la época del Internet pero también la época de la inmigración. El mundo cada vez separa más a los países ricos de los pobres y en general esta brecha también se ensancha dentro de los países ricos. Ante este desequilibrio la inmigración va “*in crescendo*” desde los países del llamado “tercer mundo” y también desde los países del Este. Este fenómeno empieza a tocar también la puerta de España.

El tercer caso transcurre en una década que se inicia con la entrada de la peseta en el Sistema Monetario Europeo en 1989 y que llega hasta 1996. En España, se vive una crisis que empieza (hacia 1992 después de las Olimpiadas) y acaba más tarde que en el resto de Europa (hacia 1996). Una crisis económica con un índice de paro alto, por el deterioro del clima político, por un gobierno socialista ya muy debilitado y por la llegada de la derecha al poder con el PP en el año 1996.

Durante estas legislaturas pesan mucho las medidas que impone la UE a nivel económico (Tratado de Maastrich). El PSOE puso los pilares y creó las bases para el desarrollo de un “Estado de Bienestar” al estilo de los estados europeos, pero pronto la presión neoliberal y sus consecuencias se filtraron en sus políticas, y fue instaurándose un doble discurso a veces muy difícil de conjugar, sobre todo para un país que recién entraba en esta vía y que sus bases eran aun

muy endeble. Es la década que refleja mejor el fin de unas ideas que buscaban dar respuestas globales a los problemas complejos y se va hacia una especialización-profesional. Hay una pérdida de prácticas de desarrollo comunitario desde la municipalización, como alternativa transformadora una vuelta a una especialización por sectores para dar respuestas específicas y controlables. Una época de instauración de propuesta de cambio, pero desde arriba. Uno de los grandes cambios fue justamente la aprobación y puesta en marcha de la LOGSE en el año 1990. De corte socialdemócrata, se nutría de la filosofía de las escuelas comprensivas provenientes de países como Gran Bretaña y Países Escandinavos. Esta ley modificaba la del 70 en varios de sus puntos básicos. Yo resaltaría aquí los que me parecen más relevantes pensando en el tema que nos atañe:

- Alargamiento de la escolaridad. Reconocimiento del tramo 0-6 años y obligatoriedad hasta los 16, corrigiendo de este modo el lapso de tiempo que había hasta entonces entre la obligatoriedad de la escuela en la EGB (14 años) y la edad permitida para ir a trabajar.

- Organización de la escolaridad obligatoria en tres etapas:

 - *0-6 INFANTIL

 - *6-12 PRIMARIA

 - *12-16 SECUNDARIA (ESO) en institutos separados IES.

- Comprensividad. Tronco común polivalente entre 12 y 16

- Atención a la diversidad como pilar para afrontar las necesidades educativas (NE) de toda la población.

- Gestión compartida de los centros

Así, la Reforma se puso en marcha empezando por las etapas infantil y primaria para progresivamente ir estructurando el nuevo tramo de la ESO, este último el que implicaba más cambios estructurales, de gestión, pedagógicos y de concepción educativa.

Por último y según mi punto de vista, diré que en esta etapa la creciente pérdida de una filosofía educativa de fondo en aras de una mayor científicidad-técnica acaba por crear un “etiquetaje” de palabras que empobrece la reflexión pedagógica en términos más globales. Toda la complejidad y riqueza de lo que significa las relaciones educativas se analizará e investigará ahora desde estas “etiquetas”: atención a la diversidad, necesidades educativas, adaptación del currículum, flexibilidad, o desde los nuevos ejes transversales: educación en valores, intercultural... Otras palabras son retomadas de la década anterior como “trabajo comunitario”, “prevención” “participación” pero con pérdida de contenido y significación.

Así, se sigue hablando de prevención, de trabajo comunitario, de participación, autonomía, descentralización, pero las nuevas estructuras mucho más fragmentadas, impiden que se desarrollen y en la práctica solo quedan las palabras vacías. La descentralización por ejemplo, se convierte en centralización desde las autonomías, donde Cataluña es un buen ejemplo.

Por otro lado las nuevas “etiquetas” como “atención a la diversidad” se convierten en un “cajón de sastre”, donde cabe todo y se puede interpretar de diversas maneras. La educación pasa a ser un ámbito reservado a los profesionales y no articulado a un proyecto global como en la década anterior. Aunque he de decir que en los últimos años ha emergido un nuevo proyecto socio-educativo en el marco de nuevas políticas municipales: “las ciudades educadoras”. Proyecto esperanzador, que vuelve a retomar una perspectiva más globalizadora a la vez que más cercana a los actores. El tercer caso, acaba en 1996, año en que gana las elecciones el PP. Por esta razón no estuvo influenciado por sus políticas

CAPÍTULO 2: LA ESCUELA DE UN BARRIO OBRERO A FINALES DEL FRANQUISMO (años 70)

AÑOS 1971-79

POSICIÓN PERSONAL-PROFESIONAL

Durante estos años ejercí como maestra en una escuela cooperativa situada en un barrio trabajador del cinturón metropolitano de Barcelona, (Montcada), donde mayoritariamente residían familias inmigrantes procedente del sur de España.

El barrio como muchos otros del cinturón, sufría grandes carencias tanto en su infraestructura urbana como en sus recursos socioculturales. Impartía docencia en el área de Ciencias Sociales y Plástica en los cursos de 6º, 7º, y 8 (alumnos y alumnas entre 11 y 14 años) de la segunda Etapa de EGB. Sin embargo la implicación personal y profesional tanto por parte mía como por parte de todo el profesorado era mucho más extensa y comprometida. Casi diría que la labor que considerábamos más importante estaba fuera del momento estricto de docencia y se refería a actividades como las asambleas semanales de clase o ciclo, el diario autogestionado por el alumnado "La Xarranca", las excursiones, las colonias, el teatro, los juegos dirigidos, etc. Compartía con mis compañeros maestros una visión idealista y algo "romántica" en cuanto la función de la educación como elemento emancipador del ser humano y de las personas con pocos recursos económicos. Pero dentro de esta línea "romántica" había un sector del profesorado, en el cual yo me incluía, que sustentábamos tesis radicales de izquierdas. La idea era hacer conscientes al alumnado de su pertenencia a la clase obrera y ayudarles a ser críticos con la sociedad que los explotaba. Abrirles una vía de esperanza en la lucha por su emancipación hacia una sociedad más justa.

Pero aún dentro de esta última línea había diferencias ideológicas entre este sector del profesorado. La línea que se inclinaba por postulados más dogmáticos y la línea que se inclinaba por postulados más pedagógicos.

Esta última, era la que yo suscribía. Pensábamos que era necesario una educación crítica pero siempre desde el punto de vista reflexivo y abierto a la polémica. Una educación que abriese ventanas, plural, analítica-crítica pero nunca dogmática.

Enfoque pedagógico previo

La escuela formaba parte del movimiento de escuelas activas, vinculada a los movimientos de Renovación Pedagógica. Era una pedagogía centrada en el alumno, activa y relacionada con su entorno, que quería despertar el interés y la curiosidad por la exploración. Entre sus objetivos estaba también el desarrollo de la capacidad de diálogo, la formación de un pensamiento crítico y la acción creativa como parte natural de los procesos educativos.

Dentro de este enfoque, era una escuela bastante ecléctica en cuanto a las metodologías utilizadas. Montessori, Decroly y Freinet eran los pedagogos que la escuela tenía como referencia. En la segunda etapa tomamos muchas de las ideas de Freinet, maestro francés que apostaba por una escuela popular. De él extrajimos actividades como la creación de talleres, la cooperativas de material, las asambleas y sus técnicas para organizarlas, el diario y la imprenta, etc.

Procedimiento de análisis.

La etnografía escolar ha intentado, entre otras cosas, dilucidar el entramado que se articula entre las diferentes instancias del proceso educativo(formal e informal)en poblaciones con alto riesgo, para entender como se da la transmisión de cultura, que aspectos reproducen la desigualdad, analizar el choque socio-cultural entre profesorado-alumnado, entre cultura institucional y cultura escolar...

A través de este caso intento dar algo de luz a este entramado. Como es obvio, cuando yo estaba trabajando en la Escuela. C.S.J, no estaba entre mis objetivos realizar una etnografía. En el relato que hago por tanto tengo que hacer frente a este hecho. No solo en cuanto a la recogida de información, si no en cuanto al posicionamiento que debe tomar el etnógrafo delante de la población que estudia. Yo era maestra y mi objetivo era educar y enseñar. Sin embargo, si que dispongo de fuentes que me dan la posibilidad de reconstruir este caso. Unas

son los diarias, actas de reuniones, producciones escolares, etc. Otras son las fuentes bibliográficas que he consultado sobre los acontecimientos sociales y socio-educativos de aquella época que he ido contrastando con mis propios recuerdos. Por fin, he realizado entrevistas con ex-alumnos y profesores.

DATOS PARA UN DIAGNÓSTICO

Contexto geográfico-histórico del barrio:

El pueblo M.R. se encontraba situado en el cinturón industrial de Barcelona, rodeado de autopistas y vías de tren, y atravesada por el río Besós., que en aquel entonces bajaba con espumas y otros productos que tiraban las industrias. Estaba formado por cinco barrios dispersos con poca conexión entre ellos. (M. Centro, M. S. M^a, La V, M. C. S J. y M.R.).

Podemos decir que en su conjunto era un pueblo invertebrado y con poca cohesión entre barrios. Bien comunicado con Barcelona, pero mal comunicado internamente. M. Centro era el núcleo más antiguo y estructurado y de alguna forma ejercía de núcleo aglutinador. Su expansión desordenada, sobre todo en los barrios periféricos, se debió al “boom” desarrollista de los años 60 que implicó como en muchos otros núcleos cercanos a Barcelona la recepción e instalación de población inmigrante del sur de España sin una planificación urbanística previa. M. C.S.J. (llamado Bifurca por los vecinos por estar literalmente ubicado en la bifurcación de dos líneas de trenes. Una la línea de Barcelona-Manresa-Zaragoza y la otra Barcelona-Ripoll -Puigcerdà), era uno de los barrios periféricos situado en el sur del término municipal donde se encontraba ubicada la escuela y estaba separada, del centro del pueblo núcleo (M. C.) donde residía la población clase media por una carretera no asfaltada de alrededor de 1 km. En ella se situaba una industria de pinturas importante que era La Valentine . Por otro lado la fábrica de cementos Asland se ubicaba en la zona Norte-Oeste del pueblo en lo alto de una planicie como presidiendo el barrio. Su humo y polvo se esparcía y contaminaba el aire del barrio. Las personas que trabajaban allí debían muy a menudo jubilarse jóvenes

por que sufrían silicosis. El nivel de precariedad del barrio se reflejaba a través de varios indicadores:

-el tipo de construcción de las casas (en gran parte de autoconstrucción o pisos baratos), muchas veces superpobladas, con falta de planificación previa, en el trazado de calles, espacios verdes, etc. y dejadez de servicios: falta de asfalto, limpieza, etc

-la contaminación de todo tipo debido por un lado a los vertidos químicos y residuos industriales (el río venía de diferentes colores) y por otro a las partículas en suspensión, polvo humo etc.

-la falta de servicios públicos o sus malas condiciones falta de ambulatorio y asistencia primaria, déficit de plazas públicas escolares, poca frecuencia en las líneas de autobuses entre el barrio de Bifurca y el centro (M. C.) o entre los barrios (cada hora y media y de dos a tres servicios por la mañana y cuatro o cinco la tarde) y con autobuses en malas condiciones, hecho que reforzaba el aislamiento del barrio.

La relación entre este barrio y el centro del pueblo eran escasas y vivían de espaldas. Bifurca era el típico barrio que había quedado segregado de una forma clara del centro y era visto por la gente del centro como un barrio marginal, algo así como “la ciudad sin ley”, habitado por gente “diferente” en un sentido bastante peyorativo. En 1963 fue uno de los municipios que sufrió más las importantes inundaciones que asolaron Cataluña y muchas casas situadas a la orilla del río Besós se las llevó las riadas.

Contexto social de Bifurca

Bifurca tenía una población en aquel entonces de unos 2000 habitantes, y el conjunto de los cinco barrios alrededor de los 20.000. Como más arriba he mencionado la mayor parte de la población de Bifurca procedía de la inmigración interna (fundamentalmente sur de España- años 60) socialmente bastante homogénea en cuanto que era básicamente de clase trabajadora, obreros de la construcción, peones en la RENFE, o trabajaban en las fábricas de alrededor del pueblo (Aismolivar, Valentine, Asland...) como trabajadores

asalariados, poco cualificados y con salarios precarios. En el barrio había poca actividad comercial. Apenas las tiendas más básicas, una panadería, un colmado..... Desde finales de los 70 el paro aumentó en grandes proporciones hasta llegar a un 25% en los primeros años de los 80.

En general la mayoría de mujeres a parte del trabajo doméstico y cuidado de la familia, trabajaban fuera del hogar en la limpieza en domicilios, despachos o fábricas

La población tenía un nivel de instrucción muy bajo. La mayoría no tenían estudios primarios acabados. El analfabetismo funcional llegaba a un 40% . La media de hijos por familia era de tres a cuatro hijos, pero había bastantes familias numerosas de hasta diez hijos. Los hijos mayores, sobre todo las niñas, cuidaban de los pequeños cuando las madres tenían que salir a trabajar lo cual implicaba hacer absentismo en la escuela.

En Bifurca se hablaba castellano con acento del sur de España. Bifurca era un barrio “*ghetizado*” en el sentido de encapsulado y segregado geográfica y socialmente hablando y consecuentemente con sus dinámicas culturales particulares, a la vez que un nivel de cohesión en relación con los de su grupo social aceptable. El factor identitario de la población de Bifurca (y en general de los inmigrante de los años 60 en Cataluña) estaba más vinculado a su posición de clase que al de identidad cultural (andaluza, murciana, extremeña...). A pesar de lo cual no se vislumbraba un desarraigo de su propia cultura, aunque por supuesto esta sufría cambios aculturativos.

En general, todas las familias tenían contacto asiduo con familiares y amigos de su lugar de origen y durante las vacaciones volvían “al pueblo”. Algunos incluso conservaban su casa en el pueblo. Sin obviar que siempre hay aculturación, he de decir que la relación, con lo que podríamos denominar “lo catalán” (me refiero a adquirir de forma consciente costumbres, formas de interacción, lengua...) no lo rechazaban, pero tampoco había demasiado interés en aquel momento y parecían ignorar este factor identitario apoyado en gran medida de una parte de la burguesía catalana.

Por otro lado, en aquel momento, salvo excepción de algún sector de izquierda nacionalista, aun no había penetrado en la ideología de los grupos de izquierda y progresista la defensa de la lengua catalana. Como antes ya mencionaba, los índices de salud en el barrio, estaban condicionados por la contaminación atmosférica que producía la fábrica de cementos y otras industrias contaminantes de alrededor. Eran frecuentes los problemas respiratorios, las crisis asmáticas la silicosis.

Esta contaminación se hacía extrema cuando de forma periódica y por la noche la Asland hacía limpieza de los filtros de las chimeneas e insuflaba las partículas al aire. A pesar de que el nivel de concienciación sobre el medio ambiente aun era muy débil entonces, los vecinos se organizaban para impedir esta acción montando una red de vigilancia nocturna y si observaban cualquier anomalía despertaban a los vecinos para denunciar a la empresa e intentar parar estas acciones camufladas e ilegales.

Vemos pues que la organización social y cultural del barrio era alta aunque fragmentaria políticamente y con luchas internas. La Asociación de vecinos la dominaban los grupos más radicales (L.C.R. o Asamblearios-Plataformas). Era activa en sus reivindicaciones. Pedían más escuelas, calles asfaltadas, ambulatorio, mejorar los servicios de transportes...

Contexto Legal

La ley vigente del sistema educativo en aquel momento era la “Ley general de Educación” de 1970. Esta ley tenía dos aspectos clave.

1-Por un lado obligatoriedad y tramo común entre 6 y 14 años. La denominada Educación General Básica (EGB) Con dos etapas:

Primera Etapa 1º -5º de EGB(de 6 a los 11 años)

Segunda Etapa 6º -8º de EGB(de 12 años a los 14 años)

2-La dualidad al final del tramo de la EGB entre aprobar con Graduado Escolar, o no conseguir el nivel y salir con el “Certificado Escolar”.

El primero te abría puertas al Bachillerato(BUP) y a la Universidad. El segundo solo te abría las puertas a la Formación Profesional (FP) o al mundo laboral.

Como se demostró lo que ocurrió fue que la división entre los que iban a BUP o FP acabó siendo la división entre los hijos de clase medias-altas y los hijos de las clases trabajadoras y humildes. Muchos de estos últimos abandonaban antes de acabar la FP o ya ni ingresaban. La degradación de la FP, dotada de pocos recursos, desprestigiada y con programas poco adecuados fue de mal en peor.

Las escuelas del barrio

En el pueblo había tres escuelas:

-La Escuela Nacional (como se llamaban las escuelas públicas) con 600 alumnos que era del todo insuficiente y no absorbía toda la población infantil que había en Bifurca.

-Una academia privada con una población escolar de unos 500 alumnos. La proliferación de academias con finalidades más económicas que pedagógicas en estos barrios, era normal. Acogían el alumnado en condiciones precarias y con el máximo ratio.

-Una la escuela activa C.S.J con 250 alumnos. Convertida más tarde en cooperativa de maestros. En este caso sin ánimo de lucro y con finalidades pedagógicas y no económicas. Estuvo subvencionada a partir de 1975 por el Estado. El ratio aula para que dieran subvenciones era de 30 niños mínimo. El ratio máximo era de 40 niños aula. La "Escuela Nacional" y la academia estaban al máximo y con espacios poco adecuados, nuestra escuela en cambio solo llegaba a unos 20 niños por clase y para lograr la subvención debíamos ingeniárnoslas haciendo trampas como explicaremos más adelante.

La Escuela C.S.J.: Datos históricos

La escuela C.S.J. fue fundada en 1964 por dos personas (de profesión farmacéuticas una de ellas residente en M. C., de familia antigua y conocida) con vocación de servicio a la comunidad y filosofía cristiana progresista. El objetivo

de estas dos personas era crear una escuela con parvulario y EGB, para dar oportunidad a los niños y niñas que vivían en un barrio en condiciones precarias a una educación digna que les abriera oportunidades para el futuro y transmitirles valores humanistas y una educación cívica. El centro empezó a funcionar de forma escalonada, desde el primer curso de parvulario(P.4) y cada año iba subiendo un curso más. A partir de 1975 se convirtió una cooperativa de maestros y fue subvencionada al 100% (únicamente en sueldos del profesorado) por el estado Español a través del Ministerio de Educación y Ciencia -MEC)

Los primeros años la dirección de la escuela la ejercían las dos socias fundadoras. En el año 75 cuando la escuela ya acogía los 2 años de parvulario y los 8 de EGB, la escuela pasó a ser cooperativa de maestros.

La escuela se ubicaba en un lugar céntrico de este barrio. La parroquia del barrio prestaba los locales a un precio muy bajo cuyo importe repartía en becas. Disponía de un edificio central(perteneciente a la parroquia) donde se ubicaba desde el parvulario a partir de 4 años hasta 5º de EGB (7 aulas) había también un despacho para la dirección y secretaría, un patio pequeño (solo para las clases que se ubicaban en este edificio o hasta 4º EGB), disponía también de una pequeña sala para el material, imprenta, etc y un vestíbulo. Para los cursos de 6º a 8 de EGB se alquilaban unos locales (que fueron cambiando) sin patio cercano a la escuela. Los niños debían desplazarse a la hora del patio a una especie de campo de fútbol, situado debajo de la fábrica de cementos Asland.

La escuela tenía pues una infraestructura muy precaria. Clases pequeñas, falta de patio para los alumnos de 5º de EGB y tercer ciclo(6º, 7º, 8º de EGB). Sin embargo el número de profesores / alumnos era adecuado, 20 niños aula, aunque como antes decíamos el oficial para poder ser subvencionados era de 30. Este número era totalmente imposible que en términos de espacio-aula cupieran. Así cuando venía el inspector se buscaban diferentes estrategias para inventarse nombres de los niños que faltaban: se aducía que tal clase estaba de excursión, o había muchos niños enfermos. etc. El inspector de turno en general,

hacia la vista gorda, pues era una mentira que seguramente beneficiaba también a la administración.

La escuela ofrecía también servicios extraescolares como comedores, psicólogo, revisión médica, horas de estudio. La escuela estaba adherida a la “Coordinació Escolar”, de la cual surgió Rosa Sensat. Este grupo quería recuperar la tradición pedagógica de la 2ª República. En el año 1977 se asoció al movimiento por una escuela pública catalana, (Col·lectiu d'escoles privades que volen ser públiques, CEPEPC) que empezaba a tener cuerpo en aquel momento. La implicación de la escuela en esta lucha fue importante y la escuela pasó a ser pública en el año 1988.

Características de la población escolar de la Escuela C.S.J.

Cuando el crecimiento de la escuela alcanzó a todos los cursos(1975), llegó a tener matriculados alrededor de unos 250 alumnos. Los niños y niñas que se matriculaban en la escuela vivían en general cerca de ella y pagaban una cuota indicativa que se calculaba en función de los ingresos de la familia y había también un sistema de becas comedor.

La población escolar era mayoritariamente castellano-parlante (provenientes de Andalucía, Murcia...) y de primera generación(hijos de inmigrantes años 60) aunque muchos de los niños habían nacido ya en Cataluña. Solo alrededor de 1% eran catalano –parlantes. Mayoritariamente los alumnos eran hijos de trabajadores de industrias cercanas o de la RENFE. Sin embargo, había alumnos que venían del casco antiguo, que correspondían al 1% catalano-parlantes del que hablábamos más arriba, con posición económica media-o media-alta. Estos alumnos empezaron sobre todo a llegar a partir de 1976, cuando la escuela disfrutaba ya de un cierto prestigio pedagógico. Entonces algunas familias de ambientes intelectuales y de izquierdas de M. Centro empezaron a matricular a sus hijos en nuestra escuela. Estos alumnos aunque eran minoría se distinguían por una mayor motivación para el aprendizaje académico. Las condiciones de hábitat de gran parte de los alumnos era precaria reflejando las condiciones de vida de la población del barrio en general: salarios bajos e insuficientes, poco

espacio en relación al número de personas que vivían en casa, viviendas de autoconstrucción con falta de servicios. Pero solo alrededor de un 5% de familias de la escuela tenía un nivel de desestructuración familiar importante y con problemas de alcoholismo, maltratos, abusos...

Características del profesorado de la Escuela C.S.J.

En la escuela trabajaban 11 maestros tutores generalistas, y dos directoras fundadoras de la escuela y una secretaria. Dos de las maestras eran parvulistas y ocho eran tutores de 1º(6 años) a 8º(14 años) de EGB y una maestra con media jornada en Segunda Etapa. No disponía de profesores de refuerzo o especialistas, pero varios profesores hacían diversas funciones. Educación especial, plástica, educación física y expresión corporal. Los cuatro profesores de Segunda Etapa eran especialistas de una área (lengua, matemáticas y ciencias sociales, plástica) que impartían en las tres clases.

En cuanto a la antigüedad del profesorado podemos decir que había un grupo antiguo y estable que fue contratado en los primeros años y un grupo semi estable que pasó dos o tres años en la escuela. El perfil de profesorado respondía a una media de edad muy joven, entre 20 –25 años. Muchos, incluso, aún no habían acabado los estudios de magisterio o pedagogía, aunque en algún caso ejercían de maestro desde los 18 años. Para otros, era su primera experiencia profesional.

Ningún profesor o profesora vivía en el mismo barrio de la escuela ni procedía de la misma extracción social que el alumnado. Solo una de las directoras vivía en M. Centro. En general, todos procedían de un status social medio. Casi todos tenían experiencia en movimientos juveniles (escoltes, *esplais*, etc) y se caracterizaban por tener grandes ideales y por una actitud de servicio opuesto a una mentalidad funcionarial o a una mentalidad tecnocrática.

La relación con las familias

Los padres se organizaban a través de la Asociación de Padres (APA). Sin embargo la participación en el APA era minoritaria y fundamentalmente llevada por la minoritaria población que venía del M. Centro, con mayor nivel de

instrucción, de origen catalano parlante, que disfrutaban de un nivel socio-económico bueno. Este dato es significativo ya que reflejaba las contradicciones de este tipo de escuelas y que se plasmaba en expectativas y valores diferenciados en muchos casos entre la mayoría de las familias y la pequeña élite "progresista".

La necesidad de una relación continua de la escuela con las familias era un elemento que la escuela desde su fundación consideró básico. La relación cotidiana a la entrada y salida, el seguimiento del alumnado y la transmisión de la información sobre la programación pedagógica anual, la aproximación altruista de las directoras y los profesores para hacerse entender y a la vez escuchar los problemas de las familias, la preocupación por su situación precaria. En muchos momentos la labor de las directoras y de algunos profesores se parecía más a la de una trabajadora social.

La relación entre profesores y familias era sensible a la distancia socio-cultural que se daba entre ambas partes. La distancia social y cultural reflejada en lenguajes, valores, expectativas y preocupaciones diferentes. Tanto en el estilo de interacción que se establecía y que se traducía en el modo de hablar de las familias, mucho más directo y funcional que el nuestro, con acento muy diferente (andaluz cerrado), en el lenguaje no verbal (gestos, cercanía, de tono de voz, de acento, de estructura de las frases, de utilización de expresiones), en las expectativas de lo que la escuela les debía ofrecer a sus hijos, del concepto de autoridad, del concepto de lo que para ellos era enseñar (muchos creían que enseñaban mejor en la academia), de la valoración que hacían sobre las cosas que a ellos les parecía importantes.

Por otro lado el profesorado, actuaba muchas veces con mentalidad de "despotismo ilustrado", con sentimientos "compasivos" y prejuzgando muchos de sus comportamientos: "no saben", "no tienen criterios". Un profesor me dice en la entrevista: "Considerábamos que era gente que sufría opresión social y económica, nosotros debíamos abrirles nuevas expectativas que les ayudará a salir de la exclusión".

Análisis de la dinámica institucional de C.S.J.

Si hacemos algo de revisión histórica, podríamos decir que el equipo de profesores pasó por tres etapas:

-La primera, la más utópica-voluntarista y la de mayor cohesión del claustro (1968-74)

-La segunda, la más innovadora y próxima a una perspectiva crítica(1975-78)

-La tercera, la más conflictiva y de menos cohesión de claustro, con más dispersión ideológica (1979-80...)

Aunque básicamente podemos diferenciar dos tipos de líneas. Una más utópica cristiano-progresista donde se incluía la dirección, la otra más reivindicativa y politizada que fue tomando fuerza a lo largo de esta década en consonancia con lo que pasaba en la sociedad. Por último, durante un curso 1974-75, una línea muy radical apoyado por la pertenencia de algún profesor a un partido político de ultra izquierda se trató de imponer creando una gran fractura entre el profesorado durante un año.

Pero en general para todos y aunque de forma más o menos comprometida en las tres etapas mencionadas, considerábamos la educación como un arma política de reivindicación por un lado y de transformación social por otro y admitíamos a regañadientes que la escuela era también reproductora y transmisora cultural de la sociedad mayoritaria y con poder.

Diagnóstico de los problemas-Primeras hipótesis

Podríamos hablar de cuatro aspectos que caracterizaban a un alto porcentaje importante de nuestros alumnos y alumnas. Pero antes de hablar de ellos, quiero advertir que en estas valoraciones había diferencias significativas entre niñas y niños en su modo de vivir su escolaridad. Las diferencias las encontramos sobre todo en el punto (a) y el (c) y las comentaré cuando hable de estos puntos.

a)-Poca motivación por los aprendizajes más académicos y formales. Mayor interés por los aprendizajes prácticos, contextualizados y con resultados visibles e inmediatos.

b)-Estilos comunicativos (lenguaje, interacciones,...) muy expresivos, directos, emocionales, donde lo no verbal pero próximo (contacto físico) era muy importante, formas de interacción en todo caso distanciadas en relación a las que el profesorado estaba familiarizado. Por otro lado, unas dinámicas de grupo donde se vislumbraban supuestos implícitamente compartidos por el grupo relacionados con su vivencia escolar y su modo de percibir al profesor o profesora. Otros modelos de interacción familiar.

c)-Expectativas y valoraciones en relación a la escuela y su futuro laboral diferenciadas del profesorado y/o de las expectativas sociales de la cultura dominante y de las clases medias-altas.

d)-Momentos de tensión entre la pedagogía activa de la Escuela C.S.J. y la visión de las familias de lo que debe y como debe enseñarse en las escuelas.

Delpit dice al respecto que *“el enfoque alternativo solo funciona para algunos niños....Este tipo de niños....no necesitan justamente el aspecto de fluidez, sino las habilidades que les preparen para entrar en el college”* (Delpit, 1995:13), ¿cuál era el problema?

a)-En cuanto al primer punto y con las debidas excepciones, podríamos hablar de un clima de clase donde se mostraba poco interés y poca motivación por todo lo que sonaba a aprendizajes más académicos(de papel y lápiz, lenguaje oral “estándar”...),sin relación con su realidad vital , presentaban en cambio mucho interés, vitalidad y habilidades ricas en trabajos manipulativos, técnicos, exploratorios. Sin embargo era curioso cuando a menudo reclamaban un tipo de enseñanza como el que hacían en la academia. Escribir, lápiz papel, multiplicaciones, repetición de ejercicios.....Parecía que esto les parecía más serio, y seguramente era la imagen idealizada de escuela que les transmitían de su casa. Wocott nos habla de este tipo de reacción en su artículo *“E/*

maestro como enemigo “Querían estar ocupados en tareas muy repetitivas... el maestro ideal era aquel que ponía tareas ‘pero no daba explicaciones” (p. 248)

Pero en general, respondían mejor a los aprendizajes que tuvieran una aplicación inmediata, que pudieran ver su utilidad. Por tanto lo aplicado y práctico más que lo académico, abstracto y lejano. Consecuentemente predominaban los estilos de aprendizaje: inductivos. Recuerdo un estudio que hicimos del barrio cuya finalidad era mostrar a través de una gran maqueta que se expondría en los locales de la Asociación de Vecinos, toda los aspectos del barrió desde los más estadísticos (población, procedencia,...), hasta los más problemáticos (contaminación, hábitat, déficit de servicios...). Este trabajo implicaba salir por grupos y explorar el barrio, coger muestras del río, ir a las industrias, hablar con los vecinos, etc.

En este tipo de trabajos se implicaban mucho pues por un lado se basaba en competencias que ellos tenían muy desarrolladas como la exploración y por otro lado era útil y se vinculaba al mundo adulto. Pero, tal como decíamos al principio, las niñas ya en aquella época no respondían a este modelo. Se distinguían por ser más estudiosas y más disciplinadas. Muchas de ellas tenían un enfoque más académico que en algunos casos tuvo consecuencias en su trayectoria profesional posterior.

Por otro lado, tanto los niños como las niñas que pertenecían a familias con mayores recursos y mayor instrucción de los padres, demostraban más interés por lo académico, tenían un mayor grado de confianza y de expectativas hacia la escuela otorgando un papel relevante a ésta como instrumento de movilidad social. Consecuentemente los hijos respondían mejor a las enseñanzas escolares. Delpit (1988) confirma que los niños de los hogares de clases medias tienden a hacerlo mejor en la escuela que estos que no pertenecen a la clase media, ya que la cultura de la escuela está basada en la cultura de la clase media alta. Niños de otras culturas operan perfectamente pero no en las culturas que llevan códigos y reglas de poder. (p. 25)

Así, este alumnado pertenecía en gran medida a la población autóctona, algunos de los cuales vivían fuera del barrio. Como antes mencionábamos la APA y la Escuela de Padres estaba formado mayoritariamente por estos padres, era de “élite”, me dice en la entrevista un antiguo colega. Esto aumentaba las barreras invisibles entre la mayor parte de las familias y la APA, como institución influyente en la dinámica del centro.

b) En cuanto al segundo punto, se refería a los estilos comunicativos diferenciados entre profesores y alumnado. Estos últimos, tenían significados y valores culturales y relacionales marcados por su contexto social y cultural implícitos en su forma de aproximarse al saber y a veces en contraposición a la cultura y el currículum escolar dominante. Por ejemplo el lenguaje no verbal del alumnado filtraba toda una forma de aproximarse a las relaciones con el mundo, a las relaciones entre personas.

Es en este aspecto donde la disparidad entre el profesorado y los niños era más distante. La propia forma de expresarse verbalmente y de construir las frases. Su lenguaje verbal muy funcional y práctico, poco utilizado verbalmente como soporte de acompañamiento del pensamiento y en cambio las formas de lenguaje no verbal: eran muy expresivas, hablaban e interaccionaban con los otros y con el profesor con mucho desparpajo, eran muy expresivos corporalmente, daban una respuesta inmediata y positiva a la relación afectiva hacia el profesor si éste ponía interés en ellos. Eran solidarios entre ellos y frente al maestro si éste castigaba a alguno miembro del grupo. Eran niños muy desenvueltos y autónomos, sobre todo fuera de la escuela. Se conocían el barrio y su entorno muy bien. Eran grandes exploradores (barrio, zona rural próxima al barrio...). En cambio eran desconocedores de la ciudad (Barcelona), pues salían poco del núcleo del pueblo. Por otro lado bastantes niñas ejercían como cuidadoras de sus hermanos pequeños. Fuera del horario escolar bastantes alumnos trabajaban con sus padres, ayudándoles como albañiles, en el bar, etc.

Desde el profesorado, se valoraban sus formas de expresión oral como deficitarias en relación no solo a las exigencias escolares sino con relación al

lenguaje "estándar" de la lengua castellana. Observábamos dificultades en las competencias expresivas y de discurso de los chicos (oral-escrito en relación al código de las enseñanzas escolares). Era uno de los temas de preocupación, pues considerábamos que necesitaban dominar el "lenguaje estándar" para poder abrirse más caminos, pero al mismo tiempo para conectar con ellos nos parecía importante acercarnos a su lenguaje y su forma de comunicarse. Esto era uno de los dilemas que nos planteábamos como más adelante explico.

Delpit nos dice al respecto que los proyectos muy abiertos, renovadores en lengua oral y escrita no ayudan a niños minorías pobres para poder pasar a enseñanza secundaria. Necesitan algo más estructurado. También habla que es necesario que el profesorado progresista tenga una idea menos homogénea de lo que debe ser la educación. (Delpit, 1968: 20)

En el ámbito de la dinámica de grupos, nos encontrábamos que en general los que lideraban el grupo solían ser los que se atrevían más a alzar la voz para "refunfuñar", (aunque fuera de forma cariñosa) y no los más tranquilos y estudiosos. La presión del grupo pesaba mucho con relación a como vivían su escolaridad y frente al comportamiento ante el profesor. Wolcott también nos habla de su experiencia en este tema. Dice: *"Muchas veces a propuestas individuales los chicos daban respuestas colectivizadas...Era difícil hacer diagnósticos individuales"*. (Wolcott, 1993:245)

Al profesorado lo veían como a un adulto que había de retar. Pero a la vez, esperaban de él límites claros que les obligase a entrar en contacto "vital", "afectivo" aunque fuera a través de respuestas duras. El sentido de la autoridad era diferente. No entendían que las normas se pudieran discutir entre todos. Las normas o se cumplían o se transgredían. El adulto estaba allí para hacerlas cumplir, y ellos de alguna manera para transgredirlas. Un ejemplo: Los padres nos decían *"Castíguelos, deles una buena castaña..."* La realidad social superaba la realidad pedagógica.

c) En cuanto al tercer punto, el nivel de expectativas en relación a la escuela y su futuro laboral y consecuentemente en relación a lo que ellos pensaban que la

escuela podía ofrecerles no coincidía siempre con las expectativas del profesorado o las determinadas socialmente desde la cultura dominante (clases medias-altas). Esto se manifestaba a menudo con frases como “*Profe, pa que sirve saber esto*”, “*Profe, esto es un rollo*”... A este hecho, relacionado con el rechazo a lo académico, tenía que ver también la percepción que tenían del mundo laboral. Éste tenía para ellos connotaciones manuales y prácticas y estaba alejado de una perspectiva de trabajo ligado a una profesión más intelectual.

Su motivación principal se centraba en llegar a tener los ocho años de escolaridad y con ellos algún tipo de certificado, que acreditase unos mínimos para manejarse en el mundo laboral y social, abriéndoles las puertas para poder trabajar y tener un salario. Así era como ellos percibían en el presente sus posibilidades de futuro. La mayoría prefería irse a trabajar lo antes posible, y entrar de esta forma en el mundo de los adultos, sentirse útil, pudiendo colaborar económicamente en el presupuesto familiar y sentirse más libres.

Estas expectativas no siempre coincidían con la de sus padres. Habíamos podido constatar que muchos padres que no habían podido estudiar cuando eran niños deseaban por un lado que sus hijos lo hicieran, para así mejorar en un futuro sus condiciones de vida, pero al mismo tiempo necesitaban el soporte económico de sus hijos lo antes posible, y no podían permitirse el lujo de apostar a largo plazo. Parecía que las necesidades apremiantes de la economía familiar hacía que proyectasen en sus hijos e hijas la aplicación y la inmediatez de lo aprendido y que no valorasen la educación como una inversión de futuro. “*A diferencia de las clases medias que invierten en sus hijos a largo plazo, las clases desfavorecidas y minorías étnicas en riesgo de marginación se centran sobre condiciones presentes o de futuro inmediato, valorando el costo y porvenir profesional*” (Camilleri, 1990).

En este nudo se emplazaba una incertidumbre que a veces se traducía en desconfianza solapada hacia la institución escolar como instrumento que pudiera generar ascenso-movilidad social. Esta desconfianza y desencuentro se

trasmitían a sus hijos. Lo vivían como un círculo del que no podían salir. El valor (de los alumnos) de mejorar la situación social se transformaba en el valor de entrar en el mundo de “sus” adultos, lo antes posible a través de un empleo que mejorase la situación y las condiciones de trabajo de sus padres. Expectativas por otro lado muy alejadas de las que podía tener una familia burguesa de Barcelona respecto al futuro de sus hijos.

Pero en este punto también he de decir que las niñas esperaban más de la escuela, para decirlo de otro modo “se lo creían más”, muchas pensaban en seguir algún tipo de estudios en la FP como secretariado, puericultura..., donde pensaban que era necesario tener mayor formación en las enseñanzas escolares ligadas a lo académico.

d) En cuanto al cuarto punto, en algunos momentos chocaba la forma de hacer de la escuela con la forma de percibir la escuela por las familias. Muchas de ellas no tenían ningún tipo de estudios o tenían un nivel de instrucción muy bajo. En este sentido, parecía que proyectasen en sus hijos la necesidad de compensar la falta de estudios que ellos no habían tenido la suerte de tener. Por eso en principio, había una buena predisposición para que sus hijos fueran a “la escuela”, institución que de alguna manera idealizaban. Pero las familias también tocaban tierra, querían que en la escuela sus hijos aprendiesen lo necesario, prioritario y útil para poderse ganar la vida en mejores condiciones que ellos. Para eso sabían que la escuela debía enseñarles los conocimientos necesarios y las reglas de comportamiento básicos del mundo social de los que tenían ¡más poder!, de los que ellos veían como ¡clase dirigente!, de los que tenían ¡dinero!. Hablar ¡bien!, leer y escribir ¡sin faltas! , aprender las cuatro operaciones básicas: sumar, restar, multiplicar, dividir..., aprender a ¡ser educado!. Y por otro lado, enseñar menos a jugar, dibujar o ir de excursión que esto ya lo hacían en casa...

Una enseñanza más tradicional y más dura parecía que la hubiesen aceptado mejor, sin que esto implicase sumisión o idealización hacia las clases altas, sino sentido práctico de sus necesidades y en muchos casos sentido político.

Además en los primeros años de funcionamiento de nuestra escuela, la mayor parte de familias se había matriculado en ella por vivir cerca, no por su pedagogía y muchas de las críticas que hacían los padres circulaban también en el barrio. La escuela tenía fama de que solo enseñaba a cantar o solo se hacía trabajos manuales y excursiones. Además, decían, no había respeto hacia el profesor. “*¡En la academia, en cambio, se aprendía más!*”. En la academia la *ratio* profesora –alumno estaba en la cota más alta (40 niños o a veces más por aula), se hacía una enseñanza tradicional, sentados todo el día, memorística, a través del libro de texto igual para todos y un docente distante y autoritario.

Esta valoración de la escuela desconcertaba a los maestros y chocaba con las ideas que tenían sobre educación, creando momentos de tensión e incompreensión mutua. Desconcertaba que las familias no asistieran en gran medida a las reuniones de padres o a las entrevistas. Desconcertaba la forma directa y sin tapujos de expresarse de los padres. A veces el desencuentro estaba servido: Los maestros decían: “*no valoran el esfuerzo que hacemos por ellos*”, “*no se preocupan por sus hijos*“, etc. Los padres decían: “*pierden el tiempo, no educan a nuestros hijos...*”

Por último, si hiciéramos un perfil del alumno medio y a pesar del peligro de generalizar podríamos distinguir tres tipos de alumnado:

- una minoría, alrededor de un 10%, vivían la escuela como algo ajeno a ellos, el grupo de base era la pandilla. No parecía que esperasen que la escuela les pudiera enseñar nada útil. Su respuesta ante el fracaso era no asumirlo como fracaso, simplemente no se inmutaban frente a notas bajas o suspender. Por tanto no reaccionaban frente a estrategias competitivas. Eran chicos (más que chicas) que presentaban muchas veces problemas de disciplina y a veces de robos. Pero la sanción o el castigo del maestro no cambiaba apenas su comportamiento. En general pertenecían a familias con problemas sociales graves y en algunos casos desestructuradas. En la entrevista me dice un antiguo maestro “*Pertenecían a familias con subculturas y valores asociados a la pequeña*

delincuencia. Toda la familia robaba en los supermercados, etc..., más adelante algunas de estas familias llegaron a dedicarse al comercio de drogas...". La escuela no era una prioridad en sus preocupaciones. Si bien estaban poco integrados en el quehacer cotidiano de la escuela (aspectos académicos) socialmente se les acepta en algunas actividades como jugar a football, liderar actividades exploratorias arriesgadas, o se les respetaba como conocedores de su entorno. Una vez en una salida que hicimos toda la segunda etapa, uno de estos chicos convenció a los profesores y a los otros compañeros a ir por un atajo para acortar camino. El resultado fue que metió al grupo en medio de las vías del tren de "Bifurca" pero también lo sacó de allí por otro atajo. ¡El susto fue mayor para el profesorado, pero él quedó como un héroe! . Otro caso fue un niño que llegó a medio curso de Extremadura. Se comportaba de forma muy indisciplinada en clase, no tenía hábitos, pegaba a los otros... En una ocasión el profesor se dio cuenta de que conocía todos los pájaros que había en los bosques cercanos y le pidió que lo enseñara a los demás. Durante un cierto tiempo estuvo muy contento de ser el protagonista pero después de un tiempo volvió a las mismas actitudes. Sin embargo el resto de los niños empezaron, desde entonces, a valorarlo más.

- La mayoría, alrededor de un 80%, eran niños o niñas que vivían la escuela como un lugar que les proporcionaba estabilidad afectiva. Eran alumnos que se interesaban por la vida escolar en todo caso respondían bien frente a metodologías que les implicaba en su propio aprendizaje y las enseñanzas en la medida que formaban parte de un lugar de pertenencia. Me decía un ex –maestro de la escuela *"Los hacías avanzar en aprendizajes si había sido capaz de acogerlos afectivamente y entusiasmarlos"*. Algunos estudiaban bastante a fondo, otros se dejaban llevar por las circunstancias y la presión del grupo. El fracaso escolar (malas notas, etc), lo vivían con ansiedad solo en el caso que repercutiese en su relación con el profesorado. Alguno de estos casos eran niñas, que

tenían responsabilidades familiares como cuidar de sus hermanitos. En la escuela encontraban el refugio de alguien que cuidaba de ellas. Era un lugar donde se encontraban integrados y acogidos. Parecía que lo que les relacionaba con la escuela era la parte afectiva y no tanto las expectativas de futuro.

Las condiciones de sus familias también eran precarias, pero algo más organizadas que el grupo anterior. Eran niños y niñas con un buen nivel de integración social

- Por fin otra vez una minoría, alrededor de otro 10%, que vivían la escuela con interés y lo que allí aprendían lo consideraban útil. Les interesaba la vida escolar en todos sus sentidos. Se interesaban por los aprendizajes y conocimientos impartidos, estudiaban y les preocupaban los exámenes y las notas, participaban en la vida colectiva. Querían seguir estudiando después, aunque generalmente pensaban en seguir estudios de F.P. y a veces, sobre todo algunas niñas pensaban en el BUP. Pero incluso entre estos, salvo excepciones, no aspiraban a hacer estudios universitarios.

La mayoría de los chicos se podría encontrar entre el primer grupo y segundo y la mayoría de la chicas entre el segundo y tercero. El nivel de absentismo era importante solo en el primer grupo y en el segundo grupo solo a veces entre las niñas, cuando tenían que hacer el rol de cuidadoras de sus hermanos. El nivel de abandono antes de acabar era muy alto en el primer grupo, pero no en los otros dos.

Para concluir diremos que el diagnóstico de la situación visto en aquel momento pasaba por la toma en consideración de cuatro ejes:

- una población escolar con significados, expectativas, valores culturales y relacionales marcados por su contexto social y cultural implícitos en su forma de aproximarse al saber y en sus expectativas de futuro. En general grandes conocedores y exploradores de su entorno próximo, pero poco propensos a salir de este entorno, a pesar que la

comunicación del barrio hacia el exterior (ciudad de Barcelona,...)era buena, sobre todo, por vía ferroviaria.

- un barrio con condiciones sociales precarias(barrio marginal, desestructurado...)
- una escuela pequeña con pocos recursos, con un Proyecto Educativo humanista y de pedagogía activa, vehiculizado por un profesorado joven, entusiasta y proveniente de clase media.
- un profesorado fuertemente ideologizado, mimetizado con el ambiente general de la época (anti-franquista).

El pronóstico dependía de como se conjugaran estos ejes de forma dinámica a lo largo de los años. Esto es lo que trataré de explicar seguidamente.

ESTRATEGIAS-APLICACIÓN-RESULTADOS

Antes hemos hablado de la filosofía educativa de la Escuela C.S.J. Aquí hablaremos más de desajustes y dilemas con las que asumíamos nuestro trabajo. Ninguno de los objetivos que nos proponíamos hubiesen tenido éxito si no hubiéramos sabido contextualizarlos y reflexionar sobre los desajustes. Uno de estos desajustes tenía que ver con la distancia entre unas exigencias escolares “estándar” y poco significativas para ellos y su forma de entender la relación con el saber. Éramos conscientes que los contenidos predominantemente “académicos-abstractos” y desvinculados de la realidad sentida, estaban lejos de sus inquietudes. Sabíamos que para poder enseñar era indispensable la predisposición para aprender, por esto debíamos primero buscar los medios para conectar con ellos generando expectativas positivas de aprendizaje. También sabíamos la importancia que tenía para nuestro alumnado la interacción verbal, afectiva y emocional. Teníamos claro que debíamos valorar su mundo y los elementos que constituían su cotidianidad.

Pero a la vez no olvidábamos que la escuela debía abrirles el campo de oportunidades laborales y sociales en su futuro. Por tanto la importancia de acercarnos a ellos, era necesaria para potenciar esta predisposición, pero no

implicaba rebajar niveles de conocimientos aunque estos formaban parte de la cultura dominante o de lo establecido como conocimientos “estándares”.

Por otro lado como maestros y maestras de la escuela creíamos fuertemente en la educación como instrumento de emancipación y de lucha contra la desigualdad social. En este sentido la escuela tenía una política clara. Intentábamos no cerrarles puertas. Si un alumno no llegaba al nivel requerido cuando llegaba a 8º de EGB, preferíamos darle la opción de repetir curso para conseguir el “Graduado” que darle un “Certificado de Estudios” que le cerraba la posibilidad de continuar con BUP y lo marcaba socialmente.

Interrogantes y nuevas preguntas

Para acercarnos a nuestro alumnado y sus familias debíamos aprender a escuchar y entender mejor como vivían la escuela. La escuela no solo en sentido concreto de nuestra escuela, sino también en relación de los aprendizajes escolares “estándares” que la escuela en “mayúsculas”, vivida como institución educativa lejana, les iba a enseñar.

Y por otro lado, a ser más conscientes de como veíamos nosotros a nuestros alumnos. Que estereotipos manejábamos. Como podíamos superar una visión “esperpéntica-”de “alumno ideal” que responde bien a una enseñanza activa, y que elementos podíamos rescatar de su modo de hacer.

Nos hacíamos preguntas como:

¿Cómo podíamos conectar lo que queríamos “transmitir” con lo que ellos querían saber?. ¿Que conocimientos eran los esenciales, relevantes y funcionales para su futuro? ¿Era compatible la oferta que se hacía desde un sistema educativo que se expresaba a través del currículum escolar con las necesidades o expectativas de nuestros alumnos/as? ¿Como afrontar el nivel de expectativas en relación a su futuro laboral y consecuentemente en relación a lo que la escuela podía ofrecerles?.¿Cómo podíamos compaginar una educación que les diera los conocimientos y habilidades necesarias en igualdad de oportunidades frente a su futuro laboral y social, con una educación más amplia e integral que

les abriera ventanas y que fuera rica en el terreno creativo, científico y cívico? ¿Cómo podíamos desarrollar una actitud crítica pero positiva ayudandoles a entender las relaciones de fuerzas en la sociedad? En palabras de Delpit (1988:24): “...sería hablarles sobre la cultura del poder. Enseñarles los códigos para que la entiendan”.

¿Cómo podíamos desarrollar la capacidad de relacionar los conceptos aprendidos con su propia historia y con otros ámbitos de conocimiento abriendo nuevos interrogantes que renovaran su interés por aprender? ¿Cómo se debían ordenar e interconectar los contenidos a enseñar? ¿Que nivel de exigencia y cómo compaginarlo con una pedagogía activa? Aun teniendo claro que no existen contenidos neutrales ¿Cómo no caer en una excesiva ideologización, sobre todo en áreas como historia, geografía? ¿Cómo podíamos crear un ambiente de trabajo positivo y unas relaciones interpersonales profesor /a – alumno/a menos autoritarias sin que se crearan conflictos de disciplina y/o fuesen aceptados por los padres? ¿Cómo hacer que sintiesen la escuela como algo vital para su vida cotidiana y de futuro? ¿Cómo podíamos desarrollar y fortalecer la cohesión grupal? ¿Cómo depositar en ellos la confianza en su propia capacidad de cambio? ¿Cómo podíamos desarrollar valores y actitudes (interés por conocer...) en los niños y niñas que perduraran después de la escuela?

El grado de correspondencia entre la filosofía de escuela con la práctica real era alto, aunque en las prácticas se podían advertir diferentes estilos docentes y respuestas a la realidad social que atendíamos. Unos profesores daban más fuerza a lo instructivo, otros a los aspectos para dotar de conciencia crítica.

Hipótesis de cambio

Para contestar estas preguntas e introducir cambios a partir de responderlas, era necesario una nueva mirada. Los cambios se producirían introduciendo como primer paso elementos que ayudasen a percibir la escuela de forma distinta. Un espacio intermedio entre su mundo y el mundo “externo de la cultura estándar-dominante”. Un espacio donde podrían aprender cosas que aunque no tuvieran un significativo de forma directa para ellos, lo percibiesen

como necesario. Un espacio a la vez humano, donde se diera una interacción directa y afectiva entre las personas sin que mediase siempre los vocabularios abstractos y escritos, donde se compartían problemas y se resolvieran conjuntamente. La idea era pues generar una comunicación sincera con ellos, conectar con sus saberes y su vitalidad. Crear un ambiente participativo. Debía ser una dinámica activa e interactiva. Una dinámica que generase un ambiente positivo en relación con la vida y el trabajo escolar. Una dinámica que incidiese en su autoestima personal y social. Un compañero de aquellos años me dice en la entrevista. *"Nosotros partíamos de planteamientos activos y pensábamos que nuestro método era más comprensivo, ya que partía de la realidad inmediata del niño para ir elevando a nivel de abstracción y generalizándola"*

Ya desde un plano concreto y a través de un proceso de varios años estructuramos la escuela de la siguiente manera:

A nivel organizativo:

-Creamos estructuras organizativas transversales (interclase-etapa) y inter etapas (centro) que dieran coherencia y sentido de pertenencia tanto a nivel de etapa como de centro.

-Potenciábamos la auto-organización de grupo con capacidad de decisión en la vida escolar y con capacidad de resolución de conflictos. Era un espacio útil para el aprendizaje de competencias comunicativas y el desarrollo del sentido crítico.

A nivel curricular:

Buscábamos la funcionalidad de lo que se aprendía para que los nuevos conocimientos ayudasen a entender y transformar el entorno. Los aprendizajes más académicos como por ejemplo la historia buscábamos que les sirviera para entender "su" presente y a la vez proyectarlo hacia la esperanza de transformaciones en "su" futuro. Intentábamos articular la práctica con los aspectos más teóricos y académicos. A la vez buscábamos vías de expresión –comunicación diversas. Por ejemplo, hicieron un montaje audiovisual sobre la revolución industrial u la

realización de un comic sobre la Revolución Francesa con el fin de estructurar los conceptos más importantes de forma que pudieran ser comprendidos por los demás compañeros. Buscábamos desarrollar el sentido crítico-reflexivo y creativo en todos los aprendizajes. Pero el eje de la dinámica escolar se centraba en la comunicación e interacción entre los actores a través de compartir ideas, explicarnos lo aprendido, planificar proyectos, discutir problemas...

Creábamos situaciones de trabajo interdisciplinar con un núcleo común: trabajo por proyectos de etapa o aula que se desarrollaban a través de pequeñas investigaciones en el ámbito de aula y etapa. Utilizábamos, para esto, los recursos del medio en los propios aprendizajes, interaccionando constantemente con el entorno en doble sentido: el entorno urbano como recurso pedagógico dentro de la escuela y la escuela como recurso y dinamizador cultural del entorno urbano. Un ejemplo en este sentido fue la exploración sobre el barrio que antes he mencionado.

Potenciábamos las competencias lingüísticas, comunicativas y expresivas, tanto en el lenguaje “estándar”(Castellano y Catalán), como en el lenguaje informal propio(verbal-no verbal), aprendiendo a distinguir los diferentes contextos donde se aplicaba un lenguaje u otro. Se trabajaba pues desde las vertientes: oral-escrito, gestual, plástico, musical, utilizando diferentes medios. Unos más formales-“estándar” (lecto-escritura, literatura, lenguaje oral, gramática, ortografía...) y otros a través de asambleas, el diario de la escuela”LA XARRANCA”, teatro-expresión corporal, talleres, expresión artística, musical...

Aplicábamos metodologías ligadas a técnicas de estudio que desarrollaban la autonomía individual para aprender a organizarse, a elegir, a planificarse. También estrategias de “aprender a aprender”: saberse hacer preguntas, aplicar procedimientos para analizar conceptos, analizar textos, seleccionar información, hacer esquemas, aprender a

resumir y a la vez saber estructurar los conocimientos adquiridos para comunicarlos a otros a través de conferencias, presentar correctamente un trabajo, murales...

En el ámbito grupal - relacional

Considerábamos que los alumnos debían tener “voz propia” para proponer criterios de resolución de conflictos, opinar y hacer propuestas sobre diferentes aspectos de la vida escolar... Potenciábamos la interacción entre alumnos de edades o niveles diferentes. Potenciar el trabajo en grupo y equipo con la idea de complementar competencias y fomentar la ayuda mutua.

A nivel de relación maestros –alumnos

La relación maestro-alumno buscaba en primer lugar la comunicación, el encuentro. Esto lo lográbamos a través de comunicarnos desde su lengua familiar para después llegar a despertarles el interés por un lenguaje más formal “estándar”. A través de lo afectivo buscábamos que hicieran el salto interesándose por lo que les esperaba fuera de las paredes de la escuela. Por eso priorizábamos en la relación enseñanza –aprendizaje la comunicación el encuentro interpersonal, básico, previa y constante en los procesos enseñanza-aprendizaje.

El punto de partida era la confianza en el alumno. Dar relevancia a su autoestima.

Abrirles ventanas. Sumar capacidades. Respetar sus aportaciones. El maestro debía estar cerca del alumno pero a la vez con sus roles de “autoridad” muy clarificados. Los alumnos debían ver bien los límites.

A nivel de respeto a las diferencias individuales (lo que hoy se llama diversidad).

El objetivo era que cada persona sacara lo mejor de ella misma, y dejar en un segundo plano la comparación con un nivel común de competencias adquiridas.

En una entrevista decía mi antiguo compañero: *"Procurábamos que cada niño y niña se sintiera bien en el grupo, que en algún momento pudiera destacar en algo, para a nivel afectivo autoafirmarse y sentirse bien. Así entendíamos la educación en la diversidad"*.

El trabajo con las familias tenía varias vertientes.

Una, quizás la más importante era articular una relación cercana con las familias que potenciara la confianza mutua y que diera pie a poder enfocar el seguimiento de sus hijos de forma tranquila. Intentábamos no prejuzgar o buscar las causa del comportamiento de los niños en los padres. Otros aspectos pasaban por las reuniones donde se daba la información necesaria y se explicaba el por que de ciertas actividades como excursiones, colonias, tema de becas, etc

También se establecían contactos con la APA, aunque era minoritario.

Dificultades y resultados de los cambios

Las dificultades con las que nos encontrábamos tenían que ver sobre todo con la distancia socio-cultural con nuestros alumnos y familias. Era difícil compaginar unas formas escolares "en mayúscula" que traducía unos valores, una selección de conocimientos académicos, unas formas de hacer e interaccionar, unos modelos y pautas culturales , unas necesidades de clase media de la cual los maestros y maestras compartíamos aunque éramos críticos, confrontadas con unas expectativas, necesidades, lenguajes y significados de una población con la cual teníamos que encontrarnos a través de una relación que tenía como eje la enseñanza-aprendizaje.

Las respuestas pedagógicas que proponíamos, tenían buenos resultados en el aspecto afectivo, de motivación por la vida escolar, de dinámicas grupales, de hacerles conscientes de su propia valía personal, pero menos en cuanto a los aprendizajes más académicos

VALORACIÓN RETROSPECTIVA Y CONCLUSIONES

Valorar una determinada etapa histórica profesional con los ojos actuales, siempre resulta complicado. Las palabras y los conceptos que hay detrás cambian de significado. Los procesos son dinámicos y complejos y las múltiples variables que intervienen

junto con el propio proceso personal y profesional que haces te obliga a detenerte y aislar de estos algunos conceptos de aquel momento e intentarlos comparar con la mirada actual. Por esta razón me detendré en dos preguntas:

¿Podemos hablar de objetivos cumplidos en relación a lo que pretendíamos?
¿Podemos contrastar el discurso de la diversidad e interculturalidad con el discurso “pedagogía progresista” de los años 70?.

Haremos una distinción de tres tipos de objetivos para luego reflexionar sobre su grado de cumplimiento. Objetivos en relación:

- a la parte global-humana
- a los conocimientos adquiridos
- a la igualdad de oportunidades: éxito-fracaso

En primer lugar, diré que me es muy difícil hacer una valoración compacta de este periodo. Por un lado este fue un periodo, “últimos años del franquismo” de grandes movidas socio-políticas. Un periodo donde más que nunca la perspectiva desde donde se analizaban (o analizábamos) y se actuaba (actuábamos) pasaba de forma explícita por un posicionamiento político. Era fácil caer en dogmas, y difícil mantener un equilibrio entre posicionamiento político y profesionalidad.

Por otro lado, debido la realidad concreta de nuestra escuela, la distancia socio-cultural más o menos consciente entre profesorado y alumnado implicaba para aquel una continua reflexión y replanteamientos. Las formas de actuar se fueron transformando conforme íbamos siendo conscientes desde donde nos situábamos nosotros y las diferencias que nos separaban en expectativas .

Las preguntas iban aumentando mas que disminuyendo. Por eso pasamos de practicar una pedagogía activa(pura) a una pedagogía que intentaba primero comprender y comprendernos para después a aproximarse desde una nueva mirada a las actuaciones pedagógicas didáctica, sin renunciar por supuesto a mucho de los principios de la escuela activa.

Si pasamos pues a valorar los tres tipos de objetivos, diremos sobre el primero que si el grado de éxito escolar que pretendíamos conseguir lo valoramos en términos de crecimiento humano, creo que la aportación de nuestra escuela fue importante, aportó a los chicos una visión del mundo más abierta. Dio un sentir vital a las acciones de aprender y relacionarse. Les despertó la predisposición, la curiosidad para aprender incluso en ámbitos lejanos a su experiencia cotidiana. Enseñó a convivir, respetarse pero también respetar normas de convivencia, a compartir un proyecto. A pensar, a ser críticos y autocríticos, pero también constructivos a partir de esta actitud crítica.

Recogiendo comentarios en directo de ex-alumnos: “Aquellos años no los olvidaremos. Cuando nos juntamos unos cuantos, siempre hablábamos de la escuela y de aquellos años. “Y añaden “nuestras parejas u otros amigos no lo acaban de entender”

Se acuerdan de detalles como: “Nos transmitías valores de la vida, vuestra implicación nos comunicaba entusiasmo”. Hacían mención de algunas actividades concretas. Una era la que si hizo en la casa de una maestra para poner en marcha el primer número de LA XARRANCA. También se recuerdan de las clases de relajación con música de Pink Floyd. Recuerdan todas las colonias. Otro ex-alumno dice: *“Erais muy jóvenes y en una época compulsiva. Quizás por esto nos supiste comunicar el momento de cambio que estabais viviendo vosotros.”*

Si el grado de éxito lo valoramos en términos de los conocimientos adquiridos, aquí podemos tener más dudas del grado de éxito. Sin embargo constatamos bastante diversidad entre grupos, individuos y sobre todo género. Si tomamos como indicador los alumnos que salían con “Graduado Escolar” (alrededor de un

60%), el éxito es medianamente significativo. De este 60 % las niñas eran mayoría.

Si el grado de éxito escolar que pretendíamos conseguir lo valoramos en términos de la igualdad de oportunidades conseguido, dependería en función de lo que valoremos como igualdad de oportunidades. Si nos referimos a realizar estudios superiores o profesiones con un status alto el resultado negativo. De un sondeo que hicimos solo encontramos a seis de los alumnos que habían pasado por mis clases (unos 180 alumnos) o sea un 3% que había realizado algún tipo de carrera universitaria. Magisterio, peritaje, educador social... Si lo valoramos en términos de mejorar la situación de sus familias y tener puestos más cualificados que ellos el balance es mucho más positivo hoy en día(alrededor de un 80%)El resto no tengo datos. Pero no hay que olvidar los años 80 como años de mucho paro también para nuestro ex-alumno. Es difícil medir este dato, pues también depende del momento económico por el que pasa el país.

Contraste entre el discurso de la diversidad e interculturalidad con el discurso de la “pedagogía progresista” de los años 70.

A través de término diversidad sigo el hilo de un tema que durante estas tres etapas se ha planteado desde ópticas diferentes.

¿Cual sería el debate en relación a Diversidad -Interculturalidad-Desigualdad en la escolaridad? Si traspasáramos el discurso de la diversidad a aquella época, ¿de que diversidad estaríamos hablando?¿En relación a que y a quien?¿Que pretendíamos considerar de esta diversidad?

En realidad en este caso traducido al lenguaje actual, nos referiríamos a la diversidad que llamaríamos socio-cultural o también podríamos referirnos a la desigualdad social respecto a las clases sociales medias-altas a las que la escuela hablaba su mismo lenguaje y ofrecía mayores oportunidades sociales y laborales de éxito .En todo caso la diversidad individual entre el alumnado en la escuela C.S.J. no era grande y si en cambio respecto al profesorado .

El término diversidad, (al menos desde el punto de vista pedagógico) no era utilizado en aquellos momentos como base aproximarse a la realidad de las aulas. Se hablaba de enseñanza individualizada o personalizada. O como menciono anteriormente, en boca de mi compañero : “Entendíamos la educación en la diversidad, procurando que cada niño y niña se sintiera bien en el grupo , que en algún momento pudiera destacar en algo, para a nivel afectivo autoafirmarse y sentirse bien. “

La realidad del Sistema Escolar en España, aunque suavizada por la LGE del 70, aún era franquista, memorística, selectiva, rígido, y discriminatoria. Pero esta realidad estaba en decadencia. Solo se mantenía en las escuelas nacionales y en algunas privadas. No hace falta decir que en estos contextos la diversidad ni individual ni colectiva contaba. Tanto el discurso escolar como la población que se sentaba en las aulas era visto como “homogénea”.

Pero, paradójicamente en la misma época, había bastantes escuelas con un ideario parecido al nuestro. Lo cual indica que no siempre la escuela cumple un

papel reproductivo. Sin embargo, no había muchas escuelas con un ideario como el nuestro ubicadas en un barrio trabajador y alto índice de precariedad. Esta población compartía internamente culturas de clase social trabajadora y formas culturales del sur de España. En este contexto las diferencias individuales, lo que hoy se llamaría diversidad en el acceso al currículum las teníamos en cuenta pero en el sentido de potenciar a cada uno sus máximas potencialidades. No era un foco de intervención a nivel de estrategias didácticas o de concretar unas determinadas estrategias diversificadoras sino a nivel de filosofía. Para nosotros era obvio que había diferencias individuales, pero nos interesaba más lo colectivo, que lo que compartían. Cada uno podía tener su ritmo, pero al final el trabajo era común.

Por otro lado no había llegado aun el paradigma de la integración en la red ordinaria de escuelas para los niños con dificultades graves o discapacidades, tema que fue eje en los años 80 y 90. Tampoco había llegado la reflexión sobre la diversidad cultural dentro del pensamiento pedagógico. No nos planteábamos si hacíamos educación asimilatoria o no, aunque efectivamente la hacíamos. El currículum "estándar" lo criticábamos por su ideología "reaccionaria", pero la crítica no estaba focalizada hacia su etnocentrismo o eurocentrismo. Dirigíamos ésta hacia la inaccesibilidad de las clases desfavorecidas a una buena educación, pero no entrábamos a fondo a analizar si tal "buena educación" era conceptualmente universal y la única posible. El análisis más actual sobre el currículum oculto, como productor de desigualdad frente a los grupos más desfavorecidos. Desigualdad que se filtra a través de la selección, evitación y jerarquización de contenidos y la interpretación que se da de ellos, no constituía aún un eje de reflexión crítica y transformadora. Este eje de análisis llegó más tarde.

CAPÍTULO 3: ESCUELA Y COMUNIDAD LOCAL A TRAVÉS DE UN SERVICIO EDUCATIVO MUNICIPAL (años 80)

AÑOS 1982-88

POSICIÓN PERSONAL-PROFESIONAL

La experiencia de este caso transcurre entre 1982 y 1988. Durante este periodo, desarrollé un trabajo en un equipo pluridisciplinar de intervención socio-psicopedagogía y de desarrollo comunitario, a nivel municipal, dirigido a las siete escuelas públicas del pueblo.

Esta etapa por tanto me sitúa en una perspectiva diferente a la anterior.

Trabajaba dentro de un equipo de ámbito municipal, en el área socio-educativa que tenía como objetivo prioritario apoyar psicopedagógicamente a las escuelas públicas del pueblo. Por tanto, esta tarea de ámbito municipal, implicaba una ampliación de mi campo de análisis y de comprensión de la complejidad del fenómeno educativo.

Además, este posicionamiento externo y el hecho de que formaba parte de los primeros equipos municipales después del franquismo, me dio la posibilidad de poder seguir más de cerca la instauración incipiente de nuevas políticas municipales de bienestar social.

El equipo al que pertenecía, formaba parte del Colectivo de Equipos Socio-Psicopedagógicos Municipales de Cataluña. Este colectivo fue marcando, a través de sus reuniones periódicas y de las diversas "Jornadas" que desde principios de los 80 se celebraron (Jornades sobre el Treball socio-Psicopedagògic als Municipis) las pautas de actuación y la filosofía de fondo de los Equipos. Estos encuentros también servían como medio de intercambio de experiencias de cada equipo donde se discutían las dificultades con que se tropezaban y se buscaban alternativas que enriquecían las líneas de enfoque que explico en el siguiente punto.

Enfoque Socio-psicopedagógicos* y comunitario previo

El enfoque socio-psicopedagógico fue adoptado por los Equipos Socio-Psicopedagógicos Municipales (en Cataluña) en la década de los 80. Se caracterizaba este enfoque por abordar globalmente el análisis de las problemáticas que surgían en las escuelas y priorizar el trabajo institucional y preventivo sobre el asistencial. Paralelamente, el marco municipal del que dependían la mayoría de los equipos, ampliaba los parámetros de actuación de éstos, facilitando una coordinación entre servicios municipales más efectiva y una relación con la comunidad y los diferentes colectivos que la integraban más estrecha : maestros, familias, asociaciones de padres y asociaciones de vecinos, etc.

“Partía de una idea global de las necesidades del Municipio y de la necesidad de una coordinación con los otros servicios existentes. Priorizando una tarea preventiva. Facilita un contacto más directo con la población y una relación menos mediatizada. Era necesaria para poder hacer una planificación globalizada a corto, medio y largo plazo.”

(VVAA, 1983: 13)

Consecuentemente, los equipos conjugaron el enfoque socio-psicopedagógico con el enfoque de desarrollo comunitario.

¿Cómo surgieron y por qué se paso del modelo clínico al socio-psicopedagógico y comunitario?

Los primeros equipos surgieron en las zonas más precarizadas, en los cinturones de las grandes ciudades y donde había un porcentaje alto de población inmigrada de los años 60 del sur de España. Podemos remontarnos a 1973 para encontrar las primeras experiencias incipientes (Cornellà y Esplugas) realizadas por psicólogos escolares y trabajadores sociales contratados por el municipio para realizar una tarea dirigida a las escuelas estatales.

En años sucesivos y sobre todo desde 1979 se fueron extendiendo por todo el área metropolitana. Su aparición y extensión coincidió con momentos de

luchas por la mejora de las condiciones de vida. Los movimientos sociales presionaban para una escuela mejor y escolaridad para todos. Existía también una fuerte presión por parte del colectivo de profesionales del campo socio-educativo por mejorar los servicios públicos de atención a la infancia y adolescencia.

Del modelo clínico al socio-psicopedagógico:

Al principio los equipos aplicaban un modelo clínico asistencial de atención psicológica en las escuelas, pero pronto se vio que este modelo no era efectivo y no daba respuestas a los grandes problemas y necesidades de aquel momento.

No era efectivo, por que no podía llegar a cubrir todas las necesidades de atención individual que las escuelas solicitaban. Al poner justamente el acento en el fracaso individual, no solo no se daba al abasto, sino que se patologizaba el problema y no se penetraba en las condiciones institucionales y sociales que lo provocaban.

Pero para poder hacer un trabajo transformador de las condiciones que estaban en la base de muchos de estos problemas, era necesario dos requisitos:

a-Por parte de los políticos: diseñar políticas municipales de bienestar social.

b-Por parte de los profesionales: un cambio de paradigma y nuevos instrumentos de trabajo.

a-Por parte de los políticos: diseñar políticas municipales de bienestar social.

Los Ayuntamientos debían proponer nuevas líneas políticas que transformasen los desequilibrios sociales del municipio. Éste, mucho más cercano a los ciudadanos, iba a ser se el lugar idóneo desde donde proyectar este tipo de políticas. La municipalización de los servicios sería la respuesta a este nuevo modelo de políticas municipales.

Sin embargo, este nuevo protagonismo de los ayuntamientos, no estaba justificado desde un punto de vista de ordenación legal, sino más bien por voluntad de implicarse en la vida socio-educativa para llenar los grandes déficits

que en aquel momento se daban y la necesidad de consolidar nuevas políticas sociales. Pero para eso, era necesario por un lado una nueva Ley de Régimen Local que diera más competencias a los ayuntamientos. (VVAA, 1986:52-53)

b-Por parte de los profesionales: un cambio de paradigma y nuevos instrumentos de trabajo.

Se hacía imprescindible un cambio de paradigma y nuevos instrumentos de trabajo para que pudieran dar respuestas más globalizadas al conjunto de la comunidad y responder con eficacia a los grandes retos que se planteaban a estos nuevos servicios. Pero ¿Cómo reconvertir los instrumentos y metodologías de trabajo, procedentes del modelo clínico, en el cual habían estado formados todos los profesionales de la psicología, por un modelo que quería incidir en la comunidad?

Estos nuevos instrumentos de trabajo iban a tenerse que desarrollar a dos niveles:

- A nivel de institución escolar
- A nivel comunitario-ámbito municipal

A nivel de institución escolar.

La trayectoria de los equipos pasó de centrarse en los problemas individuales que surgían en las aulas o en las aulas de educación especial para analizar la escuela como institución compleja cuya estructura “interrelacionaba lo individual, lo grupal, lo institucional”.

Los equipos empezaron a ver que para entender muchos de los problemas que surgían en la escuela era necesario ir más allá del conflicto del alumno concreto y entender los significados y el entramado que interrelacionaban todo los aspectos de la vida institucional. Desde lo individual a lo grupal. Y desde lo institucional a lo comunitario.

El trabajo institucional implicaba realizar una tarea en y con la institución.

De no ser así la intervención del equipo generaría rechazo en vez de colaboración. ¿Pero que quería decir un trabajo en y con la institución?

Significaba facilitar y potenciar la intercomunicación de los diferentes miembros o grupos del claustro con el fin de que los conflictos fueran asumidos como institución. Significaba poder dilucidar conjuntamente con los maestros, cambios en la institución que previniesen algunos de estos conflictos.

En palabras de Dolors Renau, psicóloga y fundadora del primer equipo socio-psicopedagógico: *"Fortalecer, por distintos medios, el funcionamiento de la Institución a fin de que sea capaz de afrontar sus responsabilidades colectivas y solucionar los conflictos que se le plantean a distintos niveles"* (Renau, 1998: 87)

Para poder realizar este tipo de trabajo adecuado a cada centro, los equipos debían hacer un análisis institucional que detectase las barreras invisibles, que obstaculizaban una intercomunicación transparente entre los diferentes estamentos de la institución o entre ésta y su entorno.

A nivel comunitario-ámbito municipal.

Muchos de los problemas que surgían en la escuela se originaban fuera de ella. Por eso se hacía imprescindible un trabajo con la comunidad que incidiera sobre los aspectos socio-educativos de la población en su conjunto. Pero al igual que el trabajo institucional, el trabajo comunitario se debía hacer en y con la comunidad, facilitando la participación de la propia comunidad en la búsqueda de respuestas que mejorase la calidad de la educación y de todos los elementos que girasen en torno a ella. Por eso la finalidad era potenciar el encuentro de los diferentes colectivos (APAs., Asociaciones de Barrio,..., Consejos Escolares, Consejo Municipal de Educación...) para que fueran participantes directos de los acontecimientos del municipio.

El trabajo de los equipos no consistía en ser imprescindibles de forma indefinida, sino en facilitar cauces compartidos con la comunidad para la búsqueda de vías en la solución de sus problemas. El acento en lo social y preventivo hacía que los equipos realizaran su trabajo fundamentalmente allí donde se originaban o eran susceptibles de originarse las problemáticas. Pero esta intervención no se

haría desde un plano asistencial y paternalista sino devolviendo a la comunidad el protagonismo en la toma de decisiones compartidas y la potenciación de la solidaridad interna.

Para vehicular este trabajo desde los equipos, era necesario que éstos hicieran un análisis de los contextos y las causas que producían situaciones de desigualdad en la cotidianidad de la vida diaria y los valores que los sustentaban. Por eso, realizar un trabajo de campo que precediera y/o acompañase a la planificación, desarrollo o evaluación de las dinámicas comunitarias que se ponían en marcha se hacía imprescindible.

De esta forma, los Equipos Socio-Psicopedagógicos trabajarían articulando el trabajo psicopedagógico, institucional y comunitario. La escuela sería el foco de atención prioritario, pero ni el único, ni aislado del contexto social.

El enfoque era interdisciplinar, por entender que todo hecho social tenía que ser entendido desde una globalidad, analizando los problemas como fenómenos complejos y pluricausales.

Expongo un resumen del texto (Renau, 1998: 152-154), que expresa mejor que nada, no solo un determinado enfoque de trabajo sino también el espíritu de lucha que en aquel momento había entre los profesionales de los Equipos Sociopsicopedagógicos Municipales y su entorno profesional:

“Sociopsicopedagógicos

Entendemos el término “Sociopsicopedagógicos” como la expresión, tanto del trabajo que desarrollamos, como de nuestra actual necesidad de poner el acento en los factores sociales que conforman la problemática con que trabajamos.

Esta necesidad de acentuar los aspectos sociales es tanto el resultado de la experiencia profesional, como de una opción de los equipos ante las dificultades de nuestra población. Creemos que los factores socio-económicos y culturales, que se concretan en una gran diversidad de problemáticas (escolar, familiar, de barrio, laboral, etc...) son, en buena parte generadores de la conflictividad que afrontan diariamente.

Servicio público

Como tal, y funcionando con fondos públicos, creemos que nuestra tarea debe estar de acuerdo con una planificación previa que tenga en cuenta las necesidades de toda la población; nuestra actuación nos hace responsables ante el municipio que controla nuestro trabajo.

Municipal

Nuestro trabajo se produce en un ámbito territorial que viene determinado por el municipio o la comarca, según la realidad de la zona

Pluridisciplinar

Entendemos este término, no tanto como la suma de profesionales que trabaja en un mismo campo, sino con la forma de abordar la tarea de campo desde distinta ópticas. Este enfoque comporta un replanteamiento de los propios instrumentos y técnicas de trabajo, y de la concepción de la mismo.

Prioritariamente preventivo

Concebimos nuestra tarea como orientada a la prevención de los problemas socio psicopedagógicos. Las demandas asistenciales han de ser acogidas y progresivamente transformadas a fin de que, a largo plazo, sea posible realizar un trabajo preventivo.

Compensatorio

Dado que las desigualdades y carencias sociales son el origen, o inciden fuertemente, en la mayoría de los problemas con los que nos hallamos, creemos que nuestra actividad ha de dirigirse a los grupos con más carencias, intentando al mismo tiempo modificar las causas institucionales que las transmiten.

Trabajo de campo

De acuerdo con la definición de tarea preventiva creemos fundamental trabajar lo más cerca posible del lugar donde se generan o agudizan los problemas.”

Este documento fué suscrito por los Equipos Municipales de: Badalona, Cornellà, Granollers, Sant Cugat del vallès, Sant Boy del Llobregat, Igualada, Molins de Rey, Santa Coloma de Gramanet, Sant Joan despí, Ripoll, Esplugues de Llobregat, Montgat, Ripollet, Ciutat Badía, Rubí.

Procedimiento para el análisis

Para analizar este caso, he tenido que hacer por un lado una lectura exhaustiva de todas las memorias realizadas por nuestro Equipo, además de una relectura de las notas tomadas en las reuniones del equipo, con otros técnicos municipales con

maestros, con políticos o con las diferentes asociaciones, comisiones o Consejos Escolares o Municipales y por último con otros Equipos o el Propio Colectivo de Equipos.

Otros documentos como diarios de campo (observación en las aulas, en dinámicas comunitarias, etc.), actas, etc. también han sido releídos y analizados atentamente.

Paralelamente a esta lectura, he querido, igual que en los otros casos volver a conectar y entrevistar a algunos de los protagonistas y actores de aquella etapa de mi vida profesional.

Me ha ayudado en mi análisis el hecho de que nuestras actuaciones no se hacían desde un despacho, sino que se realizaban allí donde aparecían o se desarrollaban los problemas. El conocimiento previo del contexto formaba parte de nuestra metodología de trabajo. En este acercarnos al conocimiento del contexto procurábamos huir de los números fríos para recoger el punto de vista de los propios protagonistas. Necesitábamos comprender el discurso social, los protagonistas que le daban significación para poder intervenir en las dinámicas que subyacían en la vida de toda comunidad.

Sin embargo, en nuestro caso, la información que nos daba esta prospección del contexto, tenía como fin principal darnos elementos para planificar, actuar y evaluar los procesos de intervención, sin entrar en un proceso de elaboración de datos más teórico-científico.

El trabajo retrospectivo que me propongo hacer ahora tiene tres momentos:

- a) Analizar los hechos fríamente desde la objetividad que nos da el tiempo
- b) Interpretar como se vivió y que recuerdos quedan de aquella etapa según los actores.
- c) Sacar algunas conclusiones de lo que supuso esta experiencia.

DATOS PARA UN DIAGNÓSTICO

Contexto geográfico-histórico.

En el momento de nuestra incorporación, C. era una población de 28.000 habitantes. Gobernada desde 1979 por el PSC (Hoy tiene 40.000).

Geográficamente C. está situado en la provincia de Barcelona y es el último pueblo en línea hacia el Sur de la comarca del Baix Llobregat. Tiene la peculiaridad de estar dividida por la autopista en dos zonas: la llamada zona del pueblo de C. y la llamada zona de la playa cuya costa Mediterránea tiene a nivel del término municipal, unos 5 Km. de longitud. Esta última zona era, en los años del desarrollo del Caso que explico, un lugar de verano, con torres y jardín. En invierno estaba casi inhabitada mientras que en verano la población se triplicaba.

El pueblo en su conjunto estaba ya entonces, bien comunicado con Barcelona tanto por carretera (autovía y carretera comarcal, hoy además autopista...) como por tren (línea de ferrocarril Barcelona-Vilanova i la Geltrú). Tenía dos estaciones una en el centro y otra en la playa. También disponía de una línea regular de autobuses hasta Barcelona. Pero, la comunicación interna entre barrios, sobre todo entre el centro y la playa era en aquellos tiempos muy deficitaria y aumentaba la sensación de dispersión e invertebración del pueblo,

La zona del pueblo, tenía a la vez barrios muy diferenciados entre si. El centro, donde se ubica el Ayuntamiento, era el núcleo más antiguo. Sin embargo, por ser un pueblo que se desarrolló fundamentalmente después de la guerra civil(aunque existía ayuntamiento desde el siglo XV) no tenía un casco antiguo bien configurado. La máxima antigüedad de la mayoría de las casas podía tener unos 60 años, con excepción de unas torres moras de vigilancia y defensa de base redonda construidas entre los Siglos XI – XII, algunas masías construidas entre los siglos XVII-XIX, o el Castillo en cuyo recinto encontramos vestigios antiguos pero su construcción definitiva es del siglo XIX.

Otro barrio, lindando al centro era el del Castillo, donde se encontraba el Castillo rehabilitado, que daba nombre al pueblo y era su emblema.

En él se ubicaba la Casa de Cultura y diferentes servicios como el local del Equipo Psicopedagógico y más adelante el del el Centro de Recursos, la Emisora de Radio Municipal, Servicio de Orientación Juvenil, Grupos de alfabetización para adultos...

Hacia el (Noroeste) quedaba otro barrio, el de C. R. Barrio en aquel momento bastante deficitario pero en el que después se construyó el polideportivo y ahora es un barrio muy desarrollado. Mas al (Suroeste) tres barrios muy residenciales. M.A., B.M. y El P. , con amplias torres o apartamentos o pisos de alto standing.

Por fin un barrio que en aquel momento era el más precario V. A. con población de origen inmigrante del sur de España llegada en los años 60, colindante de un pequeño núcleo donde residía en condiciones muy marginales unas pocas familias gitanas.

Contexto social

La población era bastante heterogénea. En el centro del pueblo y barrios colindantes habitaban catalanes y castellano parlante provenientes de distintos lugares de España a partir de finalizar la guerra civil, cuya ocupación laboral estaba en sectores de comercio en el propio pueblo. En V.A. (barrio que se consideraba marginal) vivían fundamentalmente familias de origen andaluz, la mayor parte trabajadores en las industrias del Baix Llobregat. El paro de los años 80 se concentró sobre todo en esta zona.

En la playa y alguna zona como B. M, El P. o M. A. vivían algunas familias Latino Americanos y de otras nacionalidades y también catalanes. La mayoría trabajaban en Barcelona. Todas las escuelas publicas, estaban situadas en la zona del pueblo. C. R,- G,- T. B.-, L. V.-, M,- J.V-, V. A. Solo una escuela privada E. estaba situada en la zona de la playa. Había otras escuelas privadas como "V. LI y S.F. No había escuelas de Educación Especial pero sí había un Instituto de Bachillerato y otro de Formación Profesional (aún en barracones)

Contexto legal

Cuando el equipo se incorporó el Sistema Educativo Español aun se regía bajo la LGE del 70, obligatoria solo hasta los 14 años. Pero a partir de 1980 se iban a suceder una serie de cambios. Primero bajo la UCD y después bajo PSOE. Así, ya en 1980 se inician las primeras transferencias educativas en Cataluña y País Vasco y poco a poco van siguiendo las demás autonomías. La educación obligatoria estaba distribuida en dos etapas. Desde la ley del 70 se habían hecho pocos cambios. La primera Etapa, que iba de 1º a 5º de EGB y la segunda etapa que iba de 6º a 8º de EGB. Por otro lado, las escuelas iban incorporando las clases de párvulos, pero esta etapa seguía siendo muy deficitaria.

A partir de 8º de EGB los que querían hacer estudios universitarios iban al BUP(Bachillerato), los que no llegaban a sacar el título de graduado o les interesaba hacer estudios más técnicos a la FP. Pero el problema estaba en que no se podía legalmente trabajar hasta los 16 años. Esto daba lugar a numerosos problemas. Desde facilitar el trabajo sin contrato hasta tener chicos sin hacer nada por la calle.

Los Ayuntamientos, a partir de los 80, suplieron en parte este problema con la organización de aulas talleres para chicos entre 14-16 años, donde se les daba una formación práctica y se les introducía en algún oficio.

En 1981(R.D. 69/81) se reorganiza la ordenación de la EGB, introduciendo la idea de ciclo educativo concepto más adaptado al desarrollo evolutivo de los alumnos. Este cambio se concreta en organizar las etapas a través de tres ciclos: inicial(1º-2ª de EGB), medio(3º -5ª de EGB) y superior (6º-8ª de EGB). Este reestructuración dio pie a que se revisasen los mínimos de cada ciclo y también los programas. Ya bajo el gobierno socialista, las Cortes aprueban el 27 de Marzo de 1984 la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación). En ella se aborda los derechos básicos a la educación de todos los españoles o residentes extranjeros en España, los fines generales, los derechos y deberes del alumnado, los padres o tutores, la garantía de la libertad de cátedra... así como los Órganos de Gobierno de las Instituciones Públicas y por fin se

establece definitivamente la “famosa dualidad pública-privada ” o sea la línea de la concertación con las escuelas privadas.(Armengol, Feixas i Pallarés, 2000: 98) y (Monés i Busquets, 1999: 30) .

En cuanto al grado de escolarización al inicio de la transición ya casi se había alcanzado la escolarización total de la EGB(6-14 años), no fue así respecto a las etapas preescolares hasta 1985 cuando si se alcanzó para la población de cinco años y en 1991 del 95 % de los de cuatro. Por fin un aspecto que durante esta década generó debate fue la catalanización de las escuelas.

La Ley de Normalización Lingüística se aprobó por consenso de todos los partidos representado en el Parlamento Catalán en 1983 (Ley 7 /1983) y el Programa de Inmersión lingüística del catalán empezó a funcionar el mismo año. En las escuelas públicas, se era reticente en las primeras años de la década(más los profesores que los padres), pero las políticas de la Generalitat eran claras y poco a poco fue ganando terreno tanto entre los padres inmigrantes como entre el profesorado. Así, el SEDEC (Servei d’Ensenyament del Català) que había sido creado en 1978 por la Generalitat provisional, empezó a intervenir, a partir de estas fechas de forma creciente en los planes de formación para asegurar su catalanización. Más adelante, en 1989 crean el “Programa d’ incorporació tardana” para garantizar la catalanización de la nueva inmigración que empieza a llegar.(Pascual, 1997:41) Por fin en 1987 el MEC presentó el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que acabó configurando la LOGSE en 1990.

Las Escuelas del barrio

Las siete escuelas públicas (alrededor de 2800 alumnos), tenían perfiles distintos: ubicación, enfoque pedagógico y organizativo posicionamiento socio-político, tipo y cantidad de población escolar, perfil del profesorado, etc. Pero todas ellas compartían una serie de problemas comunes que se resumían en un ratio elevado profesor/alumnos por clase (entre 35 y 40 alumnos), profesorado poco estable y consecuentemente falta de cohesión de los claustros. Inadecuación entre la especialidad del profesorado y la clase a que iba

destinado. Así, el último que llegaba iba a parar a la clase que nadie quería independientemente de su especialidad. Infraestructuras y recursos pobres. Falta de profesorado de refuerzo.

Por fin, otra característica que afectó al menos en un principio nuestra relación con las escuelas fue el comportamiento de la inspección. Ésta no aceptaba que un equipo que dependiera del Ayuntamiento entrara en lo que ella consideraba su territorio. Así, en la primera reunión que tuvimos con la inspectora, nos advirtió que nuestro trabajo se tenía que reducir a nuestro despacho y que no debíamos pisar las escuelas. De este modo cuando se dio cuenta que no cumplíamos con este requisito, nos mandó una carta prohibiéndonos la entrada a los centros. Esta acción de la inspectora fue rápidamente contestada por el Alcalde, Sr. Agustín Marina y la Diputada y fundadora de los primeros equipos socio-psicopedagógicos Dolores Renau, y armó gran revuelo en todo los entornos municipales. Por fin se tuvo que retractar.

En el fondo esta lucha reflejaba la lucha que se librara en aquel momento entre las viejas estructuras y las nuevas, pero trasladado a un conflicto de competencias entre Generalitat y Ayuntamientos.

Seguidamente, haré un breve esbozo del perfil de las escuelas. Pero he de advertir que las características se refieren al impacto global que nos transmitían, no a los profesores individualmente. Muchos de ellos no respondían a un determinado perfil y en caso de las escuelas más reacias a trabajar con nosotros pudimos hacer un trabajo muy fructífero con ellos a nivel individual.

En todo caso con las primeras cuatro escuelas resultó difícil intervenir desde trabajo institucional tal como lo habíamos pensado en nuestro proyecto.

Perfiles de las escuelas:

Las tres escuelas de la zona de C.R.(dos de doble línea y una de una línea) estaban situadas en un mismo recinto, no lejos del centro compartiendo un mismo espacio de patio, aunque dividido territorialmente por zonas de escuela. Fueron construidas de forma sucesiva en la época que C. experimentó un gran crecimiento. Dos de las escuelas eran de doble línea, y una de una línea.

Recogía una población bastante heterogénea que iba desde los alumnos que provenían del propio barrio C. R. barrio bastante deficitario, a alumnos que procedían de las capas medias y “progres de izquierdas” que querían hacer evidentes su opción por la escuela pública.

El profesorado era bastante joven (25-30 años) y semiestable. En general predominaba el profesorado femenino, menos en los últimos cursos que más bien predominaba el masculino. La mayoría del profesorado era castellano parlante, formado en las escuelas de formación del profesorado de diferentes partes de la península en los últimos años del franquismo o primeros del postfranquismo. Los proyectos educativos de estas tres escuelas no se distinguían por ser vanguardistas. El profesorado tenía una concepción técnico-profesional de la educación, pero lejos de las corrientes pedagógicas renovadoras progresistas y politizadas hacia la izquierda que caracterizaba, a gran parte del profesorado en Cataluña.

Se podría decir que tenían una cierta visión de la función compensatoria de la escuela, pero desde una opción mecanicista de la “teoría del déficit”. Así, los niños que presentaban dificultades de aprendizaje o comportamiento, se apartaban temporalmente del grupo clase durante algunas horas al día, derivándose al aula de educación especial con la etiqueta de “alumno con problemas”. Allí otro profesor especializado trabajaría con ellos para reparar el problema o “compensar el déficit”.

Cuando llegamos nosotras, en una de estas tres escuelas el aula de educación especial era cerrada. O sea los niños que acudían se pasaban todo el día allí, separados de forma permanente de su grupo referente. Aunque con un sentido menos funcional y más profesionalizado del trabajo docente, aun pesaba mucho en este profesorado, una visión de aula cerrada con poca permeabilidad a nivel de ciclo y poco trabajo en equipo, percepción del alumnado como homogéneo, metodologías transmisivas, libros de texto o fichas iguales para todos, muchas horas sentados incluso en la hora de psicomotricidad. ¡Los niños de párvulos hacían la psicomotricidad a través de fichas!.

La relación con los padres era rígida y muy formaliza. El horario de atención muy estricto. La puerta del patio estaba siempre cerrada y se accedía a través de un “interfono”. Pero a veces no contestaba nadie a través de él y la escuela quedaba “blindada”. Alguna vez el equipo se había tenido que quedar fuera sin poder acudir a algunas de las reuniones previstas.

Los claustros de estas tres escuelas no tenían una filosofía de fondo discutida y reflexionada conjuntamente. Cuando sondeamos por primera vez las necesidades y los problemas de la escuelas públicas, contabilizamos según sus demandas un 60% de fracaso escolar, sin que este dato les hiciese reflexionar sobre lo que estaba pasando.

Según ellos el problema provenía del tipo de niños que les llegaba y/o de sus familias. Estaban poco motivados, eran indisciplinados, tenían falta de recursos intelectuales, o venían de ambientes familiares deteriorados. Pedían al equipo que hiciéramos diagnósticos, que les asesorásemos con materiales didácticos de refuerzo y si hacía falta hiciéramos derivaciones a otros centros especiales.

En todo caso en estas escuelas el equipo fue recibido con reticencias. Nos veían como competidoras y fiscalizadoras de su trabajo. Se resistían a que gente con titulación universitaria, o sea “muy teórica y poco práctica” y además dirigida desde el Ayuntamiento, cuando ellos dependían de la Generalitat, entrara a la escuela para desarrollar un trabajo psicopedagógico. “La sensación que me nos hacían llegar” , me decía mi compañera en la entrevista es que “poco les podíamos decir a ellos que eran las que batallaban cada día con los niños y les sobraba experiencia”.

Una cuarta escuela L. V , (de una sola línea), situada en la misma Plaza del Ayuntamiento, construida en dos bloques separados por una calle , se distinguía por ser la primera escuela construida en el pueblo. Era de una línea. Había sido la “Escuela Nacional” en el periodo franquista .El profesorado era bastante mayor, estable y con perfil funcional. No se cuestionaban la estructura rígida, jerárquica y burocrática del sistema escolar. Dominaba el profesorado castellano-parlante. Recogía una población escolar de familias que hacía años

que vivían en C, tanto catalanohablantes como castellano hablantes, pero todas bien integradas en el pueblo. Trabajaban en pequeños comercios, oficinistas, funcionarios del Ayuntamiento.....

La vivencia de este profesorado frente a los problemas escolares era muy diferente que el otro grupo de escuelas. No planteaban las dificultades de los niños como alto grado de fracaso escolar. Los niños que no seguían iban retrasándose sin que esto preocupara tanto como en las otras escuelas. Su forma de ver las relaciones educativas eran de corte tradicional, pero con menos tendencia al dramatismo del “fracaso” y a la necesidad de clasificarlo. Dentro de la clase la orientación pedagógica era de “cada maestro con su librito”, lo que tendía a traducirse en la ausencia de proyecto educativo compartido. Al equipo nos trataban no tanto como competidoras, sino como psicólogas de despacho como quería la inspectora. Su actitud cuando íbamos a la escuela era de bastante indiferencia. Nos vivían como fuera de lugar.

Las otras tres escuelas estaban situadas en el otro lado del pueblo. Una de ellas; V. A, (una línea) estaba situada en un barrio, en gran parte de autoconstrucción, en el extremo del pueblo, que se consideraba marginal y encapsulado, donde se concentraba la población andaluza o proveniente de otras regiones del sur de España.

Era un barrio, segregado, diferenciado del resto de pueblo, por el tipo de construcciones y por la separación de una gran explanada donde se ponía un día a la semana el mercadillo. Se destacaba por tener características de un barrio que podría estar situado en Andalucía. Las casas de color blanco, las calles estrechas construidas sin una planificación previa, subidas y bajadas, muchos bares, mucha gente en la calle.

La escuela era de una línea. Desde el principio esta era la escuela etiquetada, por el resto del pueblo, como problemática. Se nos presentó desde el principio, tanto desde los políticos como los técnicos del Ayuntamiento, como la escuela con más problemas de tipo social y escolar. El profesorado era semi-estable y mayormente castellano parlante. Poco estructurado como claustro. Había una

mezcla de profesorado muy tradicional y sancionador con otro profesorado en general más joven, que intentaba ser algo más innovador. Ha sido la única escuela que he visto castigar a un niño de rodilla y con las manos levantadas. La escuela era además de las peores dotadas en infraestructura del pueblo. Poco espacio en las clases, un aula de educación especial en un espacio poco definido(entre vestíbulos de clase).

Un patio, donde no había espacio libre por estar ocupado por una pista de básquet. Falta de espacios para laboratorios, sala de profesorado pequeña y entre pasillos...

Era una escuela con problemas importantes de absentismo y abandono escolar y de falta de recursos de muchas familias para comprar libros escolares, vestimenta de deporte, presupuesto para excursiones, etc. Pero para esta escuela, la culpa de las dificultades y del fracaso de estos alumnos era externa. Se les etiquetaba en su conjunto de "niños de familias desestructuradas" (en realidad constituían solo un 5% del conjunto de las familias).

Los problemas según ellos provenían de la desestructuración familiar, de problemas de alcoholismo de los padres, malos tratos, de abandonos familiares. Las soluciones desde su perspectiva pasaban más por la asistencia social y el educador social que por lo que la escuela podía hacer. La demanda hacia el equipo era funcional. Hacer de puente con las familias y reforzar al profesor de educación especial. Como grupo de profesores no tenían mala relación con el equipo. Nos vivían como un "salvavidas" o "apaga fuegos". Su actitud cuando íbamos a la escuela era de acogida pero desde un posicionamiento por parte de ellos pasivo.

Otra escuela estaba situada cerca del Castillo(una línea) y recogía población proveniente de dos barrios. El de V. A y el del C. La población, aunque hubiera casos que provenían de situaciones sociales muy precarias, no estaba tan etiquetada como la de V. A. Este centro escolar se distinguía por tener un claustro, bastante estable, muy politizado, cohesionado, y con una opción más radical que la del PSC que gobernaba el Ayuntamiento. Era una escuela con

una dirección muy respetada, y con un proyecto compartido. El profesorado era mixto castellano-catalano parlantes. En esta escuela la actitud del profesorado no solo fue de acogida sino de colaboración activa. En ningún momento nos veían como competidoras sino como un recurso necesario y esperado que había que aprovechar y optimizar colaborando con él..

La demanda en esta escuela era amplia y compartida con nuestras propuestas. Iba desde el asesoramiento sobre casos particulares hasta el asesoramiento institucional y a familias. Así, aceptaban de buen grado que asistiéramos a sus reuniones de claustro y ciclo. También hacían demandas de formación que se realizaban a través de seminarios. Los primeros que pidieron fueron el de "sexualidad" y el de "orientación escolar".

Por fin, la última escuela M. Cuando llegamos nosotros solo tenía un año de existencia, y no todos los cursos (sería de doble línea). No tenía aun construcción propia. Estaba ubicada en diferentes locales y sus recursos e infraestructura eran muy precarios. Recogía una población que provenía de diferentes barrios, pero sobre todo de las zonas de C. socialmente más precarias. A esta escuela acudía el núcleo de población gitana que antes mencionábamos. En este centro el claustro tenía una connotación especial. Los profesores que inauguraron la escuela se conocían de antes por pertenecer al movimiento Freinet e hicieron la opción conjunta de presentarse al concurso para ser docentes de esta escuela. Consecuentemente el claustro tenía un alto nivel de cohesión. Su composición era mixto castellano-catalán.

Por esta razón, aunque las condiciones de infraestructura y de recursos era muy mala y gran parte de la población escolar que acudía era de alto riesgo social, la escuela tenía muy claro el proyecto y los objetivos que quería asumir. Tenían una filosofía de escuela popular en la línea de Freinet. Utilizaban además sus técnicas: imprenta, cooperativa de material, texto libre, asambleas. El problema de esta escuela es que aun debía crecer mucho y integrarse nuevo profesorado que no formaba parte del grupo inicial.

En esta escuela igual que en la anterior la acogida del equipo fue muy positiva. Colaboraban y compartían el enfoque de nuestro proyecto. Entendían que necesitaban ayuda a nivel de estructurar el crecimiento institucional. Por eso con ellos pudimos hacer un trabajo institucional profundo y también un trabajo de apoyo a las familias. No existía ningún sentimiento competitivo. También fueron muy activos en la formación ayudando al equipo en las coordinaciones. El primer seminario fue sobre "La organización del espacio en parvulario"

Municipalización, ámbito de actuación del equipo y nuevas políticas locales del bienestar

En las elecciones municipales de C. de 1979, ganó el PSC (con un pacto con el PSUC). Fue una victoria de los partidos de izquierda en el cinturón de las grandes ciudades y sobre todo de Barcelona.

Como más arriba veíamos, en este periodo los ayuntamientos adquirieron un gran protagonismo en el ámbito social, cultural y educativo. En C. durante esta década hubo una gran expansión de servicios dirigidos a la persona, desde las regidurías de "Serveis Socials, Ensenyament i Cultura". Nuevas figuras como la de educador de calle, la trabajadora familiar o educador de aula taller, psicopedagogías y nueva trabajadora social, nuevos servicios como el Equipo Socio-Psicopedagógico, Servicio de Atención Terapéutica Infantil-SATI (este último funcionaba solo con becas), Centro de Orientación Juvenil, Aula taller, Escuela Taller del Castillo, Casa de Oficios, Casal de Cultura, el Polideportivo, nuevos programas como el de Alfabetización, la Escuela de Padres,, y otros recursos dependientes de la Generalitat como el Centro de Recursos, escuela de Adultos, Centro de Salud...

Sin embargo, aunque las competencias de educación estaban traspasadas a la Generalitat, faltaba una Ley de Régimen Local, que consagrara una autonomía municipal y posibilitase la delegación de competencias con recursos a los Municipios. Como esto no se daba el conflicto institucional entre comunidades autónomas, en nuestro caso la Generalitat y los municipios estaba servido. Surgía la contradicción que las escuelas dependían de la Generalitat y los

locales donde se ubicaban eran del Ayuntamiento. Otros temas como intervención en nombramiento del profesorado, Servicios de apoyo, Servicios complementarios eran competencia de la Generalitat, pero los Ayuntamientos querían participar. Una lucha entre ambos.

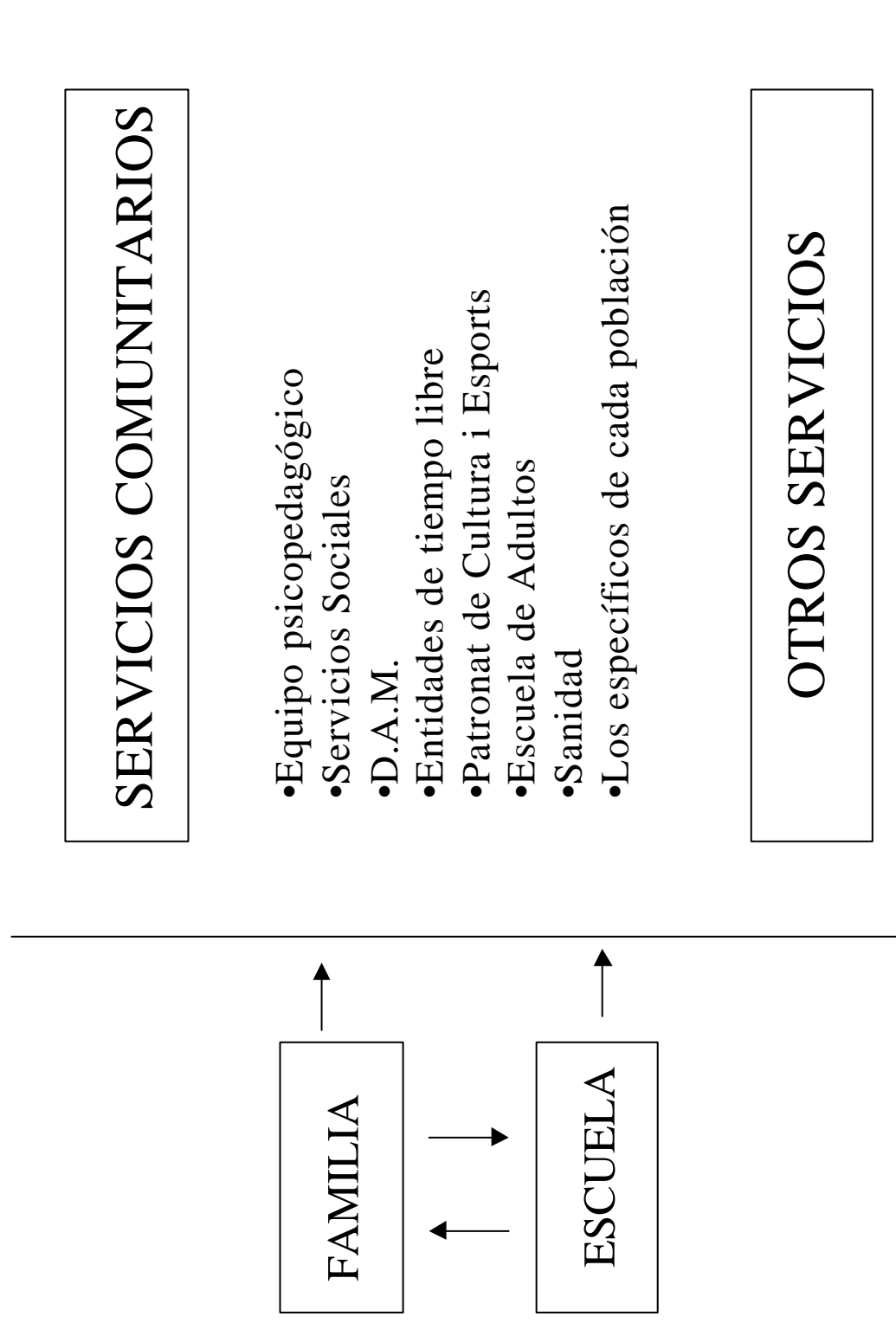
Análisis dinámica municipal

El ámbito municipal de actuación y el ámbito institucional eran los lugares desde donde el equipo desarrollaría su tarea. Respecto a ámbito municipal de actuación implicaba trabajar políticos y técnicos de forma coordinada. El engranaje no era fácil. Dos tiempos y dos lenguajes diferentes. El tiempo político planteaba los términos de cuatro en cuatro años. Necesitaba palpar el éxito de las acciones a través del grado de satisfacción de la población a corto plazo. El tiempo del psicopedagógico era más a largo plazo.

Los lenguajes tenían diferente significado. Para el lenguaje político las acciones debían ser acordes a los recursos disponibles, para el lenguaje de los técnicos lo prioritario era detectar que necesidades y después buscar los recursos.

El ámbito institucional implicaba también confrontar dos aproximaciones a la realidad educativa que era objeto de la intervención pedagógica. Los maestros eran los que pasaban con ellos todo el día, y por tanto sentían que la mayor parte de los problemas a resolver pesaba sobre ellos. Desde el equipo teníamos una perspectiva desde fuera y menos implicada. Esto facilitaba la observación más objetiva y la posibilidad de ayuda al maestro. Pero a veces estos dos lenguajes no se encontraban.

Expongo un primer esquema que explica gráficamente los circuitos, ejes y conexiones del trabajo que desarrollábamos.



*Las demandas de la familia, la escuela o conjuntas que recibe el equipo psicopedagógico, son atendidas, procurando la coordinación de los servicios que intervienen, entre sí y con la familia i/o la escuela.

Primer diagnóstico/primeras hipótesis de trabajo

Las acciones que explico a continuación se enfocaron a partir de unas hipótesis previas que como equipo defendíamos, y que nos daban la base para interpretar los problemas que iban a surgir.

Hipótesis previas:

1-Hay factores de inadecuación entre una escuela transmisiva, rígida y burocratizada frente a una alumnado cada vez más diverso y una sociedad que está cambiando de valores rápidamente .

Leo en mis notas (Junio 1982) “...las estructuras y la cultura del sistema escolar y de las escuelas en concreto no han cambiado pero la población si (llegan de todas las capas sociales) y los valores sociales también , por eso la inadecuación entre como se enseña y como aprende el alumnado es cada vez mayor”. “¿Quién fracasa entonces?”Nos preguntábamos. “¿El niño o la escuela?” .:

Delpit habla de un fenómeno similar en EE.UU.”*Carolyne is a young Irish-American kindergarten teacher who has been teaching for five years. The school at which she has taught has been predominantly white, middle-class school in a quiet neighborhood in New England. However, because recent redistricting, the school population now includes children from a housing project not far away. These children are almost exclusively poor and black. Thus, carolyne and the other teacher in the school are newly faced with a population of children with whom they are completely unfamiliar*”

(Delpit, 1993:XI)

Ante una realidad de la población escolar formada en gran parte por familias inmigrantes trabajadoras, ante un profesorado de clase media que se vivía cada vez más distanciado y con dificultades de entender mensajes con códigos distintos a ellos, las barreras crecían y aumentaban los juicios de valor negativos hacia las familias.

2- Los factores socio-económicos y culturales que se originan fuera de la escuela, generan parte de los conflictos dentro de la escuela. “Las desigualdades y carencias sociales son el origen, o inciden fuertemente, en la mayoría de los problemas con los que nos hallamos” (Memoria 1983). Es necesario hacer un trabajo en la comunidad y ha de dirigirse a los grupos con más carencias sociales.

A continuación extraigo de la primera memoria del Equipo(Julio 1982)

“El plan de trabajo no debía ser uniforme, se debía acomodar a las necesidades de cada escuela, pero no obstante hay una constantes de trabajo que se repetían en todas...nuestro trabajo preventivo pasaba por una interacción comunidad-escuela manteniendo una visión globalizada, entendiendo la escuela como una institución inmersa en una realidad social determinada, por tanto nos interesa el contacto estrecho con todas las entidades implicadas”

De la primeras acciones que realizó el equipo salió un primer diagnóstico y de éste un primer plan de trabajo.

Estas acciones fueron las siguientes:

-Presentarnos como Equipo Psicopedagógico Municipal a las siete Escuelas Públicas del pueblo: profesorado y APAs. Explicar en términos generales la filosofía y ámbitos de actuación del Equipo y recoger todas las preocupaciones y demandas que el profesorado y las APAs hacían.

-Entrevistarnos con los diferentes técnicos y políticos en las área de educación, servicios sociales y cultura del Ayuntamiento, con el fin de conocer las necesidades socio-educativas que en aquel momento consideraban prioritarias y ponernos de acuerdo en los puntos de coordinación.

-Conectar con algunas personas representantes de entidades de la comunidad como las Asociación de Vecinos para recoger sus puntos de vista sobre como percibían la realidad educativa del pueblo y las reivindicaciones que hacían.

El diagnóstico que surgió, respondía a dos niveles de cuestiones que se hizo el equipo a partir de estas presentaciones y reuniones:

Unas generales:

a-¿Cómo estaba repercutiendo en las escuelas y en general en términos socio-educativos, la crisis económica y los cambios de valores sociales que se estaban viviendo a nivel de país? En relación a la pregunta anterior ¿Qué síntomas emergían y cómo se expresaban las inquietudes desde los diferentes agentes educativos de la comunidad: profesorado, familias, técnicos y políticos municipales otras personas relacionados con el mundo educativo ?

Otras más concretas internas a las escuelas:

b-¿Con qué escuelas nos encontramos en términos de infraestructura y recursos

tanto humanos como materiales? ¿Con qué modelo de escuela en términos pedagógicos y estructurales? ¿Qué tipo de selección y/o segregación se ejercía sobre el alumnado a pesar de una mayor democratización del sistema educativo y de la escolarización del 100% de alumnado? ¿ Que preocupaciones expresaba el profesorado relacionadas con la población escolarizada y con su labor docente?¿Cómo traducían estas preocupaciones en demandas y en que términos las formulaban? ¿Cual era realmente el malestar del profesorado y como se traslucía en la cotidianidad de la vida escolar?

Respecto a las preguntas de (a)era fácil detectar como en las escuelas se reproducía la crisis y cambios de valores que se manifestaban a nivel de la población en general. En nuestro país la convulsión fue intensa pues se dio en muy poco tiempo. La transformación del papel de la mujer en la casa, el cambio en el concepto de autoridad patriarcal, junto con un modelo de familia cada vez más permisivo, donde el papel jerárquico del cabeza de familia se había debilitado, y había aumentado el valor de los derechos individuales de cada miembro. La influencia extensiva de los medios de comunicación difundiendo imágenes y modelos de vida alejados muchas veces de la cotidianidad de gran

parte de la población, también ejercía un papel importante en el cambio de valores.

¿Cómo se traducía todo esto en la vida escolar?

Si bien las escuelas de C. no presentaban un perfil homogéneo, si podemos decir que en general la escuela pública que encontramos estaba entrando en una situación disfuncional como gran parte de las antiguas Escuelas Nacionales del régimen. Veíamos que las escuelas de C. eran herederas de las viejas estructuras de escuela transmisiva, rígida, cerrada al entorno y selectiva. Durante mucho tiempo había dispuesto de instrumentos legitimados para expulsar o sancionar a aquel alumno que no se adecuaba a las normas escolares. Pero, estos instrumentos ya no les servían ahora. La escuela se había universalizado, llegaba, en teoría, el 100% de la población infantil entre los 6 y 14 años y por tanto atendía a todas las capas sociales. Es verdad por otro lado que la antigua Escuela Nacional, ya recogía la población mas pobre de la sociedad. Pero era una escuela funcionarial, burocratizada, descoordinada, tradicional en su modo de enseñar, selectiva y segregadora en cuanto a marginalizar o expulsar a los alumnos que no se adaptaban. Las clases medias la rechazaba en parte por motivos ideológicos, políticos y de status y en parte por motivos de “metodologías retrógradas” y “bajo nivel” decían, con que salían los chicos al acabar.

Pero a diferencia de las etapas anteriores, ahora las aulas habían engordado su ratio al máximo, la diversidad social era mayor, los valores sociales se estaban transformando y había cada vez más una presión social y política para que la Escuela Pública, ahora ya en la democracia, se abriera a más capas sociales y dejase atrás su imagen funcionarial. Pero, la transformación no se podía hacer de golpe. Pesaba mucho aún una cultura funcionarial y corporativista.

La función de la escuela estaba cambiando pero seguía siendo selectiva y segregadora. Lo que pasaba es que ésta se hacía de otras maneras. Por ejemplo a través de las aulas de educación especial cerradas o semi cerradas con el correspondiente etiquetaje de los niños, o bien a través de escuelas que

por su situación en barrios marginales recogían las situaciones precarias de una población sin recursos y segregada del resto del pueblo.

La Administración por otro lado no toleraba ya la expulsión de ciertos alumnos no deseados y las familias no toleraban ciertos tipos de castigos. La sociedad se había vuelto más tolerante. La crisis de autoridad por tanto se reproducía en las escuelas, aunque con intensidad diferente entre unas u otras. Ya sea por mimetismo o por voluntad del profesorado o por la propia dinámica de un alumnado menos dispuesto a obedecer, la autoridad y la disciplina habían mermado, pero no se había sido sustituida aun por una educación hacia una mayor autoresponsabilidad del alumnado.

Pero, la realidad de tanto “fracaso” no la podíamos reducir al tema de los valores. Cuando aterrizábamos en los sujetos concretos que se decía que fracasaban ¿Con quien nos encontrábamos?. La realidad era que los chicos provenientes de las situaciones sociales más desfavorecidas y duras estaban sobrerrepresentados entre este grupo..¿Por que? .

No cabe duda que en parte se podía explicar por la cultura de distanciamiento profesional por parte de los maestros respecto a este tipo de familias. Se encontraban con lenguajes y formas de actuar que chocaban con las de un profesorado anclado en una escuela menos masificada y más homogénea socio-culturalmente. Pero también considerábamos que las situaciones de marginación o carencias sociales estaban en la base el o incidían fuertemente, en la mayoría de los problemas con los que nos hallamos. Si a estos le añadíamos la crisis económica y el paro que seguramente afectaría a sus hijos a la salida de la escuela vislumbramos cual era la situación circular con que vivían aquel momento.

La paradoja era evidente. La escuela era obligatoria pero después no había trabajo para todos. Este hecho potenciaba el abandono escolar antes de los 14 años o bien la desmotivación y falta de esfuerzo. Encontramos alrededor de un 3%(de las Escuelas Públicas de C) de chicos y chicas con 14 años que aun estaba en 4º o 5º de EGB. Su trayectoria escolar había sido del todo

irregular(absentismo, repeticiones)...Cuando cumplían 14 años dejaban la escuela sin acabar los ocho años obligatorios. De alguna forma la función selectiva de la escuela seguía golpeando a los más desfavorecidos.

Un elemento que se añadía y que preocupaba a todos era la disparidad entre la escolaridad obligatoria(14 años) y la edad permitido para trabajar(16 años). Tal situación duró hasta que fue promulgada la LOGSE en los 90. Esto dejaba una bolsa de jóvenes en la calle, que se podían convertir en un problema social y que los Ayuntamientos tuvieron que atender aunque estaba fuera de sus competencias.

Respecto a las preguntas de (b), como antes ya he hablado de los perfiles de las siete escuelas públicas, aquí solo me centraré en los déficits más relevantes que en general encontramos. Releo un trozo de la Memoria de Junio del 82 *"...estos problemas los encontramos reflejados en C. de una manera clara en el importante índice de fracaso escolar"*.

Analizando estos hechos observamos la complejidad de los factores que intervienen, entre otros, la masificación de las aulas, la inestabilidad de los maestros, las programaciones uniformes e inadecuadas a la realidad concreta del entorno, así como también los diferentes factores socioeconómicos y culturales de una gran mayoría de la población de C. Saco de mis notas uno de los problemas graves que detectamos en algunas escuelas(junio 84): *"un lenguaje oral poco desarrollado en los niños más pequeños y poco estructurado en los mayores. En cambio, se trabaja todo el día sentado con lápiz y papel. Hasta la psicomotricidad (fina)se hace sentado y con lápiz y papel. Los niños pequeños juegan poco y se mueven poco..., los mayores trabajan solo desde el libro de texto"*

Por otro lado, el problema de infraestructuras pobres y déficit de recursos era general en todas las escuelas . Pero, en algunas era más dramático que en otras. En cuatro escuelas aun no había profesor de educación especial cuando llegamos nosotros.

Por otro lado la escuela M. era la más precaria, pues no tenía edificio propio. Pero en general la falta de recursos no era el problema más grave que encontramos. Mucho más grave era la falta de estabilidad del profesorado en varias de las escuelas. Este hecho fomentaba la falta de cohesión en los claustros, así como la falta de línea pedagógica y la impermeabilidad hacia el entorno. Leo en mis notas sobre una conversación con un profesor (Mayo 85) “*El saberse que solo estaría un año en aquella escuela le desmotivaba*”. “*Creo que esta sensación alimenta la incomunicación y las aulas cerradas*”. El último que llegaba se quedaba con la clase que nadie quería sin que se tuviera en cuenta la especialidad.

La lectura de mis notas me lleva al recuerdo de una maestra de nacionalidad británica que se quejaba porque la habían destinado a ser profesora de aula de educación especial y ella estaba preparada para ser profesora de inglés y el caso contrario, a una profesora de la misma escuela que no hablaba apenas inglés la habían destinado a ser profesora de esta lengua.

Otro aspecto que afectaba a todas las escuelas en mayor o menor medida era la concepción que tenían sobre el *alumno problemático* y la desvalorización a la vez del trabajo que hacía el maestro de Educación Especial. Al *alumno problemático* se tendía a etiquetarlo y a derivarlo al aula de educación especial desentendiéndose muchas veces de lo que allí hacía. Por otro lado en el aula de educación especial se trabajaba desde su déficit y se intervenía desde una metodología correctiva.

Los rasgos que finalmente caracterizaban desde un punto de vista de análisis institucional a cinco de las escuelas, aunque con intensidades distintas era:

- Un malestar profundo del profesorado que abarcaba a diferentes aspectos de la vida institucional y escondía una realidad institucional no resuelta; subgrupos de presión, acusaciones soterradas a la administración, gran nivel de ansiedad frente a la población escolar (muchos niños por clase, nivel bajo, problemas de disciplina...)
- Claustros poco cohesionados.

- Una dirección débil
- Una falta de visión institucional global y de líneas pedagógicas y coordinación inter ciclos e intra ciclos. Discontinuidad entre cursos. Asignación de cursos no por especialidad sino por el último en llegar.
- Un aislamiento de los profesores de Educación Especial y de las coordinaciones entre Aula de Educación Especial y tutores correspondientes
- Una sobrevaloración del ciclo superior sobre el preescolar o inicial con el correspondiente peso desequilibrado en la toma de decisiones.
- Una necesidad de formación en algunos campos. Sentida como necesaria en lo referente a los aspectos didácticos-técnicos o de contenidos científicos, pero no reconocida en cuanto a temas más psicopedagógicos, de relaciones educativas.
- falta de tiempo para la reflexión sobre la práctica .
- una tendencia a etiquetar y segregar al niño con dificultades de aprendizaje y /o comportamiento. No se trabajan y refuerzan las competencias preservadas.

Las otras dos escuelas eran en cambio casi la vuelta de hoja de las otras cinco.

En ellas también había aspectos no emergentes que con el tiempo fuimos detectando, pero de buenas a primeras lo que emergía era:

- Buen ambiente entre el profesorado
- Claustros cohesionados-
- Una dirección bien liderada
- Una línea clara de escuela, una buena coordinación inter e intra ciclos
- Aula Especial integrada
- Menos sobrevaloración del ciclo superior sobre los ciclos iniciales

-Una necesidad de formación en algunos campos. Sentida como necesaria tanto la referente a aspectos didácticos-técnicos ,científicos, como la de temas más psicopedagógicos, de relaciones educativas.

-Falta de espacios de reflexión sobre la práctica pero motivación para hacerla.

-Un enfoque más integrador de cara a los niños con dificultades , pero aún con ciertos “tics” de aplicar más estrategias correctivas que reforzar as competencias preservadas.

Como antes veíamos las primeras demandas de unas y otras escuelas eran prioritariamente asistenciales. El enfoque preventivo y comunitario que nostras proponíamos, les sonaba a algo poco concreto y les costaba aceptarlo.

¿Cómo podríamos acercar la demanda clínica que hacían mayoritariamente los maestros al principio, a un enfoque más preventivo y comunitario que proponíamos nosotros.

Las hipótesis de trabajo con la que empezamos a trabajar debían poder dar una salida a esta pregunta. Estas hipótesis debían recoger las demandas tal como eran formuladas, darles un lugar y contenerlas, pero a la vez resituirlas en una respuesta que fuera global, compleja y transformadora de la realidad en que se asumían las relaciones educativas.

“Todas las experiencias e iniciativas han de ser un agente de cambio y de profunda transformación de la escuela” (VVAA, 1983:.18)

ESTRATEGIAS – APLICACIÓN-RESULTADOS

El Ayuntamiento de Castelledefells apostó como otros ayuntamientos con anterioridad, a potenciar la educación y a dotar de recursos municipales y de apoyo profesional a las escuelas. Por esta razón sacó a concurso publico la creación de un Gabinete Psicopedagógico que debía estar formado por cuatro personas: dos psicólogos/as , un/a asistente (trabajadora)social y un/a pedagogo/a con el fin de realizar un trabajo de atención psicopedagógica dirigida a las escuelas estatales de Castelldefells.

Nuestro equipo se constituyó con la intención expresa de presentarse a este concurso y por tanto estuvo formado desde el principio por las cuatro profesionales que marcaba las bases del concurso: dos psicólogas, una trabajadora social y yo misma como pedagoga. Aunque las cuatro veníamos de experiencias de trabajo distintas, todas conocíamos los nuevos enfoques comunitarios dentro del campo de la psicopedagogía y compartíamos las mismas hipótesis sobre la realidad socio-educativa de aquel momento.

De esta forma presentamos un proyecto consecuente con estos parámetros de trabajo. En él se explicitaba claramente los postulados básicos de un trabajo socio-psicopedagógico de carácter interdisciplinar preventivo, institucional y comunitario. Para hacer el proyecto tuvimos además que tener en cuenta el marco de actuación que la convocatoria presentaba: finalidades, población o instituciones a quien iba dirigido, así como el conocimiento del contexto donde proponíamos desarrollar el proyecto.

Ganamos el concurso y nos incorporamos como servicio dependiente de la "Regiduría d'Educació" del Ayuntamiento. el 15 de Marzo de 1982.

Proyecto inicial y puesta en marcha:

El proyecto marco representaba el punto de arranque para empezar a dar los primeros pasos. Partíamos de unas hipótesis previas de trabajo que a través del desarrollo de nuestra actividad debían poder confirmarse o quizás cuestionarse.

Nuestro eje de trabajo, determinado por la demanda del Ayuntamiento, giraba alrededor de las siete escuelas publicas de primaria y solo de forma indirecta a BUP y FP. Solo a través de los planes de formación llegábamos a las privadas. A partir de este eje y de la recogida y análisis de su problemática extenderíamos nuestra labor a la comunidad.

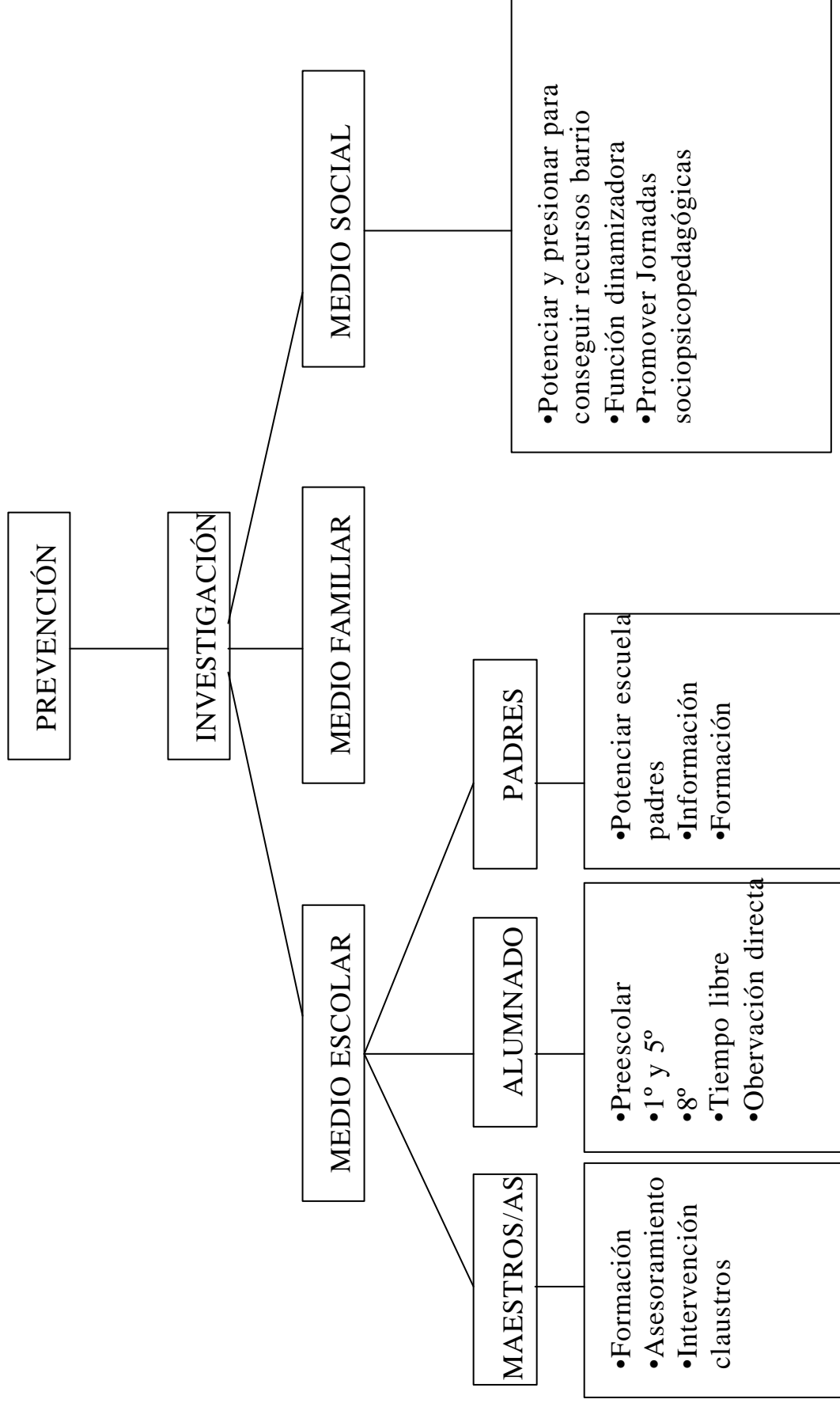
Metodología de trabajo:

Para poder desarrollar el trabajo que nos proponíamos debíamos basarnos en una metodología de trabajo que favoreciera la interdisciplinariedad del equipo y la proximidad a la realidad en la que queríamos intervenir. La

interdisciplinariedad la entendíamos no como una suma de disciplinas, sino como una mirada complementaria cuando se analizaba, se diagnosticaba, se tomaban decisiones o se actuaba en los diferentes núcleos de intervención .

Además, esta mirada nos ayudaba a mantener una visión global de las necesidades del pueblo, a la vez que consolidaba la cohesión como equipo a partir de la interdependencia que se creaba entre sus diferentes miembros y el equilibrio entre trabajo en equipo y responsabilidades individuales. (VVAA, 1986:.125.)

Campos de actuación: en el proyecto marco, que presentamos en el concurso, proponíamos un esquema de trabajo basado en la prevención con tres ámbitos de intervención: medio escolar, medio familiar y medio social. Las actuaciones que se realizarían debían contar con una exploración de campo (Investigación) previa a la intervención.



En nuestro primer plan de trabajo, la traducción del primer esquema y después de elaborar el diagnóstico, estos tres campos de actuación quedaron rediseñados de la siguiente manera:

CAMPO DE ACTUACIÓN ESCOLAR-(Análisis y actuación institucional)

- Parvulario y Ciclo Inicial
- Tercer ciclo
- Aula Especial
- Trabajo con familias

ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA-(demanda asistencial y derivación al Servicio de Asistencia terapéutica Infantil SATI- u otras entidades)

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO-(coordinado con el Centro de Recursos)

TRABAJO COMUNITARIO

- Comisiones Políticos –Técnicos(del Ayuntamiento)
- Intervención en un barrio con riesgo social -V.A.: (Aula taller, programa de absentismo, ...)
- Asociaciones de padres
- Consejos Municipales de Educación
- Consejos Escolares
- Centro de Salud

RELACIÓN – EQUIPO EXTERIOR-(otros Equipos, otros servicios externos Generalitat, Servicios de diagnóstico, Centros de Educación Especial.....)...

CAMPO DE ACTUACIÓN ESCOLAR

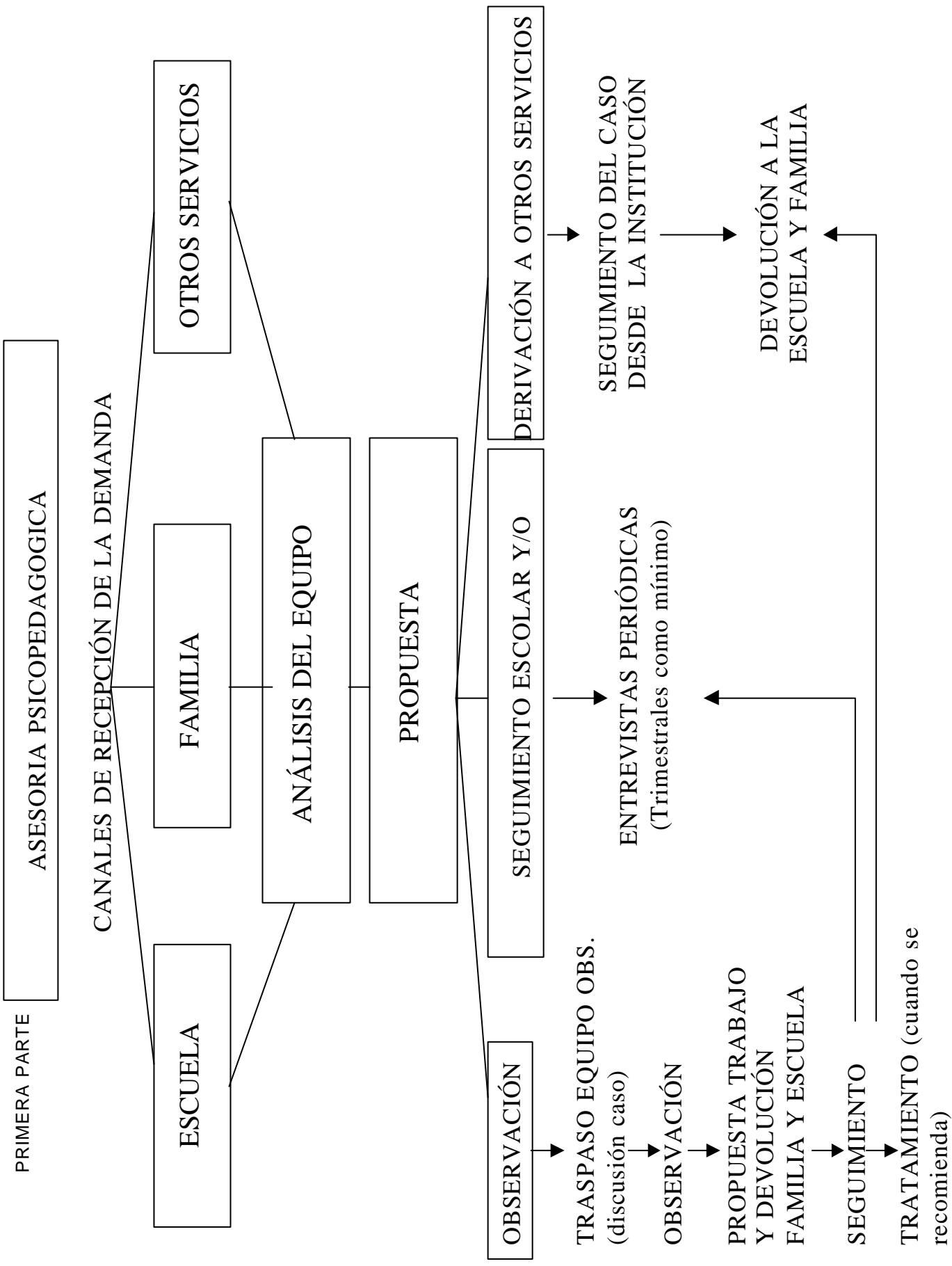
A través del trabajo en las escuelas se trató de articular un trabajo institucional, consolidando la idea de ciclo, la inserción del profesor de Aula de Educación Especial en la dinámicas de los ciclos y la construcción de una línea global de escuela. Se desarrollaba un trabajo preventivo a través del parvulario y ciclo Inicial realizando conjuntamente con las maestras un análisis de la realidad de cada curso para conocer a los niños en su diversidad y los problemas de cada curso en su globalidad. Se busco estrategias para promocionar el lenguaje oral.

Se ayudó a elaborar un plan para una mejora en los procesos de adaptación de los niños de 4 años. Programa de “La entrada de párvulos a los cuatro años.” Este programa se convirtió en un programa emblemático que subsistió aun después de que el equipo ya no existiese. En él participaban maestros, padres y equipo. Con tercer ciclo se trabajaba sobre temas globales como: el fracaso escolar y la orientación profesional. Se asesoraba al maestro de educación especial sobre los casos que preocupaban más y se hacía de puente entre la escuela y el Servicio de Asesoría Psicopedagógica para los casos que lo requerían.

Se trabajó para que las aulas de Educación Especial fueran abiertas, que se sacara el menos tiempo posible a los niños del aula ordinaria y/o que incluso se hicieran algunos refuerzos dentro del aula ordinaria. También se trabajó para que los maestros de aula ordinaria trabajaran de forma coordinada con los de aula especial. En general con todos los ciclos se profundizaba en las causas que producían los problemas y se introdujo una concepción más constructivista y psicodinámica del aprendizaje y de las relaciones educativas. Con este fin se proponían instrumentos de observación. Se discutía temas que preocupaban. Se ayudaba a una mejora de la relaciones familia-escuela.

ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

La asesoría psicopedagógica se constituyó más tarde (1986), para dar respuesta a las demandas asistenciales sin que disminuyese el enfoque global del equipo. Fue a la vez un observatorio para detectar situaciones conflictivas, que revertían en los análisis globales para diseñar nuevos programas.



FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación del profesorado a través de seminarios fue uno de los ejes que consolidó el trabajo del equipo. Tuvo una respuesta muy positiva desde el principio. Las propuestas de formación articulaban la demanda de los maestros con el análisis de necesidades que se hacían desde el equipo.

Los seminarios fueron variados. Los que más éxito tuvieron fueron:

- La organización del espacio en parvulario
- Lenguaje oral (Ciclo Inicial)
- La educación sexual (tercer ciclo)
- El seminario permanente de Educación Especial que se hacía conjuntamente con los maestros de una población vecina.
- Educación del medio ambiente
- Matemáticas desde el punto de vista constructivista
- Orientación profesional.

TRABAJO COMUNITARIO.

El trabajo comunitario tuvo varias vertientes. A través de las comisiones políticos –técnicos se acercó la realidad social a las políticas del municipio. Se coordinaron los diferentes servicios optimizando de esta forma los recursos. Se mejoraban las políticas municipales de bienestar social. En última instancia se trataba de hacer un trabajo transformador de las condiciones que creaban muchas de las situaciones problemáticas.

El equipo y el educador de calle, a través del trabajo exploratorio de campo, habían recogido los datos sobre los jóvenes sin trabajo rondando en las calles y sobre el tema de absentismo en la escuela. De aquí surgió la necesidad de hacer una actuación específica para el barrio socialmente más precario de C. que se plasmó en la creación de un aula taller y dos comisiones interprofesionales con otros técnicos del ayuntamiento: una de absentismo y otra de marginación. De estas comisiones también surgió la necesidad de crear un servicio de atención

terapéutica, (SATI) para la población infantil que necesitase tratamiento terapéutico y si la familia no tuviese medios para costearlo a nivel privado.

Otro ámbito, fue el trabajo con las asociaciones de padres APAs. que potenció una actitud activa de éstas frente a los problemas del pueblo. Así surgió una Escuela de Padres, a la que se llegó después de un trabajo intenso con las APAs.

También se elaboraron programas conjuntos con el Centro de Salud sobre temas como alimentación, vacunación que se trabajaron con las APAs y las escuelas.

RELACIÓN – EQUIPO EXTERIOR

El equipo entabló una red de contactos con diferentes instancias para poder articular actuaciones más allá del municipio. Por otro lado, el contacto permanente con otros equipos llevó a estos intercambiar experiencias y a buscar nuevas vías para el desarrollo comunitario.

Interrogantes-Nuevas preguntas

Las nuevas preguntas eran relativas a dos aspectos:

- Al propio enfoque socio-psicopedagógico y comunitario
- A los cambios educativos que pudimos percibir a través del tiempo, debidos al trabajo socio-psicopedagógico del equipo en las escuelas.

La reflexión y las posibles respuestas sobre ambas iban a indicarnos hasta que punto habían calado algunos cambios.

En relación al enfoque socio-psicopedagógico y comunitario pudimos observar la complejidad que implicaba un servicio como el nuestro a varios niveles:

Respecto a nuestra intervención en la escuela como servicio municipal cuando la escuela dependía de la Generalitat ¿Era posible salvar este problema mientras las escuelas dependieran de la Generalitat? ¿Había pues que reivindicar una escuela municipal? ¿O al contrario, debíamos aceptar las presiones de la Generalitat para homologarnos a los incipientes Equips d'Assessorament Psicopedagógic (EAPs).?

Respecto a la dificultad y a veces la dispersión de realizar un trabajo a la vez centrado en la institución escolar y a la vez centrado en un marco comunitario.

¿Cómo mantener un equilibrio y conseguir que tanto profesores como comunidad lo aceptarán? ¿Cómo incidir en las dinámicas institucionales desde un pie fuera y otros dentro?

Respecto al difícil equilibrio entre los políticos y los técnicos. Los políticos dependiendo de sus propuestas políticas y electorales cada cuatro años y el equipo buscando caminos para un trabajo sistemático y con serios criterios profesionales pero que a la vez estuvieran en la línea de políticas de bienestar.

¿Dónde situarnos para que la tarea fuera ajustándose a las necesidades de la gente pero también a los cambios de orientación política?

Respecto a la necesidades urgentes que tenía la realidad escolar y la dificultad de trabajar en planes más a largo plazo y preventivos ¿Cómo conseguir transformar la demanda en prevención de esta demanda? Pero, al mismo tiempo preguntarnos ¿Cual es el discurso subyacente de estas demandas? ¿Qué está pasando en realidad?“

En relación al los cambios educativos que pudimos percibir a través del tiempo, debidos al trabajo socio-psicopedagógico del equipo en las escuelas la pregunta sería: ¿Se habían producido efectivamente cambios referidos no solo en los aspectos técnicos sino en relación al modelo de escuela? ¿Cómo se estaba dando este proceso? ¿La comunidad había asumido más responsabilidades en relación a la vida educativa del pueblo? ¿Se había abierto la escuela y se habían mejorado las relaciones de la escuela con el entorno y sobre todo con las familias?

¿Hubo otros factores externos que potenciaron, frenaron, dieron otro ritmo u otros contenidos a los procesos de cambio?. Estos factores ¿Pudieron tener que ver con la preparación de la Reforma o con la perdida definitiva de competencias de los Ayuntamientos en materia de Educación?

Hipótesis de cambios

Respecto al difícil equilibrio entre dispersión y efectividad, entre trabajo institucional y trabajo comunitario, apostamos por plantear una hipótesis de cambio metodológico y organizativo del equipo.

A partir de un determinado momento (año 1986) los ámbitos de intervención se convirtieron en programas específicos de trabajo. Se pasó de tener como eje la escuela a plantearse las acciones por programas. Estos cambios se pudieron plantear solo gracias a la incorporación de nuevos recursos como el Servicio de Asistencia Terapéutica Infantil (SATI), el Centro de Recursos y el Aula Taller y a partir de que en muchos ámbitos se había llegado a un grado de madurez que permitía introducir programas específicos de trabajo.

Los nuevos servicios descongestionaron el trabajo más urgente y facilitó la realización de programas que tocasen más los aspectos preventivos. Pero esto implicó una reorganización del trabajo en equipo. Los programas tenían varias ventajas. Una era que afinaban mejor en la evaluación de sus resultados y otra su capacidad de cruzar la transversalidad de un trabajo comunitario y preventivo con la intervención de un trabajo institucional.

Además nos ayudaba a tener una perspectiva más amplia y a la vez se ajustaban mejor a la realidad de cada momento. A través de un programa se podían hacer converger distintos temas de interés alrededor de un eje o punto de encuentro. Alrededor de un programa se podían sentar diferentes miembros y representantes o técnicos de la colectividad educativa y socio-cultural. Por ejemplo el Programa de párvulos y Primera Infancia....

Por otro lado el programa creaba un efecto "zoom", pues abría y conectaba con ámbitos mucho más amplios. Empujaba al equipo a no cerrarse en sí mismo y creaban ondas expansivas de desarrollo comunitario a la vez que atraía la atención sobre temas concretos que provocaba sinergias de intereses en diferentes colectivos de la población. Pensábamos además que desde esta metodología podíamos colocar a la institución escolar en un lugar más óptimo para facilitar su apertura al entorno.

Por último a través de los Programas se ordenaban mejor las tareas cada vez más complejas interconectadas(Memoria Junio 1987-1988)

Los Programas que se pusieron en marcha fueron :

- Programa de Asesoría Psicopedagógica
- Programa de Parvulario-Primera Infancia
- Programa de Trabajo con Padres
- Programa de Aulas Especiales
- Programa de Formación Permanente
- Programa Barrio V. A.

Dificultades y resultados

Las dificultades con que topo el equipo fueron de diversa índole. Muchas de ella ya han salido a lo largo de este capítulo . Unas tuvieron que ver fundamentalmente con la novedad que suponía un servicio de atención socio-educativa. En nuestro país no había tradición en este sentido.

Si bien el equipo partía desde el principio con un proyecto que se apoyaba en un marco teórico y en la experiencia de otros equipos, tuvo que confrontarlo con la realidad con que se fue encontrando. La urgencia de atender una situación muy deteriorada sumado a las expectativas de parte del profesorado sobre nuestra labor, hizo difícil al principio mantener un equilibrio para no ceder en lo más importante pero al mismo tiempo adaptarnos a las necesidades más vitales.

O sea abordar la situación de urgencia que detectábamos, sin que colapsara un enfoque más a largo plazo y desde una óptica más global y comunitaria. Si a esto sumamos la contradicción de competencias entre Generalitat y Ayuntamiento(ver episodio Inspectora p...) y la siempre complicada relación entre políticos y técnicos las dificultades no se hicieron esperar.

Pero un aspecto del que aun no he hablado fue la progresiva intromisión de altas instancias (sobre todo a partir del 85) en muchos de los ámbitos de trabajo comunitario que se habían desarrollado y estaban tomando fuerza. Concretamente

la Generalitat a través del SEDEC o los ICEs quería institucionalizar y controlar los planes de formación y el tema del catalán.

Los cambios que como antes decía se empezaban a introducir desde arriba fueron adquiriendo espacio y relevancia. Espacio sobre todo en el terreno de la formación, donde la Generalitat priorizaba temas que pasaban por delante de las demandas de los maestros o las necesidades que detectaba el equipo. Relevancia por que al trasladarse desde instancias jerárquicas se filtraba como un mensaje que venía del poder .

Esto fue el inicio de un cambio pero en un sentido diferente al que nosotros planteábamos. Si el equipo luchó por un cambio lento pero desde las bases, este quería ser un cambio rápido promovido desde arriba.

VALORACIÓN RETROSPECTIVA

La valoración retrospectiva sobre los resultados la debemos contextualizar en el tiempo que se dio. Visto de desde ahora y confrontado con personas que participaron en el proceso podemos ver que hubo cuatro fases:

Fase 1(1982-84)

Resistencia por parte de la mayoría de las escuelas y de la

Inspección al tipo de enfoque preventivo- comunitario. Dificultad en transformar la demanda asistencial en preventiva. Aceptación del enfoque preventivo por parte de las APAs

Fase 2 (1984-86)

Consolidación y aceptación del enfoque preventivo- comunitario por la mayoría de las escuelas y de la población. Aumento de nuevos servicios y recursos municipales : SATI, C. Recursos, Aula taller... Programa de entrada de los párvulos de 4 años.

Fase 3 (1986-88)

Organización del equipo por programas

Entrada de otros organismos en los procesos formativos, de catalanización, con apropiación del espacio de base y propuestas de cambio desde arriba.

Fase 4(1988)

El fin de una ilusión. Cambio de política del Ayuntamiento: decae el interés municipal por servicios educativos. La Generalitat avanza en la incorporación del EAP de la zona.

El análisis retrospectivo, quiere recoger el sentir dinámico, en el que las preocupaciones, necesidades, expectativas y esperanzas de los protagonistas principales (alumnado, familias y profesorado) en el momento de nuestra contratación, fueron recogidas y reconceptualizadas por los nuevos enfoques de intervención socio-educativos que nuestro equipo proponía.

Pero, igual como me refería en el primer caso es bastante complejo valorar una determinada etapa histórica profesional desde la actualidad. En este caso la incidencia del cambio no solo es en las palabras y los conceptos psico-socioeducativo, sino en la forma de enfocar desde la administración, la política y los propios profesionales los problemas globales en el ámbito de los socio-educativo.

Repitiendo la frase del caso anterior los procesos son dinámicos y complejos y las múltiples variables que intervienen junto con el propio proceso personal y profesional que haces te obliga detenerte y aislar de estos algunas conceptos de aquel momento e intentarlos comparar con la mirada actual. Analizar también como evolucionó el sentir de los protagonistas durante estos años, que preguntas nuevas surgían y que incidencia tuvo en esta evolución la dinámica que generó la labor del equipo y del área socio-educativo del ayuntamiento.

or esta razón me detendré en dos preguntas:

¿Podemos hablar de objetivos cumplidos en relación a lo que pretendíamos?

¿Podemos contrastar el discurso de la diversidad e interculturalidad con el discurso desde el enfoque socio-psicopedagógico y comunitario?

Para poder valorar las hipótesis de trabajo de la que partíamos y ver si vistas desde hoy podemos decir que se cumplieron y efectivamente lograron cambios debemos recordar el momento histórico en que se dio y situarlo además entre los dos momentos históricos del caso anterior y el que vendrá después.

Por tanto, la reflexión a posteriori sobre cuales fueron los incógnitas a la que nos enfrentábamos para poder entender desde la distancia del tiempo las claves de una etapa deben ir muy ligadas a esta situación muy especial de la historia reciente. (A partir del 86 los equipos psicopedagógicos municipales van siendo absorbidos por la Generalitat.)

La puesta en marcha del equipo coincidió con unos momentos de cambio político y social. Ante el gran deterioro de la educación y los recursos sociales, muchos gobiernos municipales de aquellos momentos pusieron entre sus prioridades políticas la mejora de la educación en sus municipios, sin olvidar que fue una época de reivindicaciones popular respecto a la escuela pública.

Ya hemos dicho en el punto anterior que si hubo cambios aunque es difícil aislar que y quien los provocó. Sin embargo cuando se truncó el proyecto del equipo y se impuso una línea más directiva, la cultura participativa que habíamos querido desarrollar se debilitó sobre todo en las escuelas aunque no desapareció.

De hecho, varios programas siguieron existiendo: Programa de Entrada de Párvulos, Escuela de Padres. La Reforma y los cambios que se iban a introducir en los 90, estaban orientados por una óptica progresista pero las estrategias que se utilizaron para ponerlo en marcha fueron otra vez impositivas a pesar de que el discurso iba en otra dirección. Empezó lo que yo llamé “la época del doble lenguaje” o de la “despotismo ilustrado”. ...

La Reforma no aprovechó debidamente el potencial y la experiencia renovadora de muchos maestros y de los equipos socio-psicopedagógicos. Era “volver a empezar”

Contraste entre el discurso de la diversidad Reforma con el discurso de los enfoques socio-psicopedagógicos y comunitarios.

¿Cuál sería el debate en relación a Diversidad -Interculturalidad-Desigualdad en la escolaridad? ¿El dilema diversidad-desigualdad en el marco de la escuela pública del momento? ¿Es posible mantener una estrategia de este tipo en la nueva ola neoliberal?

El tema de la diversidad como eje central a tener en cuenta en la tarea educativa no había emergido, pero si se había afrontado ya en unas jornadas de los equipos Psicopedagógicos En ellas se analizó la realidad palpable de las escuelas donde los profesores se quejaban de un alto grado de “fracaso escolar”, traducido en repeticiones, abandonos, absentismo.

Ya hemos dicho que en C. contabilizamos al llegar nosotros en algunas escuelas el 60%. De nosotros se pedía que lo resolviéramos a partir de diagnosticar, tratar o derivar a los niños. Pero la propuesta de los equipos quería escapar del determinismo escolar para encontrar soluciones de bienestar globales que implicasen a la escuela como institución articulada con el entramado social. Por tanto no se trataba solo de mejorar los elementos institucionales y curriculares internos a la escuela y responsabilizar sectorialmente a los docentes o expertos en educación en este quehacer , sino que se trataba de situarse de la amplitud de un contexto socio-educativo global para incidir después en los diferentes aspectos a través de un trabajo interdisciplinar, interprofesional, de coordinación y con participación del la comunidad.

Es curioso como el foco que en aquel momento poníamos sobre la globalidad del hecho educativo sufrió un retroceso en los años posteriores. Entrábamos en una nueva época “llamada post-moderna” donde lo que se llevaba era el lenguaje políticamente correcto.

Así, entrábamos en un cambio profundo pero con etiquetas de la época anterior. En Educación se iba camino a una Reforma, que en principio recogía muchas de las aspiraciones de la época anterior y también el modelo educativo de los países

Europeos, en concreto Gran Bretaña. Comprensividad hasta 16 años, diversidad, igualdad de oportunidades, integración a partir de un nuevo concepto de Necesidades Educativas, nuevas teorías curriculares, constructivismo, interculturalidad.

Pero no se iban a cambiar aspectos estructurales como eran el sistema de oposiciones, o la gestión administrativa. La centralización seguía ahora desde la Generalitat. Así, la escuela se reformó, pero por "decreto". Perdió la agilidad de base que había caracterizado los años anteriores.

El cambio que se pretendía venía demasiado desde arriba, como "despotismo ilustrado". Hasta para hacer el Proyecto Educativo (PEC) se seguían unas pautas. ¿Cómo se iba a enseñar desde una perspectiva constructivista si la formación del profesorado se hacía de forma transmisiva? ¿Cómo se podía hablar de participación, de currículum abierto, etc. cuando todo venía diseñado por los Diseños Curriculares Base (DCB)? Se dejó de explorar las relaciones educativas, se dejó de creer en la capacidad de la comunidad para resolver problemas, se cayó en la desconfianza de los padres, se volvía a cerrar la escuela. Reapareció una mentalidad demasiado profesionalizadora. Crecieron las barreras invisibles entre mundo escolar y entorno.

Es verdad que la escuela mejora su nivel de institucionalidad, pero se volvió rígida y perdió la posibilidad de tejer con la comunidad un proyecto común.

CAPÍTULO 4: ESCUELA Y NUEVA INMIGRACIÓN EN UNA CIUDAD MEDIA DE LA CATALUÑA INTERIOR (años 90)

POSICIÓN PERSONAL-PROFESIONAL

La descripción de esta experiencia se desarrolla entre Noviembre de 1995 y Diciembre del 1996. La explicación de su desarrollo esta descrita en el Capítulo 2 de la Segunda Parte de la Tesis y constituye la segunda etapa del programa de "Formador de Formadores en el Campo de las Relaciones Interculturales" que se extiende entre los años 95 y 97.

Pero en este capítulo la utilizaré para extraer algunas reflexiones sobre el proceso formativo-transformativo que se operó a través de la experiencia que se llevó a cabo en la escuela. Aunque el proceso fue singular, muchas de las inquietudes que a través de él surgieron eran similares a las inquietudes de muchos otros profesores y profesoras que veían de año en año como sus aulas se transformaban en multiculturales.

Hasta entonces no se habían hecho conscientes que la multiculturalidad, de alguna forma, siempre había existido en las aulas y aun más en Cataluña a raíz de las olas migratorias de los 60 y 70. Pero nuestra sociedad seguía apostando por la vía asimilatoria. Ahora por diferentes motivos como podría ser una distancia cultural mayor con estas nuevas migraciones o la poca experiencia en nuestro país de convivir con minorías hacía que este fenómeno se viviera con gran ansiedad y de forma contradictoria.

El Gobierno de la Generalitat había impulsado desde el año 1983 un plan de inmersión lingüística del catalán para todas las escuelas. Ahora esta nueva realidad parecía que podía trastocar esta línea. Sin embargo la política de la Generalitat fue hacer encajar a la vez estos dos discursos que parecían contradictorios: la inmersión lingüística del catalán y la Educación Intercultural. Esta situación en Cataluña hacía aun mas compleja la nueva realidad. De hecho gran parte del profesorado más sensibilizado lo criticaba. ¿Era posible hacer a la vez una política asimilatoria y otra intercultural?

Por otro lado, la perspectiva desde donde me sitúo en esta etapa volvía a ser diferente que las dos anteriores. Si en el primer caso tenía una implicación directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde dentro de una institución escolar y en el segundo me situaba en un marco municipal amplío para actuar sobre las instituciones escolares y dinámicas socio-educativas, en este caso mi perspectiva se desplazaba a un rol igualmente externo como en el caso anterior, pero para realizar una tarea focalizada en la Formación de Formadores y en la Formación de Centro en el ámbito de la interculturalidad.

Igual que en el caso anterior, formaba parte de un Equipo pluridisciplinar aunque en este caso articulado con otras disciplinas: antropología, etnografía y pedagogía y con un marco de actuación diferente. Si en el segundo caso el marco era el Municipio ahora el marco era un Programa de Formación de Formadores en el campo de la Interculturalidad, dirigido y coordinado desde la Universidad (UAB-Dept. Antropología) que había sido encargado por el Gobierno de la Generalitat. Justamente y debido a su vinculación con la Universidad la metodología de trabajo articulaba formación con investigación en el campo de la etnografía e investigación-acción. Aspecto que caracterizaba el programa como único hasta el momento.

Enfoque pedagógico previo en interculturalidad.

Todos sabemos que la educación y la diversidad cultural puede tratarse desde diferentes enfoques y tradiciones. La perspectiva Europea sitúa el tema desde un ángulo pedagógico y apriorístico con sus diferentes enfoques, que son difíciles de clasificar pues cada país ha desarrollado formas y denominaciones que se entrecruzan unas con otras: educación multicultural, educación intercultural, educación anti-racista. La perspectiva de EE.UU. y Canadá, en cambio, está más ligada al desarrollo de la investigación en Antropología de la Educación dando preponderancia a confrontar las desiguales trayectorias educativas de niños y niñas de minorías en relación al sistema educativo de la sociedad mayoritaria. Se interesa por la relación que existe entre cultura, educación y relaciones de desigualdad social, con el fin de comprender mejor el conjunto de

relaciones interétnicas para poder intervenir mejor en políticas que promuevan la igualdad de oportunidades. (Carrasco, 2001: 276).

El Programa de Formador de Formadores, en su etapa de seminarios quería articular estas dos perspectivas, la más pedagógica con la más antropológica. Por esta razón era imprescindible un enfoque interdisciplinar en el que yo aporté mi experiencia práctica-teórica en el campo pedagógico. Ya al principio, desde las dos disciplinas, acordamos que entendíamos por una aproximación intercultural en educación y como ésta podía conjugarse con las tesis de la antropología de la educación y con investigación etnográfica.

Podríamos resumir en algunas líneas mi posicionamiento personal en relación a la vertiente pedagógica, compartido por todo el Equipo de la UAB y en especial con Pepi Soto con la que desplegamos todo el proceso de la segunda etapa del programa de formación.

Así, desde esta vertiente apostábamos por que los objetivos de una aproximación intercultural en educación deberían ser básicamente los propios de la educación en general, o sea desarrollar las dimensiones psico-afectivas, cognitivas, sociales y culturales de las personas. (Soto y Tovías, 2001).

Por esta razón deberían ir dirigidos a toda la población escolarizada y no solo circunscribirse a las escuelas donde estaban escolarizados los colectivos culturalmente minoritarios. Implicaría reconocer esta diversidad y dotar a los niños de competencias para interactuar respetuosamente en este nuevo marco de relaciones. Implicaría una manera diferente de abordar las actividades escolares y esto significaría de cara al docente una voluntad de abrirse a otras formas de percibir e interpretar los hechos. Implicaría una actitud de acogida a los otros, de empatía, tanto en sus semejanzas como en sus diferencias y una oportunidad nueva de enriquecer las experiencias educativas. Implicaría reforzar los vínculos que unen las experiencias vividas de cada niño con la historia colectiva del grupo de iguales. Implicaría sobre todo una búsqueda de condiciones que propiciara recoger la individualidad de percepciones, interpretaciones, opiniones y acciones de todos e incorporarlas a un proyecto común compartido. Implicaría incidir en las

transformación de las relaciones con el propio saber, entendiendo que se actuaba con niños y familias portadores de cultura no con culturas en abstracto. Pero también implicaría no olvidar que la escuela era una institución aculturadora que debía favorecer la igualdad de oportunidades, también para las minorías, en la sociedad mayoritaria y por tanto reconocer la necesidad de que ésta cumpliera bien sus objetivos instructivos necesarios para integrarse social y laboralmente en la sociedad mayoritaria.(Carrasco, 2001:..293).

Sin embargo, una cosa era hablar en términos abstractos de las bases de una educación intercultural y otra era intervenir en contextos multiculturales diversos y variados donde el profesor o profesora era también sujeto cultural, o sea un polo de esta interculturalidad. Aquí era donde debíamos incorporar la perspectiva de la antropología de la educación. Sus bases explicativas que procedían de la investigación etnográfica de los fenómenos de interacción intercultural e intracultural en los procesos educativos nos daba elementos para entender mejor la variedad de dinámicas posibles en contextos concretos

Por tanto, hablar en forma positiva de como abordar en concreto la diversidad socio-cultural en la escuela, no nos eximía de enfrentarnos y a veces reencontrarnos con nuevas o viejas dificultades y conflictos. Conflictos que podían surgir a todos los niveles del proceso. Conflictos que se vivirían de forma distinta según los diferentes protagonistas. Conflictos que podían impulsarnos a buscar culpables o que por el contrario podían obligarnos a repensar i comprender mejor la situación, *“poniendo de manifiesto las contradicciones personales a las que se estaba sometido como docente y como sujeto cultural”* (Soto y Tovías,1997).

Conflictos que tenían que ver con la forma desigual en que desde nuestro mundo valorábamos distintos modelos culturales que los estimábamos como muy o poco conflictivos. La necesidad de dar respuestas inmediatas y la dificultad de relativizar nuestro punto de vista como sujetos culturales que éramos podía hacer que estos factores se interpretaran a partir de estereotipos etiquetando y bloqueando procesos interactivos y abiertos de aprendizaje. Por esta razón el aporte de la

Antropología Educativa era esencial para no caer en la simplificación de respuestas.

Procedimiento de Análisis

Para analizar esta caso desde una perspectiva comparativa y con el fin de extraer elementos significativos que diferencian los tres procesos educativos, he tenido en primer lugar que resituarse la mirada desde donde hacer este nuevo análisis.

Si en la explicación de la experiencia (véase *Capítulo 2 de la Segunda Parte*) me interesaba sobre el modelo de formación que se planteaba desde el programa de tres años, en este momento mi foco de análisis está en entender la nueva implementación educativa en torno a la diversidad y la diversidad cultural en un momento que la Reforma Educativa estaba ya implantada en la Primaria y empezaba a caminar en la secundaria (ESO) a través de un marco comprensivo. En este contexto quiero reflexionar sobre cual fue el proceso formativo-transformativo que se operó a través de la experiencia que se llevó a cabo en la escuela.

Ser formadora de formadores en un equipo pluridisciplinar (antropología, etnografía y pedagogía) junto con dos formadores-maestros muy experimentados me permitió percibir y comprender mejor las diferentes sensibilidades en torno a un fenómeno educativo complejo. Me daba la posibilidad de observar de cerca una realidad vivida por el profesorado adscrito a un centro determinado (con una proporción elevada de alumnado magrebí en el aula) a la vez que me ayudaba a comprender mejor la percepción que tenían estos niños y sus familias del mundo escolar, las relaciones que se establecían entre minoría y mayoría, la percepción de la población (alumnos y familias) autóctona en relación a este tema.

Pude observar también las diferentes fases por las que paso el profesorado, y como repercutió la intervención que se hizo desde el equipo inter(pluri) disciplinar.

Retomando todo el trabajo que se hizo, pero releándolo desde esta otra mirada menos implicada y desde la distancia que te da el tiempo, he podido comprender y articular mejor lo micro con lo macro.

Al compaginar formación-acción con investigación etnográfica a nivel de las familias(etnografía realizada en este caso por Rosa Valcárcel), se conjugaban la observación-exploración dentro del marco escolar con la exploración etnográfica, evitando así caer en explicaciones causales demasiado culturalistas de las relaciones interculturales que se daban entre grupos (mayoría-minoría) en el ámbito educativo y adquiriendo una perspectiva múltiple y compleja y posiblemente bastante generalizable a otras instituciones escolares catalanes.

Por eso para realizar la reflexión que me propongo hacer ahora he tenido que repasarme todo el proceso formativo y de exploración etnográfica (Rosa Valcárcel) extrayendo los discursos subyacentes en relación al nuevo contexto educativo que se había generado a través de la instauración plena de la Reforma y su adaptación a la creciente multiculturalidad en las aulas.

He tenido así mismo que reencontrarme con los diferentes protagonistas que compartieron conmigo la experiencia del seminario. Desde la distancia que nos da el tiempo repasar con ellos los interrogantes que se hacían entonces y cuales de ellos aun son relevantes en los procesos educativos que siguieron en años posteriores.

DATOS PARA UN DIAGNÓSTICO

Contexto Geográfico Histórico:

La ciudad donde se hizo la experiencia, es capital de comarca de la provincia de Barcelona. En ella se ubican la mayoría de organismos e instituciones oficiales encargados de gestionar la comarca como el “Consell Comarcal” los juzgados, el Hospital General, la Universidad...

Se sitúa en el centro de un valle, entre la sierra Prelitoral y la Prepirinaica. Las estadísticas de 1998 marcan una población de 30.39.7 habitantes. Es una ciudad bien comunicada con Barcelona de la cual solo la separan 60 Km. y también con el resto de Cataluña .Se destaca por el gran dinamismo socio-económico y cultural que proyecta .

La ciudad tiene una gran solera histórica que se refleja en el extenso Casco Antiguo de la ciudad con sus numerosos palacetes, casas de familias nobles del siglo XVII y XVIII. Con la expansión de la ciudad se construyeron otros barrios que componen el “eixample” o ciudad nueva. La inmigración de los años 60 se ubicó mayoritariamente en estos barrios. Es una ciudad estructuralmente cohesionada, sin barrios marginales o segregados por algún accidente natural o artificial como carreteras, vía de tren.

Contexto social

Ha sido siempre una ciudad receptora de inmigrantes pero es a comienzos de los años 50 cuando empieza a aumentar considerablemente estos flujos inmigratorios provenientes de las zonas rurales intracomarcales y de otros lugares de Cataluña. Pero la inmigración aumenta sobre todo en los 60 y 70. Inmigración en este caso que llegaba fundamentalmente de otras partes de España como Andalucía, Extremadura y una pequeña proporción de Galicia a raíz de la industrialización del país. Justamente esta ciudad atrae a muchos inmigrantes por el desarrollo industrial que experimenta en esta década.

Pero es a finales de los años 70 cuando llegaban los primeros inmigrantes de fuera de la península –hombres mayoritariamente de Marruecos y sobre todo de zonas rurales de la provincia de Nador del norte de Marruecos (Rif). La mayoría eran beréberes y su lengua era rifeña, mayoritariamente el Tamazight. En el momento que se hizo la experiencia existía un colectivo de unos 2000 inmigrantes marroquíes. Hoy representan alrededor de un 10% de la población sin contar la población inmigrante no legalizada.

Este colectivo aumentó considerablemente entre los años 1995 y 1997. Primero llegaron los hombres solos y a partir de la década de los 80 se hicieron las primeras reunificaciones familiares.

Esta población va instalándose mayoritariamente en el casco antiguo de la ciudad, aunque algunas pasan poco a poco a vivir en la zona denominada “eixample”. A pesar de que hay una concentración mayor en el Casco Antiguo y sobre todo en algunas calles, no se podía hablar de “zona ghetizada”, entre otras cosas porque

eran calles céntricas y por tanto no marginadas geográficamente. Las casas, con estructura de casa rural, estaban en bastante mal estado de conservación y en cambio con alquileres demasiado caros en relación a las prestaciones que ofrecían. Antes de ser alquilados por las familias marroquíes estos pisos no se alquilaban, estaban cerrados, algo abandonados y en mal estado de conservación. Sin embargo en contra de lo que se cree en cada casa vivía generalmente solo una familia. Los hijos de esta nueva población se empezaron a matricular en las escuelas a partir de las primeras reunificaciones .

Fundamentalmente en dos escuelas públicas J. B. Y S.M. y también en una concertada. Les correspondía por zona matricularse en éstas ya que la mayoría de las familias vivían en el centro. El problema era como se retroalimentaba el etiquetaje de estas dos escuelas. Estaban etiquetadas por haber sido escuelas nacionales en la época franquista, y por haber acogido hasta entonces población castellano parlante proveniente de la inmigración interna. Ahora serían vistas como las escuelas de los magrebis , lo cual se retroalimentaba con la creciente desmatriculación de los autóctonos.

Contexto Legal

La ley que regulaba el sistema educativo en aquel momento era la LOGSE(Ley general del sistema educativos). La LOGSE representó un cambio trascendental en las políticas educativas de la joven democracia española. Su principio fue compaginar igualdad con calidad para ponerla al nivel de la UE. Reestructuró los ciclos educativos integrando la Ecuación Infantil en la red de escuelas públicas y aumentando la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Cambió además la forma de regular los tramos de la enseñanza obligatoria, reestructura el nuevo bachillerato y la formación profesional e introdujo un nuevo concepto de evaluación de la calidad. (Bretones, 1999:84).

Así la Reforma que fue aprobada por el parlamento español en 1990, se tenía que poner en marcha progresivamente en cada comunidad autónoma con su propio calendario, pasando por un periodo de experimentación previo en escuelas pilotos. Empezando por infantil y primaria para progresivamente ir estructurando el nuevo

tramo de la secundaria hasta los 16 años (ESO). Este último tramo era el que implicaba más cambios estructurales, de gestión, pedagógicos y de concepción educativa.

El curso 95-96 coincidía con el último curso antes del despliegue total de la ESO. En la escuela J.B donde se realizaba la experiencia encontramos aun que el ciclo superior estaba compuesto de 5º y 6º de Primaria y 8º de la EGB. En el momento de la experiencia la etapa de Infantil(sobre todo 3-6) y Primaria en Cataluña estaba ya bastante consolidada. En general la filosofía de la Reforma se aceptaba bastante bien en estas etapas, sobre todo en aquellas escuelas que tenían una tradición de renovación pedagógica, pero no gustaba siempre la imposición generalizada a todas las escuelas de nuevas etiquetas y procedimientos que muchas escuelas renovadoras ya desarrollaban con anterioridad pero con sus propios lenguajes.

He de decir que la escuela pública en general había mejorado mucho en Cataluña tanto en recursos como en la intervención pedagógica. Cada vez más ciudadanos de diferentes estratos sociales que incluía un gran sector de la clase media, valoraban la escuela pública como buenas instituciones educativas para sus hijos siguiendo las mismas pautas de comportamientos como en otros países de la Unión Europea, aunque esto duró poco, debido al apoyo creciente que se hacía a la concertada desde los gobiernos de la Generalitat y del Estado Español a partir del 96.

En estos años de la experiencia se va perfilando una tendencia cada vez más burocratizada de la aplicación de la LOGSE. La autonomía catalana opta por un modelo muy centralizado. Este modelo es favorecido por una Ley de régimen local que no da competencias educativas a los municipios.

El trabajo de desarrollo comunitario y preventivo que se había hecho en la etapa anterior se convierte en papel mojado, y la posibilidad de que sean los maestros y profesorado en general junto con la comunidad educativa los verdaderos protagonistas del cambio también.

Las nuevas reglas de juego que podrían favorecer esta participación como fueron los Consejos Escolares, quedaron muy restringidas, al tener estos una representación restringida de la comunidad y al no ir acompañadas de otros cambios en aspectos estructurales como la contratación del profesorado, o de nuevos recursos para la gestión de los centros. Los DCB, en principio una herramienta que tenía como fin garantizar los mínimos de todos los escolares y dar unos pautas básicas en cuanto a estrategias organizativas y metodológicas, pasa a convertirse en gran medida como un referente demasiado presente a la hora de programar, dejando poco espacio para que cada centro pudiera inventar, crear y decidir su propia manera de entender la forma de aprender, lo que hay que aprender, sin que esto supusiera no garantizar unos mínimos (Prats, 2001).

De esta forma los nuevos conceptos como atención a la diversidad, flexibilidad, etc. se convirtieron en etiquetas que podían llegar a paralizar un debate sobre la profundidad y la complejidad del término. Otro término que a mi punto de vista se desvirtuó fue la palabra integración. Este término junto con la atención a la diversidad y el concepto de necesidades educativas eran tres pilares de la Reforma y conformaban la base para que los niños con necesidades educativas especiales (NEE) pudieran integrarse en la escuela ordinaria.

Sin embargo, debido a la decisión del gobierno catalán de acelerar la integración de todos los niños con NEE, sin valorar suficientemente las condiciones previas de cada uno, hace que este enfoque en principio muy progresista y positivo para todos los niños, se acepte en algunas escuelas a regañadientes.

Otro tema que fue relevante en Cataluña fue la ley de Inmersión Lingüística que se fue aplicando en todas las escuelas a partir del programa de inmersión. Esta ley obligaba a todas las escuelas públicas a utilizar el catalán como lengua vehicular desde parvulario y solo introducir la lengua castellano como asignatura desde 3º de primaria. Esta inmersión de la lengua iba acompañada por una inmersión cultural más global de la catalanización. Esta ley ya normalizada en los años de la experiencia, volvió a crear incertidumbre cuando iba creciendo el fenómeno de multiculturalización

Las Escuelas del barrio

En la ciudad había doce escuelas de primarias. De las doce escuelas siete eran públicas (una de dos líneas) y cinco eran privadas concertadas. Había también dos IES públicos (4 líneas cada uno).

La población infantil de origen magrebí alrededor de unos 200 niños y niñas en edad escolar se concentraban en dos escuelas públicas se J.B. y la de S.M. y en una concertada.

*La información sobre la Escuela B, la población escolar del centros y el profesorado los podemos encontrar en la descripción de la experiencia en el capítulo dos de la segunda parte.

Relación con las familias

La relación escuela –familia (refiriéndome a las familias magrebis) podía considerarse uno de los puntos que preocupaba a los maestros y maestras de esta escuela.

La respuesta que daban las familias no se consideraba en general satisfactoria, parecía, decían algunos que no tuvieran interés por la buena marcha de la escolarización de sus hijos.

Había dificultad de comunicación, decían, tanto por problemas de lengua como por problemas de pautas culturales. Pero los docentes también reconocían que esta actitud podía tener que ver con un modelo diferente de relación con la escuela.. Aunque, esta dificultad, me remarcaba en la entrevista una de las formadoras, también la encontraban con algunas familias autóctonas. La escuela decían algunos maestros, hacía un gran esfuerzo por acoger bien a las familias. La dirección, apoyada por el resto de los docentes, lideraba este esfuerzo de acercamiento y ejercía de dinamizadora para que todo el profesorado facilitará esta aproximación. Se les facilitaba información sobre la escuela: derechos y deberes. Se les atendía personalmente. Se les ayudaba a vehiculizar la demanda de becas y de ayudas diversas a través de Servicios Sociales del Ayuntamiento. Se les ponía en contacto con el Programa de Compensatoria.

La escuela organizaba actividades interculturales. Pero este esfuerzo, decían, no siempre se correspondía con una respuesta más positiva hacia la escuela por parte de estas familias. Por ejemplo, la actitud negativa frente al deporte u otras actividades no típicamente académicas (piscina, excursiones, colonias...) que organizaba la escuela a las que no dejaban asistir a las niñas. En realidad era un problema minoritario dentro de las familias magrebis, tal como vimos a través del análisis que hicimos posteriormente.

Sin embargo el profesorado lo expresaba como si fuese un problema muy generalizado. Frente a este hecho la mayor parte de los profesores tomaban una posición clara. Creían que la escuela debía ser muy contundente con los padres en cuanto a que entendiesen lo beneficioso y además la obligatoriedad de estas actividades.

Por fin una última preocupación era la dificultad en conectar y entrevistarse con los padres de los alumnos de ciclos superior. Les preocupaba, por que reflejaba una actitud de falta de control hacia sus hijos mayores (varones). Este hecho, pensaban que estaba repercutiendo en su predisposición hacia el aprendizaje escolar y a la forma más disruptiva de comportarse en clase. También creían que repercutía cuando salían de la escuela. A este respecto decían que los chicos vagaban por las calles y fácilmente podían caer en la pre-delincuencia.

Los maestros interpretaban todos estos conflictos entre la familia y la escuela como conflictos de "choque cultural" aunque efectivamente poco a poco se fue viendo que la realidad era mucho más compleja, menos generalizable y que las causas obedecían muchas veces a otras variables.

Delpit reflexiona sobre este tema. Dice que es necesario valorar los esfuerzos que hacen las familias pobres. Debemos encontrar caminos para entender las diferentes vías en la que los padres puedan enseñar su preocupación hacia sus niños. Lo único que se necesitaría es un poco más de conocimiento sobre los padres y la comunidad (Delpit, 1991: 176)

Pero ¿Cómo vivían las familias magrebis su acogida en la escuela?. Hablando con Rosa Valcárcel, y releendo la etnografía realizada durante el proceso del seminario

podemos extraer algunas notas sobre la percepción de las familias magrebis respecto a la escuela. Las familias reconocían el esfuerzo que hacía la escuela, pero no siempre se correspondía su percepción con la de los maestros.

Por ejemplo, cuando se les preguntaba a los padres como la escuela transmitía la información la mayoría decía que por escrito y solo la mitad decían que la entendían. Este dato es revelador en cuanto a la diferencia de percepción que tenía la escuela y los padres respecto al tipo de interacciones que se daban. Según datos de Rosa Valcárcel solo un porcentaje muy bajo “decían tener mucha relación con la escuela” y la mayoría solo consideraban necesario ir a la escuela si el maestro o maestra les convocaba porque existía algún problema con sus hijos o por alguna reunión de información. Para ellos la escuela y la familia tenían bien delimitadas sus funciones.

La escuela instruía la familia educaba. Dato que el profesorado lo vivía como falta de preocupación por sus hijos, cuando en realidad muchos padres autóctonos también reaccionaban así. Además, la vivencia que tenían las familias magrebis era justamente lo contrario. Pensaban que las familias autóctonas delegaban demasiadas responsabilidades educativas a la escuela.

En todo caso, el choque de expectativas entre familias y mundo escolar pasaba por entender un modelo de escuela diferente que se remitía a la imagen o la experiencia de escuela que tenían de su país de origen. Las familias magrebis tenían una idea de escuela mucho más instructivista y autoritaria que la nuestra. El concepto de disciplina era diferente. Lo que esperaban del profesor era que fueran firmes, y controlasen bien la disciplina pero que también fueran justos. No esperaban de la escuela que fuera lúdica. Decían “A la escuela se iba a aprender no a jugar”. (Valcárcel, 1999: 130) No estaban muy interesados en que los docentes hablaran en clase de su cultura y religión. O que se organizaran actividades interculturales. Les preocupaba eso si que a través de estas actividades, la escuela transmitiese una visión peyorativa o falsa de su cultura, lengua y/o religión.

Análisis de la dinámica institucional

La escuela tenía un claustro cohesionado y bien coordinado y liderada en su tarea pedagógica cotidiana, aspecto que influía muy positivamente en las sesiones de seminario. La buena dinámica de la escuela también se reflejaba en lo cuidada que estaban sus espacios comunes y el buen ambiente que en general se respiraba entre los alumnos y alumnas. El profesorado a través de la actividad pedagógica había ambientado bien los espacios comunes con los propios trabajos de los niños y niñas.

Pero, la escuela había tenido que asumir en relativamente poco tiempo un cambio cultural(no de nivel social) en el tipo de población que se matriculaba en la escuela. De ser una escuela donde mayoritariamente se matriculaba una población procedente de la inmigración interna, castellano parlante, de clase trabajadora pero bien arraigada y que conocían bien, a una población otra vez “inmigrante” pero esta vez procedente fundamentalmente de Marruecos con lengua, cultura diferentes y con una status de inmigrante muchas veces en situación precaria y/o no legalizada.

Así conforme la realidad del centro iba progresivamente cambiando sin ser al principio muy conciente de las repercusiones que iba a tener, las preguntas, dudas y percepciones también iban cambiando.

A pesar de que la escuela tenía una actitud de acogida positiva esto no minaba los miedos, ansiedades, inseguridades, “nuevos tópicos” y tensiones internas, ante una realidad que empezaba a desbordarles. Esto coincidía además con un momento donde la escuela se estaba empezando a quitar la etiqueta de antigua “Escuela Nacional para población castellano parlante”. Coincidía también con la puesta en marcha de la Reforma y sus planteos de atención a la diversidad. Por eso la reacción de los maestros frente a esta nueva realidad era algo ambivalente. Por un lado aceptaban el nuevo reto como buenos profesionales y por esto querían formarse, pero por otro lado el hecho de volver a quedar etiquetados esta vez como la escuela de los magrebis les creaba malestar y afectaba profundamente. Decían que se iba por el camino de “ghetizar” la escuela. ¿Era esto atender la diversidad?, se preguntaban.

De todas esta nueva situación algunos profesores y profesoras ya empezaban a cuestionar la función asimiladora de la escuela pero este cuestionamiento no dejaba de inquietar a algunos y de crear ciertos debates internos. Si bien algunos profesores ya empezaban a verse inmersos no en una realidad escolar que estaba cambiando sino en una realidad social multicultural nueva, otros aun no querían aceptar esta realidad. Si bien algunos buscaban fórmulas tipo “nuevas recetas” para aplicar a esta nueva realidad otros buscaban comprender mejor....Si bien unos tendían a situar externamente los problemas que se generaban otros buscaban entender la interacción compleja que se creaba entre determinados nuevos problemas.

A pesar de esta ambivalencia y de algunas tensiones internas la escuela desde el principio buscó ayuda y planificó actividades de acogida. Por tanto cuando llegamos nosotros la escuela no partía de cero, ya que tenía con anterioridad a la realización del seminario una línea pedagógica abierta a experiencias integradoras con alumnado y familias magrebíes y otros colectivos en la línea de atender adecuadamente toda la diversidad. Por ejemplo unos talleres para madres, vehiculizar el trabajo de refuerzo, jornadas de talleres interculturales.

En este sentido, el profesorado, siempre mostró gran interés y preocupación por el tema, y al mismo tiempo una actitud positiva y abierta con ganas de plantearse nuevas cuestiones.

Diagnóstico de los problemas-Primeras Hipótesis

A través de la primera fase del seminario fuimos recogiendo y ordenando los temas y cuestiones que más preocupaban para poder elaborar un diagnóstico que nos orientara sobre los conceptos que debíamos trabajar más a fondo.

A partir de aquí, y haciendo una lectura detenida de esta primera lluvia de preocupaciones, pude extraer los temas subyacentes en forma de preguntas que nos hicimos los formadores.

Releyendo mis notas, rescribo algunas de estas preguntas y el diagnóstico que surgió de ellas(Febrero 1996) :

*¿Había una vivencia conflictiva de las relaciones interculturales que se daban en el centro ?

Constatamos que si había una ligera tendencia hacia una visión conflictiva que provocaba cierta inseguridad. El conflicto intercultural lo expresaba fundamentalmente alrededor tres aspectos:

- la ghetización creciente de la escuela
- la relación difícil con las familias magrebíes
- la vida en las aulas donde había un porcentaje mayoritario de niños magrebíes

La ghetización creciente de la escuela: rescribo extractos de lo que salió en la primera fase del seminario (*véase el capítulo dos de la segunda parte*):“

El primer tema que se planteó fue el de la concentración de la matriculación del colectivo magrebí en solo dos escuelas de esta población. Tal realidad preocupaba al claustro ya que la escuela, decían, quedaba etiquetada y a la hora de la matriculación de nuevos niños y niñas se creaba una tendencia hacia la concentración de población inmigrante en unas determinadas escuelas y de desplazamiento de parte de la población autóctona, sobre todo catalanoparlante, hacia otros centros.

Esta tendencia era cada vez más visible en la composición numérica de los grupos clase en los que en algunos casos llegaba hasta más de un 50% de alumnado magrebí. Se percibía entre los docentes un miedo a que se perpetuara esta situación cada vez más difícil de cambiar, y que creaba una fama a la escuela de marginal a pesar de que la realidad socio-económica de la población magrebí no se diferencia demasiado del resto de la población de la escuela.”

Así los maestros constataban que la ghetización creciente de la escuela llevaba parejo dos dinámicas: una creciente matriculación de población magrebí y al mismo tiempo una decreciente matriculación de población autóctona.

Esto provocaba a la vez dos reacciones:

Por un lado una sensación de que la idea de diversidad que ellos defendían se convirtiera en percepción homogénea de alumnos inmigrantes magrebíes. El aumento espectacular y en poco tiempo de la población magrebí, desconcertaba al profesorado y trastocaba factores identitarios de la escuela.

Releo frases como "Estamos de acuerdo con la diversidad pero la dinámica actual nos lleva hacia la homogeneización de la diversidad" "Si viven aquí tienen que convivir con niños de aquí, aprender las costumbres..." (Enero 96)". El conflicto se traducía así, en cierto miedo de que la concentración de población magrebí en la escuela se hiciese irreversible. Esto suponía según ellos, que la escuela dejaría de ser plural y diversa para pasar a ser la escuela de "los magrebíes".

De esta forma quedaría etiquetada para siempre, o sea decían "ghetizada". Se veían por otro lado a ellos mismos abandonados por la administración que de forma callada iba concentrando la población magrebí en determinados centros convirtiéndolos según ellos en escuelas "ghetto". Esta dinámica la percibían como una desvalorización de su status profesional. Implícitamente estaban también diciendo en que esto podía crear una mala imagen de la escuela y de paso del profesorado. De alguna forma, aunque no de forma explícita había una visión conflictiva de las relaciones interculturales (mayoría-minoría).

-La relación difícil con las familias magrebíes:

Rescribo extractos de lo que salió en la primera fase del seminario (véase *Capítulo 2 de la Segunda Parte*) *"Por fin un problema que aparecía constantemente ligado a otros temas fue el de la relación con las familias magrebíes. La dificultad de comunicarse con ellas por el problema de la lengua, el choque de valores en cuanto a la percepción que tenían del papel de la mujer y del hombre y la repercusiones que este hecho tenía en las entrevistas o reuniones con los padres, la falta de participación en las actividades que promovía la escuela..., hacía que algunos profesores / as interpretasen demasiado rápidamente que las familias magrebíes no tenían demasiado interés por la escolarización de sus hijos o hijas, o bien que el choque cultural hacía imposible una relación normalizada debido a la oposición y al contraste entre lo que se pretende en la escuela y lo que se hace o*

educa en casa. Sin embargo, también se señalaba que quizás la escuela debería revisar el tipo de acogida y de información que se daba a los padres.”

Así observamos que en la realidad cotidiana , las dificultades de relación con las familias magrebíes lo expresaban entorno a temas como la no presencia de los padres en las reuniones, la dificultad de entenderse con ellos por problemas de lengua... y de forma reiterativa salía la incomprensión por parte de las familias magrebis de algunas actividades que la escuela consideraba necesarias educativamente y la exclusión de algunas niñas de actividades como deporte, piscina, excursiones, colonias. Por fin, el abandono tempranamente de la escuela(alrededor de los 12 años) a veces para mandarlas a Marruecos para casarlas, era factor de choque e incomprensión por parte de los maestros

-La vida en las aulas donde había un porcentaje mayoritario de niños magrebíes:

“ Un hecho que los maestros pensaban que tenía que ver con el anterior, pero que en el transcurso del seminario se iría viendo que el fenómeno tenía una explicación mucho más compleja, era la dinámica de aula que se creaba en las clases donde había más de un 50% de chicos (sobre todo refiriéndose a varones) magrebíes, sobre todo de las clases mayores. En estos casos, algunos maestros decían, que era difícil conducir estos grupos pues como eran mayoría se volvían "prepotentes" y marcaban ellos las dinámicas. Los profesores / as veían con recelos que el resto del grupo no magrebí tuviese que adaptase a los magrebíes. En cambio, en el caso de los niños/as más pequeños no parecía que se diese este fenómeno, ni que preocupase tanto”.

Vemos aquí como se vive una situación, teñida de muchas suposiciones pero muy real en cuanto a la concreción cotidiana. Son solo los profesores de tercer ciclo que se resienten de este problema. En las mismas preguntas prejuzgan las causas y esperan soluciones. ¿Es un problema cultural?¿Son adolescentes? ¿La culpa es que se les deja hacer lo que quieren?..... ¿Esta actitud producía un mayor fracaso en estos chicos?. La respuesta a estas preguntas se trabajaron en la fase segunda.

*¿Qué concepto de cultura tenían?

Predominaba una concepción estática y cerrada de “cultura” . Subrayaban más las diferencias que las semejanzas. Esta concepción podía derivar en estereotipos como idealizar en extremo cultura de la minoría o por el contrario entenderla como intransigente y casi culpable de su marginación. De ambas posturas salía una visión exotizante de las minorías.

En este tema surgían tres puntos que les preocupaba:

- entorno a la integración del colectivo en la sociedad de acogida,
- entorno a las diferencias que hacían los padres respecto a la educación entre hijos e hijas
- entorno a la religión musulmana.

-Entorno a la integración del colectivo en la sociedad de acogida:

rescribo extractos de lo que salió en la primera fase del seminario :

“...Este hecho hacía pensar que la variable cultural era la que marcaba en este caso la concentración de colectivo en una ciudad como aquella, donde se percibía cierta tendencia a consolidar estereotipos sobre las minorías "extranjeras". Así, se hablaba del fenómeno de ghetización creciente de esta población. Pero por otro lado algunos docentes manifestaban la preocupación de que el fenómeno pudiera ser también provocado por el propio colectivo que se resistía a integrarse. Como ejemplo pusieron la función cada vez más proselitista y con mayor influencia que ejercía la mezquita”

Observamos que había una idea bastante generalizada de que en el fondo era el propio colectivo que se resistía a integrarse y la percepción de que la mezquita ejercía una influencia cada vez mayor en ellos. En este punto se ponía en juego su concepción de aceptación o no de una sociedad multicultural. Se ponía en juego conceptos como asimilación, integración, segregación....

De aquí y leyendo ahora mi cuaderno de campo aparecen unas preguntas y apuntes que nos hacíamos los formadores(*Febrero 1996*)

¿Cómo valoraban el tema de la integración de las minoría y en concreto del colectivo magrebí?

La mayor parte de profesores expresaba una concepción equilibrada pero ambigua con cierta dificultad de situarse entre el relativismo y la visión asimilacionista: cuestionamiento de los propios valores, aceptación de una sociedad cada vez más multicultural, dificultad en verse ellos mismos como sujetos culturales.

El grupo de profesores declaraba la importancia de educar en valores respetando las diferencias culturales y religiosas. Pero por otro lado se hablaba con recelo de la falta de voluntad del colectivo para integrarse-asimilarse.

Respecto a la revisión de su currículum (oculto) el profesorado no mostraba “por de pronto” mucho interés en retocarlo hacia un menor etnocentrismo.

¿Qué relación establecían entre diversidad cultural, procesos inmigratorios y exclusión social?

Evidenciábamos una confusión y una dificultad en articular la diversidad cultural, con la marginación / exclusión social y los procesos inmigratorios.

En relación a estos temas la preocupación del profesorado se inclinaba más por el hecho cultural que por lo que implicaba el hecho migratorio en la vida de estas personas., aunque sería injusto decir que no tenían en cuenta el último factor.

Pensaban que las familias de colectivos inmigrantes (en situación de precariedad o de marginación) no tenían un proyecto educativo coherente para sus hijos y por tanto no tenían criterios educativos para tomar decisiones respecto a ellos.

¿Que papel otorgaban a la escuela y a ellos mismos como docentes? ¿Cómo se veían a ellos mismo como docentes en esta nueva realidad multicultural?

Observábamos que no tenían en cuenta el papel eminentemente aculturador de la escuela.

Era evidente que la reflexión sobre el papel de la escuela y la necesidad de transmitir valores que decían eran “universales” no se confrontaba con el concepto de escuela aculturadora de nuestra sociedad occidental y su papel como maestros y “sujetos

culturales”. No tenían en cuenta que era nuestra escuela(una parte del mundo occidental) y no otra escuela la que daba valor positivo a la educación intercultural. Es aquí donde aun no tenían en cuenta que ellos(los docentes) eran también “sujetos culturales” que interpretaban la realidad según sus propia base enculturativa.

¿En que grado asumían la creciente multiculturalidad de la sociedad?

No tenían aun bien asumido la creciente multiculturalidad de nuestra sociedad y el choque que suponía con factores identitarios propios y de “estado nación”.

Esta hipótesis quedaba diluida en un discurso humanista pero aun no profundizado en las consecuencias que conllevaba.

-En torno a las diferencias que hacían los padres respecto a la educación entre hijos e hijas:

"A los niños se les deje hacer lo que quieren y a las niñas no", dicen. Creen que debido a esta libertad hacia los varones, estos puedan caer en ambientes delictivos, o bien algunos afirman que repercute en términos de comportamientos más agresivos en la escuela o en fracaso escolar que sin ser alarmante es mayor que entre las niñas. Éstas en cambio son demasiado sumisas, pero también más responsables. En cambio es preocupante el absentismo en las excursiones, piscina, colonias o abandono tempranamente de la escuela (alrededor de los 12 años) a veces para mandarlas a Marruecos para casarlas."

Vemos que en relación al segundo punto les preocupaba las consecuencias que según ellos tenía las diferencias que hacían los padres respecto a la educación entre hijos e hijas. Por ejemplo respecto a la falta de control que ejercían sobre los chicos que impulsaba a estos, según ellos, a ser más agresivos, menos motivados por el aprendizaje escolar y a realizar actos delictivos fuera de las horas escolares .Por el contrario la educación hacia la sumisión en las niñas y la resistencia a dejarlas participar en actividades como ir a la piscina, colonias, etc .

En definitiva la diferencia que hacían entre la educación de los niños y niñas. Algunas de estas preocupaciones les llevaba a buscar explicaciones teñidas de

juicios de valor. Poca preocupación por una buena escolarización de sus hijos varones: “están siempre por la calle”....”A las niñas las orientan para que se casen jóvenes”...

Estos argumentos contrastaban o más bien se oponían a las tesis de R. Valcárcel, como bien explicamos anteriormente.

-En torno a la religión musulmana.

Rescribo extractos de lo que salió en la primera fase, “ Surge otra variedad de temas focalizados hacia los aspectos relacionados con el Islam y que tienen una repercusión en el día a día de la escuela. Por ejemplo un maestro habla de la época del Ramadán. Señala que en esta época los niños/as que hacen ayuno no rinden tanto. ¿Que hay que hacer? pregunta. Rosa Valcárcel (etnógrafa) explica el significado de esta celebración religiosa y alerta sobre el peligro de atribuir las causas de algunos comportamientos al hecho de que se realice el ayuno del ramadán. A partir de aquí se reconoce el gran desconocimiento de los aspectos culturales y religiosos de la población magrebí(valores, costumbres, ritos, roles de género).”

Si bien en ningún momento tuvieron actitudes discriminadoras respecto a la religión musulmana, si volvían a hacer implícitas la señalación de una causa para explicar determinados comportamientos. Así, achacaban por ejemplo que la celebración del Ramadan pudiese influenciar en la poca motivación, cansancio....y cierta crítica a los padres que hacían hacer el Ramadan a sus hijos pequeños.

* ¿Que relación hacían entre éxito / fracaso escolar y población inmigrada magrebí?

Respecto a este tema les preocupaba dos aspectos:

-El mayor fracaso escolar(aunque no alarmante) del colectivo magrebí

-El absentismo de las niñas en algunas actividades.

-El mayor fracaso escolar(aunque no alarmante) del colectivo magrebí(en relación al colectivo de chicos de tercer ciclo)

"A los niños se les deje hacer lo que quieren y a las niñas no", dicen. "Crean que debido a esta libertad hacia los varones, estos puedan caer en ambientes delictivos, o bien algunos afirman que repercute en términos de comportamientos más agresivos en la escuela o en fracaso escolar que sin ser alarmante es mayor que entre las niñas. Éstas en cambio son demasiado sumisas, pero también más responsables". (Capítulo 2 de la Segunda Parte)

Observamos que tendían a atribuir un mayor fracaso escolar a este colectivo sobre todo al masculino en los cursos altos. Aquí también buscaban explicaciones para justificar este mayor fracaso. Resaltaban que no consideraban que era un problema socio-económico pues según ellos la población autóctona y la magrebí de la escuela tenían un nivel social similar. En cambio, atribuían causas culturales, religiosas o de choque cultural a este descontrol o falta de interés de los padres hacia los varones

Algunos de estos aspectos se planteaban ya en el punto anterior: mayor descontrol de los niños por parte de las familias, que implicaba falta de motivación por los estudios o mayor agresividad y por tanto dificultad en establecer con ellos una relación educativa "normalizada". Los aspectos religiosos como el ramadán..., también influían....

-El absentismo de las niñas en algunas actividades.

rescribo extractos de lo que salió en la primera fase. *"En cambio es preocupante el absentismo en las excursiones, piscina, colonias o abandono tempranamente de la escuela(alrededor de los 12 años) a veces para mandarlas a Marruecos para casarlas" . " El fracaso de los chicos "sin ser alarmante es mayor que entre las niñas. Éstas en cambio son demasiado sumisas, pero también más responsables".*

Observamos en el profesorado una percepción algo de "foto fija" en cuanto a la visión que tienen de como se educa a las niñas. No hay aun una perspectiva suficiente para poder distinguir los procesos que deberán y de hecho ya están haciendo las familias y las propias niñas magrebíes en cuanto a la educación de sus hijas. Hay una tendencia a mirar todos los comportamientos sociales bajo el prisma de una religión que los atrapa.

*¿Se consideraba faltos de recursos didácticos para hacer frente a esta nueva realidad?

Era relevante entender que la situación de creciente multiculturalización de las aulas se daba en un momento que la aplicación de la LOGSE abría una perspectiva para trabajar en el campo de la diversidad. Pero la nueva realidad en relación a la matriculación de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros-extracomunitarios(tercer mundo), desbordaba al profesorado, ya que más que nunca el proceso de transformación de la población de las aulas en algunos centros iba a implicar un resituarse en temas de la propia identidad del profesorado, implicaba un reconocerse como “sujetos culturales” y reconocerse miembros de cada vez más una sociedad multiculturalizada y esto en una sociedad con una fuerte tradición homogeneizadora .

En la escuela J.B. igual como en otras escuelas que se encontraban en una situación parecida se evidenciaba una falta de confianza en sus propios recursos y su propia experiencia injustificada. Nos encontrábamos delante de un equipo con muchos años de experiencia y cohesión interna. Sobre todo llamaba la atención como un profesorado experimentado con una media de edad de entre los 30 y 40 años y en principio de acuerdo con las bases de la Reforma en cuanto atención a la diversidad, se encontraran desorientados, y con un sentimiento impotencia frente a esta situación.

En los últimos años habían desarrollado estrategias y experiencias integradoras para abordar la nueva situación con la población inmigrante. La predisposición a la acogida era positiva, pero se vivía como una situación nueva que el profesorado aun no había analizado en profundidad. Como un conflicto a resolver sin conectarse ellos como sujetos interactuantes en este conflicto. La vivencia era más bien negativa, aunque a nivel intelectual la rescataban como positiva. Pedían sin embargo formación para afrontar una situación progresivamente multicultural, pedían formación para conocer las pautas culturales del colectivo.

Sin embargo no tenían aun claro la importancia del cambio que implicaba situarse desde una perspectiva intercultural: desde la confusión de conceptos como

diversidad-desigualdad y del papel de la escuela frente a estos fenómenos, desde la necesidad de ir clarificando y separando lo que son emociones, temores y estereotipos o prejuicios con lo que son nuevas conceptualizaciones y nuevas relaciones de poder.

La demanda de formación iba cargada de un cierto nivel de angustia, de desorientación y de miedo. Había miedo y desconcierto a no saber controlar esta nueva situación. Era una demanda muy mediatizada (conciente o inconscientemente) por los elementos de las propias vivencias personales pero también por la presión externa de la sociedad y de la administración educativa. La escuela estaba inmersa en los procesos de innovación que la Reforma impulsaba y sobre todo había integrado la idea de atención a la diversidad, necesitaba afrontar temas complejos como: inmersión lingüística versus multiculturalidad, escuela laica versus respeto a algunos ritos religiosos con repercusión en la escuela "ramadán", etc.

Por eso las necesidades formativas acababan siendo expresión de esta realidad vivida interna y externamente: temas como mayoría minoría en un aula, rol de la niña en las familias magrebis, preocupación por la bajada de nivel de aprendizajes en los grupos-clase, como educar en valores, la relación con las familias...

Se traslucía a través de estas demandas la necesidad no solo de recursos prácticos sino la necesidad de orientarse hacia una sociedad que estaba cambiando y su papel en ella.

En definitiva los ejes de su demanda pasaban por:

- formación en recursos didácticos-pedagógicos y nuevos planteamientos metodológicos para una educación intercultural: como manejar las relaciones en el aula y como relacionarse con los padres
- información etnográfica sobre el colectivo magrebí para tener un mayor conocimiento de su cultura y sobre los conflictos percibidos...

Pero, ante una realidad como la que se presentaba en la Escuela J.B. la respuesta debía ser múltiple. Una parte de esta respuesta se debía gestionar desde las instituciones políticas y sociales. La otra, que era la que nos competía a nosotros,

requería sobre todo aprender a mirar el tema desde otra perspectiva y a partir de una reflexión sobre su propia práctica .

He de decir que no era un grupo que demandase de forma abusiva recetas o fórmulas mágicas. Estaban preparados para hacer una reflexión sobre su práctica y por tanto se aceptó bien nuestra propuestas basadas en :

a) formación en relación al ámbito de la interculturalidad en la educación que incluía trabajar sobre:

- cambios en su autoconocimiento como sujetos culturales
- cambios en su rol
- cambios en su percepción de la funciones de la escuela
- cambios en el tratamientos de las semejanzas con respecto a la diferencia...

b) formación e información relativas al conocimiento del colectivo cultural y las relaciones complejas entre éste y la sociedad mayoritaria filtrada a través de la institución escolar.

c) el asesoramiento para la realización de experiencias piloto vinculadas a la mejora de las relaciones interculturales en cada centro.

ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN-RESULTADOS

Desde el Programa de Formación diseñamos desde el principio una trayectoria formativa que incluyese dentro del propio proceso una primera fase de auto análisis, acercándonos a la metodología que indicaba Spindler en su artículo sobre “**Cultural Therapy**”. Solo así pensábamos que podríamos construir alternativas transformadoras. Por eso la primera fase del seminario denominada “De la generalización a la concreción” (*véase Capítulo 2, Segunda Parte*)

No solo nos ayudaba a los formadores a hacer un diagnóstico de la situación del centro sino que ayudó al profesorado a la autorreflexión, a la confrontación de opiniones , a la interpretación de fenómenos y conflictos. A hacer emerger preconceptos, suposiciones implícitas, estereotipos y generalizaciones. Por ende

a empezarse a verse a ellos mismos no como externos a la realidad diversa de las aulas, sino como un polo más de esta diversidad.

A través de una metodología de formación-acción emergía un microanálisis institucional a la vez que se dinamizaba una experiencia formativa que debía acabar con una experiencia escolar piloto que visualizase un cambio en la mejora de las relaciones interculturales. Paralelamente, Rosa V.(Etnógrafa) avanzaba en su etnografía de la población magrebí en la ciudad e iba enriqueciendo con sus aportaciones el proceso formativo, a la vez que confrontando sus exploraciones con el microanálisis institucional que se iba configurando a través de cada una de las fases del seminario.

El sentido del seminario era sobre todo explorar conflictos y procesos de cambio y explorarnos a nosotros mismos como sujetos interactuantes desde el contexto socio-educativo histórico concreto de aquel centro inscrito en un entorno socio-geográfico determinado, con una interacción compleja entre familia, alumnos y docentes a la vez que formando parte de un sistema educativo más amplío.

Se trataba de buscar caminos en la mejora de los procesos educativos y relaciones interculturales y a partir de aquí tener elementos de comparación con otras realidades semejantes en cuanto a multiculturalidad pero diferentes en cuanto a muchas de las variables que rodean a estas situaciones como: minoría mayormente escolarizada en una escuela, mayor o menor riesgo de marginación de ésta, relación mayoría –minoría en este contexto, más o menos fracaso escolar, así como las variables que tiene que ver con el centro: tamaño, estabilidad, tradición pedagógica anterior.

Pretendíamos también a través del seminario hacer más comprensible a los maestros esta nueva realidad compleja que se la vivían como muy conflictiva.

Así a lo largo del proceso formativo conceptualizamos temas complejos como: qué entendíamos por institución escolar, qué educación intercultural, que modelos de formación podían ayudar a dar un paso adelante en la mejora de las relaciones interculturales en la escuela, que criterios metodológicos considerábamos

imprescindibles tener en cuenta, como podíamos avanzar en la mirada interdisciplinar en futuros proyectos de formación.

A través de este mismo proceso, se iban a ir generando nuevas preguntas e hipótesis en cuanto a las transformaciones que se hubieran podido dar en las relaciones educativas e interculturales, creando nuevas preguntas y por tanto impulsando nuevas propuestas y así en forma de espiral.

Los objetivos de formación tenían una triple vertiente.

Una primera tocaba al propio maestro/a en cuanto a saberse el también sujeto cultural:

“ Incorporar al docente como sujeto cultural en el análisis de las percepciones e interpretaciones que sobre las relaciones entre colectivos diferenciados se generan en el contexto escolar.”

Una segunda vertiente se refería a la necesidad de conocer a la población escolar minoritaria con la que se estaba trabajando tanto en relación a su cultura, como en relación a su propia situación como inmigrante y en relación a la mayoría.

“ Aproximarse al conocimiento de la cultura de algunos de los colectivos minoritarios escolarizados y de las relaciones que se establecen entre ellos y con el grupo mayoritario.”

Una tercera vertiente se establecía a partir de entender que los procesos de mejora de las relaciones interculturales pasaban por la posibilidad de expresar las diferencias no de estigmatizarlas y siempre desde un proyecto común al que se sientan identificados los protagonistas de la experiencia educativa.

“ Establecer los principios de innovación educativa y estrategias pedagógicas para la mejora de las relaciones interculturales, que permiten articular las diferencias en el sí de un proyecto escolar compartido”.

Las estrategias de actuación del equipo consideraron cuatro fases muy marcadas. Estas cuatro fases tuvieron duraciones distintas y profundización diferente según el centro pero se desarrollaron en una secuenciación idéntica. Estas cuatro fases que están muy bien explicadas en el Capítulo 2 de la Segunda Parte de la tesis,

tenían como fin ir llevando al grupo del seminario hacia una perspectiva más amplia de lo que significa introducir cambios educativos dentro de una perspectiva de mejora de las relaciones interculturales.

- Primera fase: DE LA GENERALIZACIÓN A LA CONCRECIÓN
- Segunda fase: DE LA CONCRECIÓN A LAS PROPUESTAS DE CAMBIO
- Tercera fase: DE LAS PROPUESTAS CONCRETAS A LA REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA
- Cuarta fase: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y EFECTOS EN LA PROPUESTA ESCOLAR

A través de estas cuatro fases el seminario pudo hacer :

- 1)Un análisis-diagnóstico de la realidad dinámica del momento que estaban viviendo. y clarificación de algunos conceptos.
- 2)Decidir los temas que preocupaban más.
- 3)Llegar a cuestionar algunas de las certezas con las que creíamos trabajar.
- 4)Plantear unos núcleos temáticos que guiasen las experiencias piloto y un eje transversal que las articulase a través de su inserción en el currículum normal de la escuela:

Los núcleos temáticos eran:

-Incorporar la diferencia / similitudes, hacerlas aflorar desde una dinámica participativa-interactiva dotando a estos grupos (todos) de una idiosincrasia multicultural:

.compartir las diferencias

.explorar los conflictos

-Mejorar la relación escuela /familias desde un enfoque que permita una mayor integración de las familias magrebis. Con este fin se daría un espacio a la tradición oral que las familias transmitían a sus hijos.

-Tratar los conflictos y dilemas en el grupo a través de estrategias distintas (dinámica de grupos, gestión del conflicto...)

Interrogantes –Nuevas preguntas

Los maestros habían podido dilucidar y hacerse conscientes de gran parte de los estereotipos que mediatizaban la acción educativa. Habían podido analizar que los fenómenos tenían múltiples causas, que había una confusión entre procesos migratorios y procesos culturales, que se hacían demasiados juicios de valor negativos sobre las familias magrebis, que era posible trabajar la diferencia en la igualdad, que el currículum común seguía siendo el marco idóneo de trabajo.... etc.

Sin embargo había algunas preguntas que seguían inquietando a los maestros y otras nuevas que se habían generado a lo largo del debate, algunas de ellas planteadas desde los formadores. Muchas de ellas resurgieron en la Fase 2 después de la primera propuesta de aplicación aun demasiado correctiva. Para poder superarla tuvimos que retomar la reflexión sobre algunas cuestiones. Leo las notas de mi cuaderno de campo (Febrero-Junio 1996) donde clasifiqué los interrogantes y extraigo las más relevantes.

Respecto a la relación maestro -alumnos:

Desde el alumno: ¿Cómo se sentía el niño magrebí en la escuela? ¿Cómo percibían y vivían ellos su escolaridad? ¿Qué representaba para ellos (los niños y niñas magrebis) la figura del profesor o profesora que tenían delante? ¿Qué rol le atribuían? ¿Qué esperaban de él o ella? ¿Cómo vivían el doble mensaje escuela y sociedad? ¿Qué papel jugaba el grupo, que en este caso era la minoría dentro de un contexto que eran mayoría? ¿Era determinante frente al éxito o fracaso de este colectivo? ¿Era determinante respecto al clima del aula?

Y desde el maestros y maestras: ¿Cómo se sentían ellos (los maestros/as) delante de estos alumnos/as? ¿Cómo se sentían además teniendo en cuenta que en algún aula eran mayoría? ¿Cómo acortar la distancia social que se daba entre ellos y sus alumnos en este tipo de contextos? ¿A que eran debidos y a partir de que momento aparecían los “malos resultados académicos” en los ciclos superiores del colectivo magrebí?

Muchas de estas preguntas se trabajaron en la Fase 2 (véase *Capítulo 2 Segunda Parte*) y están descritas en el apartado Fase 2.

Desde los formadores éramos conscientes que si bien el proceso de formación que se iba siguiendo lograba penetrar desde un análisis crítico en cuestiones de gran complejidad, para no caer en una idea folklórica de lo que era la Educación Intercultural, aun percibíamos muchas lagunas conceptuales que soterradamente creaban confusiones desde el punto de vista de la reflexión antro-pedagógica. A través de las diferentes fases, pero sobre a través de la segunda fueron emergiendo muchas de estas confusiones a la hora de reelaborar el discurso teórico en una aplicación práctica. En el Capítulo 2 de la Segunda Parte de la tesis se explica como fue este proceso. Algunas de estas cuestiones se retomaron en la tercera etapa del Programa de Formación de Formadores, coordinado por Silvia Carrasco (2001)

Sin embargo aquí creo que es más importante exponer cuestiones y contradicciones que yo como asesora pedagógica me fui planteando a lo largo del seminario y que hasta el momento habían quedado sin explicar. Así, también yo pude vislumbrar confusiones propias debidas seguramente a mi mayor formación y práctica en el campo educativo y por tanto a una tendencia inconsciente a mirarme los fenómenos más desde una perspectiva de actuación pedagógica que desde un análisis más socio-antropológico. Yo también era sujeto cultural. Darme cuenta de este hecho fue necesario y además el primer paso para poder resituarme y clarificar de forma equilibrada la trayectoria del seminario.

Aquí lanzaré pues algunas de estas dudas y contradicciones que me fueron surgiendo a lo largo del seminario.

En primer término era necesario que la transformación de las relaciones interculturales en el marco escolar no quedaran como un apéndice de las relaciones educativas. Pero en este punto el equilibrio se tornaba difícil pues el seminario tenía como punto de mira el colectivo magrebí y la relación de este con la institución escolar y con la sociedad mayoritaria en un contexto determinado.

Pero ¿No podíamos caer desde un punto de vista educativo en la estigmatización de este colectivo? ¿No se debería haber abordado estos seminarios desde un enfoque más global donde se trabajara con la complejidad de todas las relaciones educativas que se daban en el aula y solo en segundo término entrar a analizar cada uno de los colectivos y la dinámica que generaban sus interacciones en el grupo clase, en la institución escolar y entre ésta y el entorno social?

El punto de mira priorizado ¿No debería ser trabajar sobre los puentes que interconectan las personas con culturas diversas? ¿Por esta razón la pregunta que me hacía tenía que ver con la conjugación de dos perspectivas antropológica y pedagógica que tenían que encontrarse en la formación del profesorado pero que su objeto era diferente. ¿Habíamos encontrado este equilibrio a través de estos seminarios?. Silvia Carrasco daría con esta frase una respuesta a mi pregunta. *“Calia recordar que no ens planetajavem una celebració acrítica de la diversitat cultural creixent a casa nostra, sinó una proposta de revisió de totes les variables i factors que intervenen en l'escolarització d'infants-un grup social específic-de grups cultural i ètnics minoritaris-dins la nostra societat-en situacions de risc de marginació social. Aquelles confusions tan bàsiques havien anat fent cròniques, en certa mesura, unes conceptualitzacions que calia aclarir.”*(Carrasco, 2001: 266)

Por otro lado desde un punto de vista pedagógico ¿No debíamos priorizar en el seminario, la predisposición de los maestros y maestras a saberse situar dentro de contextos multiculturales diversos, más que enseñar conocimientos vinculados al propio colectivo? ¿Los conflictos que surgían en las aulas en contextos socio-económicos precarios y/o con población perteneciente a minorías culturales con riesgo de marginación social eran de naturaleza diferentes que otros? ¿Qué elementos nuevos aportaba esta nueva realidad? ¿Qué conceptos o que procedimientos de los que se habían tratado en el seminario podían generalizarse en contextos con una composición del alumnado-profesorado -contexto social diferente? ¿Cómo podían los docentes generalizar los conocimientos adquiridos hacia otras realidades con la que deberían enfrentar a través de analizar una realidad concreta en un contexto y un momento concreto?.

Así, algunos conceptos que desde el marco de un enfoque psicopedagógico constructivista como el que proponía la Reforma, parecían útiles para trabajar en contextos multiculturales, se tornaban contradictorios al tener mayor conocimiento y comprensión de los fenómenos interculturales.. Por ejemplo: despertar la motivación para los aprendizajes escolares ¿Sólo tenía que ver con hacerlos más significativos o relevantes o menos eurocentricos? ¿Qué lugar tenía en este despertar de la motivación otros factores como entender las expectativas de cara al futuro labor, o el lugar que ocupa en el colectivo la enseñanza académica?

Hipótesis de cambio

Si analizamos todo el proceso formativo vemos que fue en el transcurso de la segunda fase cuando se plantaron las hipótesis de cambio. Estas pasaron por dos momentos.

El primero y a pesar de que las discusiones habían sido muy ricas y habían hecho llegar al grupo a conclusiones interesantes, la traducción pedagógica fue pobre y la perspectiva básicamente correctiva. Volvíamos a situarnos en la idea de déficit cultural.

Esto era un ejemplo de la complejidad que representaba un cambio innovador en educación. Seguramente tuvo que producirse este primer intento para que el grupo pudiera visualizar la necesidad de ir más lejos. Para poder avanzar en las hipótesis de cambio propusimos pensar en términos empáticos. Era necesario aprovechar la aproximación cotidiana que tenía el maestro o maestra con los niños y familias para poder observar y empatizar la vivencia sobre la escolaridad. Era necesario hablar del conflicto en las aulas poniéndose en la piel de los actores: alumnado y profesorado.

Por fin nos propusimos dar una respuesta pedagógica a esta pregunta:

¿Qué hacer para superar este desencuentro? Para contestarla volvimos a analizar el choque de expectativas, las barreras culturales entre profesores y alumnos, la presión que ejercía el grupo de pares sobre sus motivaciones escolares y sus

respuestas muchas veces colectivas, la hostilidad de los alumnos hacia el maestro, etc

Después de un debate intenso donde se aportaron las observaciones de los docentes ,la información etnográfica por Rosa Valcárcel, la experiencia vivida por la mediadora cultural Naima y la articulación de todas estas aportaciones desde una perspectiva socio-psicopedagógica por mi llegamos a una serie de conclusiones:

Por eso, no solo implicaba un cambio de actitudes por parte del profesorado. No solo implicaba plantearse desde los aspectos metodológicos, curriculares, organizativos o normativos. Implicaba en cambio entender identificar y mostrar la influencia de las barreras culturales y sociales en el trabajo escolar, implicaba entenderse cada uno de nosotros como sujetos culturales interactuantes, implicaba la necesidad de que el maestros reconociera el rol que le atribuyen estos alumnos y alumnas como maestros y como adultos, implicaba entender que el mayor fracaso académico del colectivo en el ciclo superior no era fruto únicamente de una metodología poco significativa sino que influían otros aspectos como expectativas de futuro , mensajes doble vinculares, etc...

Y sobre todo implicaba dar un lugar al desencuentro. Aceptar la distancia no como un hecho conflictivo sino como un dato a tener en cuenta. Reconocerlo como algo consustancial entre el mundo escolar formal y el mundo de la infancia, vivido desde el recorrido particular de cada uno, entre los valores de una escuela surgida de la revolución industrial y los valores de colectivos culturales con otros recorridos históricos, entre las aspiraciones legítimas y prioritarias de unos y las aspiraciones legítimas y prioritarias de otros.

“ Para poner en marcha la experiencia había que superar este tipo de traducción mecánica, donde se interpretaba que las causas que provocaban los problemas eran unilineales y simples y por tanto corregibles desde nuestro universo cultural.” (véase Capítulo 2 Segunda Parte)

Pero reconocer el desencuentro no implicaba paralizarse en él, sino ayudarnos a ver mejor. Significaba que conocíamos y aceptábamos los puntos de referencia a

partir de los cuales podríamos encontrar muchos puntos de encuentro y reconocer aquellos que nos separaban. Con estos últimos tendríamos que emprender una negociación intercultural entre el colectivo y la institución. Llegar a puntos de acuerdo era básico ya que difícilmente podíamos incorporar el mundo de estos alumnos/as desde el desencuentro.

Dificultades y Resultados de los cambios

A lo largo del proceso nos encontramos con distintos tipos de dificultades, entre otras cosas por la misma complejidad del proyecto. Muchas de ellas están reflejadas a lo largo de la experiencia. Pero aquí voy a hacer mención a las que me parecen más importantes y pudieron llegar a condicionar el proceso formativo:

1-Una era de origen práctico. Se refiere a la dificultad de articular un discurso interdisciplinar entre la antropología, etnografía, pedagogía con un componente multiprofesional. Profesores, formador de formadores, antropólogos-etnógrafos, pedagogo y mediadora cultural. Todo esto en una determinada institución escolar que previamente ya tenía su propia dinámica, experiencias y cultura de centro y que además tenía unas expectativas respecto al seminario muy mediatizadas por la práctica cotidiana. Esto por tanto representaba una dificultad por diferentes lados.

En primer lugar de coordinación entre los distintos formadores y entre estos y formadores de formadores. Esta dificultad no solo era debida al número de gente que había que coordinar que de por si ya era importante(cinco-seis personas) además de una proporción desequilibrada entre formadores y grupo de maestros, sino a diversos factores como:

-las diferentes aproximaciones desde las más teóricas a las más prácticas que debían acabar concretándose en una experiencia concreta. A pesar que toda la experiencia compartía unos objetivos comunes, cada persona de este colectivo de formadores focalizaba su intervención con objetivos específicos . Este hecho dificultaba traducir en actuaciones prácticas lo que significaba un cambio de enfoque no un cambio de técnicas.

-el hecho de entrar a la escuela como un equipo procedente básicamente de la Universidad y los tópicos que se creaban alrededor de sus aportaciones:

“¡Demasiado teóricas, pero desconocedoras de los problemas que lidian cada día el profesorado!”

-el hecho de entrar con un equipo de formadores grande, podía crear una percepción invasiva.

- la falta de un análisis institucional previo.

- la necesidad de conjugar las demandas de formación y las expectativas del profesorado con un enfoque interdisciplinar de aproximación teórico práctico que contase con los saberes previos y la experiencia del profesorado.

-todas estas dificultades debían además conjugarse con una metodología de formación activa.

O sea donde los contenidos no se explicaban desde la transmisión unilineal sino articulando la implicación de los agentes educativos en los procesos de cambio con la implementación de contenidos socio-culturales.

2- Desde un punto de vista conceptual los puntos que encontraron resistencias para asumirlos se referían a temas como el papel de la escuela como institución siempre aculturadora y el papel del maestros que tiene que reconocerse como sujeto cultural para no caer en una idealización romántica y paternalista de lo que era educar. La percepción de que los diversos eran los otros y nosotros miramos la realidad desde un todo universal les daba seguridad y les protegía su identidad a la vez que dificultaba aceptar los propios estereotipos.

Por esto reconocer los estereotipos y los miedos con los que nos manejábamos y revisar los juicios de valor era esencial en el proceso formativo. Implicaba como dice Wolcott aprender a examinar su propia cultura(la del profesor) “como extraña” para poder tomar distancias y valorar mejor el rol del profesor frente a una situación diversa socio-culturalmente. Implicaba también aclarar la función de la escuela en una sociedad crecientemente multicultural. Una escuela que no confundiera la necesidad de potenciar la educación intercultural con la falta de ambición en la lucha por la igualdad de oportunidades para todos (Carrasco, 2001)

Pero al mismo tiempo una escuela que no se viese a ella misma como el único lugar en que los niños y niñas hacían sus aprendizajes, sino como un entorno más de aprendizaje vivido de forma más o menos intensiva según los universos culturales, según la experiencia de origen, según la situación social en que viven las personas, etc. Este hecho de no señalar la escuela como el único lugar central de aprendizaje obliga a hacer un esfuerzo de descentración y superar el “escolacentrismo” desde los docentes. Implica retomar una mirada diferente sobre el papel de la escuela. Implica entender mejor la desconfianza de algunos colectivos frente a la escuela, la negativa a delegar toda la educación a esta institución. Al mismo tiempo implica delimitar mejor las funciones de la escuela clarificando cuales eran instructivas, cuales sociales y cuales de integración (Carrasco, 2001:293)

3- Desde el punto de vista de acción pedagógica resolver el dilema diferencia-sin contraponerlo al de la igualdad sino al de las semejanzas como humanos. A la vez la dificultad en resituar el tema de la igualdad en relación a la desigualdad social en la que se encontraban muchos de estas familias en la sociedad de acogida. La dificultad de comprender mejor como la escuela podía garantizar la igualdad de oportunidades sin que esto mermase la posibilidad del respeto a las diferencias. Pero como dejar que se expresasen las diferencias sin que mermase el marco de convivencia.

Como trabajar la expresión de las diferencias sin creer que esto llevaba a la estigmatización. Como hacer un tratamiento diferencial y no igualitario de los niños sin que esto llevara a crear desigualdad entre ellos. Como aplicar un currículum que representaba a la sociedad mayoritaria y con poder a un contexto diverso culturalmente. En definitiva como no confundir diferencia con desigualdad.

4-Si bien el profesorado era muy respetuoso con las familias, había también una resistencia a creer que tuvieran capacidad para enseñar y aprender en sus entornos culturales y suficientes criterios para saber que debían esperar de la escuela. Cambiar esta mirada, implicaba romper la línea divisoria de lo estrictamente profesional y abrirla a una idea compartida de lo que son los procesos educativos. Era un cambio de cultura profesional que no solo implicaba a la relación entre

profesorado y familias inmigrantes si no a toda la interrelación de los protagonistas de la comunidad educativa .

5-Obviamente las dificultades propias de cualquier tarea de asesoramiento que utilizase una metodología como la nuestra. *“Cuando se propone una metodología que no ofrece soluciones prácticas inmediatas, sino que apunta a un cambio en las posiciones previas ante la realidad escolar, la presión que ejerce en los miembros del seminario esa realidad cotidiana y la urgencia en encontrar soluciones inmediatas a ella, es un factor a tener muy en cuenta puesto que aumenta los niveles de ansiedad e incertidumbre, crea momentos de crisis, entorpece la dinámica y puede llegar a paralizarla. Esta situación que se genera forma parte de lo previsto pero hay que ser constante para poder elaborar y transformar esos momentos críticos en espoletas para el cambio. De hecho así ha sido en todas las zonas.”* (Soto y Tovías, 1997: 70).

VALORACIÓN RETROSPECTIVA

Desde que se acabó la experiencia en Julio de 1997, la realidad respecto al tema inmigratorio en nuestro país ha pasado de ser un fenómeno incipiente, que afectaba fundamentalmente a las instituciones sociales de acogida (educativas, sanitarias, justicia...) a ser uno de los fenómenos que más han cambiado la geografía socio-política del país.

Durante estos años, hemos presenciado un aumento espectacular de inmigración en nuestro país . Sobre todo una inmigración que ha tenido que llegar en gran medida de forma ilegal con la esperanza de poder trabajar aquí y poder legalizar sus papeles. Hemos sido espectadores y testigos de la falta de planificación para acoger a estas personas y de la redacción por parte del gobierno de una Ley de Extranjería muy excluyente.

Nos hemos quedado atónitos delante de imágenes como las pateras y sus muertes, delante de los hechos que ocurrieron en Terrassa y en El Ejido, delante de los inmigrantes Africanos durmiendo en la Plaza Cataluña, delante de las colas para poder legalizar los papeles, y un largo etc...

Hoy la situación crecientemente multicultural ya afecta a toda la sociedad . Por fin el último acontecimiento dramático del 11 de Septiembre ha venido a complicar más la situación de los inmigrantes. Sobre todo los de origen musulmán –árabe. Por tanto la valoración retrospectiva quedará muy teñida por todos estos acontecimientos. Una cosa ha quedado claro. La necesidad de intensificar el trabajo desde todos los ámbitos socio-políticos para contrarrestar el sentimiento xenófobo que desde ciertas instancias de forma irresponsable se promueve. El miedo a ser invadidos y a la pérdida de identidad son sentimientos emocionales no racionales muy fáciles de manipular y convertirlos abiertamente en sentimientos racistas. Por otro lado la situación de marginalización en que se ven abocados dichos colectivos aumenta su fragilidad frente al poder. Por esta razón la labor en el campo educativo es esencial aunque seguramente poco efectiva sino va acompañada de políticas sociales de mejora de las condiciones de acogida y laborales de estos colectivos.

La valoración detallada como resultado de la experiencia realizada inmediatamente después de ésta, la podemos leer en el Capítulo 2 de la Segunda Parte de la tesis donde se describe todo el proceso formativo.

Pero, la valoración de la experiencia revisada desde la actualidad y desde la mirada que aquí nos ocupa responderá a las siguientes preguntas: ¿Hubo cambio educativo? ¿Hubo cambio conceptual en algunos términos como cultura, diversidad cultural? ¿Hubo transformación de las relaciones interculturales? ¿Fue perdurable?.

Cuando responda a estas preguntas me referiré al conjunto del grupo del seminario, no a los formadores de formadores (Carme y Josep), en particular. Estos tenían ya una formación previa realizada en la primera etapa del curso de “Formador de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales”. En esta primera etapa se tocaron, aunque de forma teórica muchos de estos cambios conceptuales. Para ellos la aproximación en la práctica representó poner a prueba, contrastar y visualizar la posibilidad del cambio.

Repasando todas las fases y entrevistándome con los diferentes protagonistas que intervinieron en la experiencia (maestros, formadores de formadores y el propio equipo de la UAB), he extraído los puntos que me han parecido más interesantes desde el punto de vista de las preguntas anteriores.

Hubo un cambio de mirada y en los profesores que he entrevistado este cambio marcó su acontecer profesional posterior, o sea fue perdurable en los siguientes puntos:

1. Hubo un cambio en la percepción “del otro” como aquel diverso. Y en “nosotros” como aquellos “normales” que miramos la realidad desde un todo universal que nos ofrecía seguridad y nos protegía nuestra identidad. Por tanto hubo un cambio de posicionamiento en la mirada de los problemas que se intentaban abordar. Se hicieron más conscientes de los numerosos “estereotipos”, “juicios de valor” “generalizaciones” “visión etnocéntrica” con que operaban cada día, aun siendo profesionales con una actitud de partida respetuosa e inclusiva para con el otro. Se dieron cuenta como las expectativas del profesorado respecto a sus alumnos/as podían influir a estos y además no coincidía con las expectativas de las familias. Hubo una asunción de que ellos mismos eran tan “sujetos culturales” como sus alumnos y alumnas ya sean magrebis o autóctonos.
2. Hubo un cambio respecto al los conceptos de cultura, diversidad cultural e interculturalidad. Cultura como un proceso de adaptación dinámico y no como un conjunto de producciones, de símbolos estáticos y homogéneos que determina la forma de ser de un colectivo. La diversidad cultural entendida como variabilidad cultural interna y externa con procesos de cambios en el tiempo / espacio y a la vez aceptar las contradicciones que se dan en todo colectivo incluidos nosotros entre esta variedad interna y los idearios colectivos. Las relaciones interculturales entendidas no desde la utopía sino desde las relaciones de poder que se dan entre minoría y mayoría, desde las relaciones entre colectivos,... pero también desde lo que nos asemeja a los grupos humanos no solo desde lo que nos diferencia. La distinción de los

comportamientos pautados culturalmente de los que se dan por razones de procesos inmigratorios y/o de marginación social.

3. Hubo cambio respecto a determinismo causal a partir de un solo factor explicativo en relación a los comportamientos del alumnado de las minorías culturales y de sus familias, y se incorporó una perspectiva múltiple y compleja de las relaciones sociales que se producen en el entorno escolar. Hubo cambio en el modo de conceptualizar ciertos comportamientos casi como si fueran innatos o naturales de determinados colectivos y no como consecuencia de múltiples factores y en procesos dinámicos de adaptación a las nuevas realidades y a procesos migratorios en su globalidad....
4. Hubo un cambio de mira respecto a la relación con las familias. De una actitud acogedora pero bastante paternalista se pasó a una actitud que incluía la escucha de las expectativas de los padres respecto a la escolaridad de sus hijos y de lo que esperan de la escuela. Se pasó de considerar a los padres como poco interesados en la educación escolar de sus hijos a entender que los padres también tenían criterios educativos claros y una conceptualización en las pautas educativas de lo que era la infancia y adolescencia respecto a sus hijos e hijas, aunque diferentes muchas veces a los nuestros. Se pasó a entender como conceptualizan a la sociedad mayoritaria. A partir de aquí se tuvieron presentes los universos familiares de los alumnos y alumnas de la escuela, su experiencia empírica, sus criterios, habilidades y competencias, para tender "puentes" entre ambos mundos.
5. Hubo un cambio desde el punto de vista de la relación pedagógica en el marco de una relación de interculturalidad. Se pasó de un concepto más de compensación del déficit, más correctivo o más "folk" a establecer principios de innovación pedagógica que facilitaron la articulación de las diferencias en el sí de un proyecto escolar compartido, conjugando las diferencias en la igualdad. Se rescataron las semejanzas entre humanos a la vez que se facilitaba la expresión de los elementos que nos hacían especiales ya sea como individuos ya sea como colectivo. Se pudo entender que la mejora de

las relaciones interculturales pasaban por entender que se actuaba con personas portadoras de cultura y no con culturas en abstracto. Pudieron resituarse mejor como docentes en dinámicas de grupo donde la mayoría de alumnos eran de origen magrebí. Entendieron como en las dinámicas grupales se creaban "microdinámicas" alrededor de valores donde se daban fenómenos de identificación colectiva que podían ser de género, étnica u otras. Entendieron como una transformación de las relaciones interculturales pasaba por crear marco de interacción, diálogo y comunicación educativa,

Contraste entre el discurso de la diversidad Reforma con el discurso de la interculturalidad en educación desde un enfoque interdisciplinar.

¿Cual sería el debate en relación a Diversidad-Interculturalidad-Desigualdad en la escolaridad?

¿El dilema diversidad-desigualdad en el marco de la escuela pública del momento? ¿Es posible mantener una estrategia de este tipo en la nueva ola neoliberal?

El tema de la diversidad como eje-etiqueta a tener en cuenta en la tarea educativa fue uno de los puntos centrales en el que se basó la Reforma Educativa. La atención a la diversidad iba parejo a un modelo de escuela comprensiva y polivalente al estilo anglosajón. Esta Reforma, introducida por el gobierno socialista, de carácter progresista, imitaba a los modelos impulsados por las sociedades del bienestar de Gran Bretaña y países Nórdicos. El problema fue que llegó en un momento de crisis y de cuestionamiento de los Estados de Bienestar aparejado con el apogeo del neo-liberalismo y la globalización en muchos países occidentales y además fue gestionada aquí en Cataluña por un gobierno de centro derecha. Nació posiblemente con el pie cambiado.

En este apartado voy a contrastar el discurso de la diversidad que hace la Reforma con el discurso de la interculturalidad en educación desde un enfoque interdisciplinar que promovíamos desde nuestro Programa.

La atención a la diversidad fue una de los ejes en los que se basó de la Reforma(LOGSE) Pero, ¿Que quería decir la Atención a la Diversidad? ¿A que

diversidad se refería? ¿Por que se le da una importancia mayúscula en la nueva Reforma? ¿Desde que perspectiva la contemplaba?

La Reforma, al igual que otras reformas hechas en los últimos veinte años en Europa querían compaginar el principio de igualdad de oportunidades con el principio de calidad.

La entrada en la UE de nuestro país implicaba modernizar nuestro sistema educativo, aumentar la obligatoriedad a 16 años, hacerlo más democrático y participativo, pero también más competitivo. Pero modernizar no es un término neutro. Depende quien esté detrás de la modernización y en que coyuntura se da. Implica una concepción pedagógica de calidad o bien una concepción neoliberal de calidad. Hoy sabemos con la nueva Ley de Calidad que está a punto de aprobarse en el Parlamento Español que la idea de calidad actual en nuestro país tiene un color muy neo-liberal. Pero con anterioridad cuando en España, gobernaba el partido socialista, éste tomo como modelo de filosofía las reformas que se habían dado en los 60 en muchos países Europeos implantando la Comprehensive School y la educación compensatoria.

El discurso de la igualdad se estructuraba a partir del discurso de la diversidad y del derecho a la integración en la escuela ordinaria de todos los niños . De aquí surge el concepto de necesidades educativas(NE) de toda la población infantil en un *continuum* hacia las necesidades educativas especiales (NEE).

La escuela acogería a todos los niños con sus necesidades y los soportes graduados en función de éstas. Aquí por tanto se incluía también la población inmigrante que pudiera necesitar apoyos durante un periodo de tiempo. Pero era una diversidad entendida fundamentalmente a nivel individual: diversidad en los estilos de aprendizaje, diversidad de intereses, diversidad las capacidades...

Así con esta nueva ley se abría también en España la puerta a la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales en la escuela ordinaria , así como también a la atención de otras necesidades relacionadas con la diversidad socio-cultural en un momento de creciente multiculturalidad de las sociedades occidentales. La dificultad estribaba en que

con una sola fórmula se quería dar respuesta pedagógica a situaciones de diversidad muy diferentes.

Esto implicaba un nuevo discurso en cuanto pasar de una escuela selectiva a una comprensiva y normalizada. Por tanto este discurso no renunciaba a la utopía de la igualdad de oportunidades pero lo resituaba en un discurso que podía tener lecturas diferentes.

Desde las lecturas más adaptativas de la escuela, entendido como la necesidad de que la escuela se adapte a los individuos con el consecuente peligro de bajar niveles y caer en la trampa de convertir diversidad en desigualdad, hasta otras lecturas que no creían que la solución era bajar niveles, si no más bien todo lo contrario, pero si hacer más próxima y participativa la escuela y enriquecer los aprendizajes de todos aprovechando los recursos de la diversidad. Y sobre todo no perder de vista que la escuela es una institución social que se dota nuestra sociedad con el fin de garantizar a todos la igualdad de oportunidades.

Pero para llegar a atender a toda la diversidad de forma adecuada y sin segregarla, debían resolverse numerosos problemas tanto organizativos, curriculares, metodológicos, de relaciones educativa, legales, etc. La LOGSE proponía un replanteamiento tanto organizativo, de tramos educativos (0-6) (6-11) (11-16) como metodológico y sobre todo un cambio de paradigma en relación a como se enseña y como se aprende. Optaba por un discurso fundamentalmente psicopedagógico. Introducía una concepción constructivista del aprendizaje como manara ideal para atender a al diversidad.

Sin embargo aunque la atención a la diversidad se refería fundamentalmente a la diversidad individual, en los Diseños Curriculares Bases (DCB) se introducía también la idea de diversidad sociocultural: de género y de culturas y con ellas el tema de la Educación Intercultural. Pero ¿Cómo entendía estas diversidades colectivas?

Si leemos los Diseños Curriculares vemos que efectivamente trata el tema de la interculturalidad y de la coeducación, o sea de una diversidad entendida en este caso más como fenómeno colectivo. Desde la definición teórica lo trata además de

forma adecuada pues opta por una definición dinámica de la cultura y del desarrollo evolutivo del niño/a en constante interacción con el medio. Pero se queda en la idea de la "infancia" como concepto universal. Se trata de un niños y niñas en abstracto. *"Se habla de aspecto cultural pero no se entra en la comprensión del fenómeno"* (VVAA, 1992: 5)

Tampoco se menciona la relación educativa de la figura del profesor que es también Sujeto Cultural y este solo aparece relacionada con la transmisión cultural que además se concreta al territorio de Cataluña. Querer resolver las transformaciones sociales que se estaban dando en las población escolar con una misma fórmula : la atención a la diversidad , implicaba reducir las soluciones al terreno didáctico pedagógico.

La experiencia del seminario nos muestra que en la naturaleza de los conflictos que se generan entran variables nuevas. El cuestionamiento del papel transmisor de cultura dominante en la escuela, los estereotipos con los que se afrontan algunos problemas, la distancia social y cultural entre maestros y familias y alumnos, las experiencias que ha tenido y tiene cada colectivo con la sociedad mayoritaria y con sus instituciones y como esto influencia en su inserción en la sociedad, el miedo inconsciente a no controlar la situación por parte de los maestros, el rechazo de actitudes y comportamientos diferentes a los nuestros, la propia identidad cultural del maestro.

La frustración que genera el etiquetaje de una escuela, el choque de expectativas entre escuela y familias, la contradicción entre una política que tiende a ser asimilacionista y la realidad de la existencia de prejuicios que minusvaloran al que se debe asimilar. Y sobre todo no olvidar que muchos jóvenes de estos colectivos saben que se enfrentaran a situaciones de discriminación explícita o implícita en el mundo social y laboral al salir de la escuela ,que chocan con el trabajo integrador que ha podido hacer la escuela, constituyendo un factor de riesgo académico para estos muchachos.

Por esta razón se hacía imprescindible replantear el término de Educación Multicultural o incluso Intercultural en donde se ponía el acento básicamente en el

cambio de actitudes y valores y en la revisión del currículum para profundizar en temas que requieren un análisis desde la antropología de la educación que se articulara con una propuesta de cambio a nivel pedagógico. Se trataría avanzar por un lado en investigaciones etnográficas relacionadas con este ámbito de la antropología y articularlas con propuestas de formación dirigidas al mundo educativo. Las instituciones educativas y el profesorado de la sociedad mayoritaria se incluirían también como variables en las investigación.

El ICE-UAB fue el primero en introducir una perspectiva antropológica a partir de un primer Equipo Interdisciplinar compuesto por un antropólogo, un psicólogo y una pedagoga (yo misma) que diseñaron un primer programa de formación en Educación Intercultural. En estos primeros años se realizaron varios cursos con esta perspectiva interdisciplinar y se realizó un primer intento de investigación – acción en las escuelas a partir de un material que recogía las historias de vida de las familias de los alumnos inmigrantes..

Sin embargo el “Programa de Formador de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales en la Escuela “ cuya coordinación se llevó desde el Departamento de Antropología de la UAB y con la dirección de la Dra. Teresa San Román intensificó la perspectiva antropológica impulsando paralelamente al programa de formación diferentes investigaciones etnográficas. No se trataba ya de hablar de como acoger la diversidad cultural en la escuela si no de encontrarnos con los verdaderos individuos diversos ¿Quiénes eran?¿Dónde estaban? Como dice la Dra. Silvia Carrasco (2001:272): “..re encontrar los individuos concretos dentro de las culturas diversas”