

SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y REALIDADES SOCIALES Y
EDUCATIVAS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

CAPÍTULO 1: INTERVENCIÓN EN TRES REALIDADES EDUCATIVAS MULTICULTURALES

La propuesta marco que sigue, forma parte del informe sobre la segunda etapa del programa, elaborado por Pepi Soto (Antropóloga Educativa) y Susana Tovías (Pedagoga) para la Generalitat de Cataluña. Las bases que proponemos se sustentan en las experiencias que se llevaron a cabo en cinco escuelas de educación primaria de diferentes lugares de Cataluña. Su intención es contribuir a clarificar conceptualmente y metodológicamente el amplio campo de la formación intercultural en educación del profesorado.

Esta segunda etapa del programa se desarrolló desde una dinámica metodológica diferente. A través de la realización de seminarios en los centros, el formador/a "aprendería haciendo", tanto en conocimientos relativos a la complejidad de las relaciones interculturales en el sí de una escuela, como en las metodologías de asesoramiento y formación en centros con relación a estos temas. Los formadores/as estarían tutorizados por miembros del equipo pluridisciplinar de la UAB (equipo asesor) del proyecto marco.

A su vez, el profesorado asistente al seminario, se implicaría directamente en su formación a través de una acción reflexiva sobre sus prácticas, convirtiéndose en protagonistas de los cambios e innovaciones que cada escuela realizase.

El modelo de formación que proponíamos seguía la línea marcada por el proyecto marco, destacando la necesidad de que el formador/a (y en general el profesorado participante en el seminario) adquiriesen conocimientos centrados en un colectivo cultural concreto y en las relaciones interculturales que necesariamente se daban entre este colectivo y la sociedad mayoritaria, y entre éste y su relación con la escuela. Teniendo en cuenta, además, otra variable, el contexto escolar y el medio social (urbano/rural) donde se daban estas relaciones. Buscaba la articulación de la reflexión teórica con la práctica, desde la propia aproximación del educador/a a la realidad compleja de un centro educativo, situado éste en un contexto multicultural con predominio de un colectivo cultural.

Por tanto, la segunda etapa del proyecto pretendía incidir a dos niveles: formador/a y maestros/as, a la vez que atendía a varios ámbitos de conocimiento:

Relativos al formador y formadora del proyecto marco.

Suponía la formación del formador/a en dos aspectos básicos:

- La formación en estrategias de asesoramiento y de innovación educativa para el cambio en el sí de una aproximación intercultural en educación.
- La formación en aspectos de antropología educativa en relación a las dinámicas que se crean en los centros donde se dan relaciones interculturales entre los diversos agentes del contexto educativo.

El formador/a realizaba dos funciones simultáneas. Por un lado se formaba, aprendiendo modelos de intervención guiados por los asesores del proyecto marco, a la vez que eran sujetos activos y progresivamente dinamizadores en el sí de los seminarios.

Relativos al conjunto del seminario (formadores/as y maestros/as):

- La formación en relación al ámbito de la interculturalidad en la educación.
- La 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.
- El asesoramiento para la realización de experiencias piloto vinculadas a la mejora de las relaciones interculturales en cada centro.

El tratamiento que se hizo con relación al colectivo guineano fue diferente por tres razones básicas, que Teresa San Román señaló en el proyecto:

- Era un colectivo que no se concentraba en determinadas zonas o escuelas sino que estaba disperso.
- Su presencia en las escuelas no implicaba, al menos de forma explícita, un conflicto en relación a su integración, traducida en términos como: fracaso escolar, absentismo, problemas de comportamiento, hábitos, etc.

- Las familias guineanas no expresaban quejas respecto a la educación de sus hijos.

Por estas razones se consideraba que podía ser contraproducente focalizar una etnografía desde la escuela, señalando problemas donde no eran percibidos, al menos conscientemente, por los distintos protagonistas. Consecuentemente, desde la dirección del proyecto se optó por hacer una etnografía desde las familias sin entrar en las escuelas ni realizar ningún tipo de seminario. (véase caso 3)

El proyecto marco *"Projecte per a la Formació de Formadors en el Camp de les Relacions Interculturals i el Paper que hi hauria de Jugar l'Escola"* en la página 2 y 3 sintetiza las líneas básicas de esta propuesta:

"Els seminaris de caràcter pilot que proposarem, en nombre limitat i amb caràcter experimental, s'entenen com a espais d'estudi, proposició, anàlisi de les experiències, d'aplicació dels coneixements i propostes que es van construint en el seu si, avaluació i modificació d'aquests coneixements i propostes que permetran així renovar la programació de manera que s'aconsegueixin els ajustaments necessaris i, al mateix temps, criticar i construir els coneixements en els quals l'esmentada programació es fonamenta. Aquests programes es poden entendre, doncs, com programes d'investigació-acció i es podrien dur a la pràctica per formadors i formadores conjuntament amb el educadors amb els quals treballin. Es tracta de pensar en el programa com un instrument de formació per als uns i per als altres a diferent nivell, que permeti ampliar progressivament l'autonomia del formador al màxim possible de manera progressiva(...) voldríem que la formació pluridisciplinària que proposem permetés que els formadors arribessin a tenir una certa autonomia en les condicions normals i recurrents, per una part, de manera que la intervenció d'altres professionals quedés limitada a condicions realment imprescindibles i d'altra part, capacitar-los, precisament, per poder treballar pluridisciplinàriament quant les circumstàncies així ho demanis, sempre tenint en compte les seves limitacions, les seves capacitats i l'amplitud i especificitat de la seva aportació en un equip d'aquestes

característiques i els seus límits, capacitats i especificitat de l'aportació dels altres(...) Inicialment es inevitable que el formador aprengui fent, per la qual cosa la seva dependència de l'equip serà gran durant el primer període que proposem, però es pretén que el formador aconseguixi el seu nivell màxim d'autonomia, la qual no serà mai absoluta com ja hem fet constar, en el termini de dos cursos acadèmics, tal com es detalla en el projecte que presento tot seguit" (San Román, 1994)

Esta propuesta se distinguía por su carácter interdisciplinar que conllevaba la intervención de un equipo pluridisciplinar constituido por antropólogos, etnógrafos y pedagogos a lo largo de todo el proceso del seminario.

"Se caracterizaba por la confluencia en un mismo espacio de discusión de distintas perspectivas disciplinares. Así, el conocimiento etnográfico de los colectivos de minorías culturales escolarizados (desde los etnógrafos se realizaba simultáneamente un trabajo de campo sobre colectivo cultural del entorno donde se ubicaba la escuela), la especialización en el ámbito educativo desde la antropología social y la perspectiva intercultural desde la pedagogía iban a ser requisitos indispensables para llevar a cabo una formación global, que tuviera en cuenta las múltiples dimensiones del encuentro entre culturas en el seno de la institución escolar."(Soto y Tovías, 1997: 67-73)

"Aquest projecte (...) s'ha d'entendre com una proposta combinada de certes hipòtesis etnogràfiques i sociogràfiques que semblen explicar adequadament l'experiència professional dels educadors i educadores i dels formadors i formadores en el camp pluricultural" (San Román, 1994:6-7)

"Esta realidad requería un complejo trabajo de equipo, que perseguía, fundamentalmente, mantener una visión global de lo que estaba aconteciendo en los distintos ámbitos-interno a nivel de seminario, externo a nivel de programa -, al mismo tiempo que una tarea de coordinación, análisis y valoración con cada uno de los formadores y las formadora." (Soto y Tovías, 1997: 67-73)

Como en el proyecto marco se señala, las metodologías formativas que se utilizaron en los centros eran muy cercanas a las propuestas de investigación-acción, pero nosotros preferimos denominarlas de formación-acción, por el hecho de estar formando paralelamente al formador/a y a los maestro/as asistentes al seminario, por la necesidad de introducir contenidos conceptuales nuevos relacionados con la comprensión del tema multicultural, por la estructura organizativa e interdisciplinar del equipo formador (antropóloga, pedagoga, etnógrafos...) y por la temporalización de cada una de las etapas que no podía contemplar un proceso en espiral, característico de la investigación-acción.

Seguidamente ilustramos algunos contenidos formativos que se especifican claramente en el proyecto marco:

"Introducció programada de la variabilitat cultural general i de l'específica de cada situació concreta a l'escola: paper otorgat a cada cultura, per promoure les relacions interètniques igualitàries en el marc de la societat catalana. Programació de continguts docents, construcció de materials didàctics, programació d'activitats educatives, coneixement, discussió i introducció de procediments culturals diversos per arribar a acords, tenir cura dels dependents, explicació d'històries, participació de pares, familiars i personatges dels col·lectius ètnics, immigrants i autòctons, a diferents nivells"

(San Román, 1994:5)

1.1. Una formación orientada en el papel del profesorado como protagonista del cambio. La reflexión sobre la práctica en contextos de multiculturalidad.

Líneas fundamentales que guiaron toda la propuesta

En este apartado expongo las líneas fundamentales que guiaron toda la propuesta

A través de ellos, Pepi Soto y yo misma pudimos contrastar a posteriori las cinco experiencias.

Objetivos de formación.

Desde las diferentes disciplinas confluentes (antropología, etnografía y pedagogía), destacamos los tres objetivos comunes que fueron los ejes vertebradores de todo el proceso:

- A. 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.
- B. 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.
- C. 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.

Estos tres objetivos comunes confluyeron en una serie de orientaciones compartidas en todo momento por las diferentes asesores desde todas las disciplinas, para la reflexión y el análisis sobre las problemáticas en el ámbito de las relaciones interculturales y sobre las prácticas escolares que se derivaban, buscando generar un clima que provocase en los maestros/as actitudes prudentes en la emisión de juicios de valor, en la realización de diagnósticos escolares e incluso, para la elaboración de propuestas de trabajo con alumnos y familias.

"De no ser así, las barreras invisibles que impedían una mejora de las relaciones interculturales en la escuela se autoalimentaban, sirviendo de justificación para continuar legitimando las desigualdades en el seno de la institución escolar y fuera de ella." (Soto y Tovías, 1997)

Estas orientaciones las pudimos plasmar en cinco puntos básicos:

1. Evitar establecer relaciones de causa/efecto en los comportamientos de los alumnos/as de las minorías culturales y de sus familias, a partir de un solo factor explicativo, incorporando una perspectiva múltiple y compleja de las relaciones sociales que se producen en el entorno escolar. Consecuentemente, saber que

los desajustes que se producen en la escuela son siempre el resultado de una interacción compleja entre familia, alumnos y docentes.

2. Tomar conciencia de que las situaciones de conflicto intercultural incluyen la figura del docente como agente que interactúa. Este factor implica que las percepciones e interpretaciones que hace el docente sobre algunos/as alumnos/as y algunas familias no estén teñidas de "juicios de valor", que provienen de tópicos o estereotipos sociales.
3. Identificar las relaciones que se producen en el seno de la institución escolar, con determinados colectivos de alumnos/as y sus familias, con la intención de no reproducir las relaciones de exclusión a las que están sometidos socialmente.
4. Tener presentes los universos familiares de los alumnos/as de la escuela, su experiencia empírica, sus criterios, habilidades y competencias, así como sus expectativas en relación a la escuela y lo que esperan de ella, para tender "puentes" entre ambos mundos.
5. Comprender que la inestabilidad derivada del conflicto, las contradicciones y las incoherencias entre las propuestas educativas explícitas y los mensajes implícitos en la interacción cotidiana, forman parte de la realidad y podemos aprovechar su potencial transformador (el de la inestabilidad y el de los mensajes implícitos) si los explicitamos, analizamos y trabajamos con ellos.

A partir de estas orientaciones comunes fue necesario que cada asesor/a, desde su ámbito disciplinar, aclarase y especificase cuales eran los objetivos prioritarios y más relevantes a tener en cuenta, que guiasen las propuestas de intervención. Sin embargo, esta necesaria especificación no debía implicar tratar estos objetivos de forma aislada sino que nuestra idea era poder ir articulándolos en cada momento, aunque con intensidad distinta según la fase en que nos encontráramos.

Los objetivos debían marcar necesariamente las estrategias de intervención. Sin embargo, debíamos tener en cuenta que cada centro, dependiendo de la situación de partida en el planteamiento de las relaciones interculturales, del bagaje particular de cada claustro y de los intereses iniciales que se iban vehiculando, obligaba a poner mayor énfasis en unos u otros objetivos. Según los centros, se desarrollaron

todos o algunos de ellos, y siempre unos más que otros. También en todos los seminarios se vertebraron simultáneamente los contenidos etnográficos a las otras dos disciplinas, con un sesgo hacia la pedagogía o la antropología según quien tuviera asignada la coordinación de la zona concreta.

Pero, independientemente de la diversidad de situaciones escolares y de la variedad de intereses iniciales de cada seminario, pudimos establecer cuatro fases diferentes en el proceso de formación, común a todos los centros. Estas cuatro fases tuvieron duraciones distintas y profundización diferente según el centro, pero se desarrollaron en una secuenciación idéntica.

Primera fase. DE LA GENERALIZACIÓN A LA CONCRECIÓN

En esta primera fase nos proponíamos acercarnos a la realidad de cada centro y al mismo tiempo crear un ambiente de confianza entre nosotros y los miembros del seminario para facilitar un debate abierto y fluido.

El primer paso fue facilitar la expresión de aquellas cuestiones que preocupaban con el objetivo de identificar los aspectos problematizados, de explorar los preconceptos y supuestos implícitos y los niveles de generalización de las informaciones que se iban dando.

Esta fase debía acabar con la toma de decisiones sobre los temas de interés que se iban a trabajar.

Segunda fase. DE LA CONCRECIÓN A LAS PROPUESTAS DE CAMBIO

En esta segunda fase se trataba de llegar a focalizar y definir bien el problema principal a partir del tema elegido y explicitar los conflictos a que daban lugar.

Para este fin se proporcionaron instrumentos de análisis para organizar la reflexión e incorporar las diferentes percepciones e interpretaciones de los distintos miembros del seminario y se facilitó información etnográfica sobre los colectivos concretos, con el fin de diferenciar el conflicto percibido del conflicto real y de identificar los intereses concretos que se iban a articular en propuestas de cambio.

Esta etapa acababa con la definición de los cambios que se querían conseguir concretando en que niveles y en relación a que variables (contexto, relación profesor/a, alumnos...) se quería actuar.

Tercera fase. DE LAS PROPUESTAS CONCRETAS A LA REALIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

En esta tercera fase se articularon las propuestas concretas de cambio a las reflexiones teóricas realizadas a partir de los datos en cada uno de los centros, teniendo en cuenta las aportaciones etnográficas sobre el colectivo concreto.

Con este fin, se concretaron los pasos a realizar en las intervenciones previstas, el contexto donde se realizarían (a nivel de centro/ciclo/aula/nivel/patios/tiempos) y los ámbitos donde repercutiría de forma directa (organizativos/curriculares/metodológicos) o indirecta (relación familia/escuela, estrategias de comunicación...)

Esta fase acababa con la puesta en marcha de una experiencia.

Cuarta fase. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y EFECTOS EN LA PROPUESTA ESCOLAR

En esta cuarta fase se reflexionó y valoró la experiencia realizada, intentando establecer los aspectos diferenciales en relación con las experiencias anteriormente realizadas en el centro, así como los resultados de la misma y los efectos que sobre la propuesta escolar hubiera tenido o pudiera tener, con el fin de intentar establecer posibilidades de continuidad.

La evaluación debía contemplar también el marco teórico base de la intervención intercultural en el marco de la experiencia realizada.

Para este fin se efectuaría una evaluación sobre los procesos formativos y de la propia experiencia y sobre los resultados de ésta, así como sobre la extensión,, generalización e incidencia que podía llegar a tener en el centro.

1.2. Proceso de puesta en marcha de los seminarios de formación en las cinco escuelas desde una perspectiva experimentada de Formación-Acción

El proyecto marco preveía la realización de seminarios en cuatro centros:

"Aplicación del proyecto-marco y seguimiento del proceso de investigación-acción en cuatro centros experimentales: cada una de las escuelas y sus formadores que pretendan llevar a término la aplicación experimental del proyecto-marco deberían programar un seminario con los educadores(...). La orientación de este seminario debería ir a cargo de un tutor-etnógrafo del equipo(...), especializado en etnografía del colectivo con el cual se trabaja en cada una de las escuelas(...). Es necesario también la orientación del seminario en dos ámbitos: el de la etnografía escolar y el de la estricta pedagogía de la interculturalidad. Por esto se contará con una pedagoga y una antropóloga. Las dos serán las coordinadores de todos estos aspectos en las escuelas experimentales, intervendrán en un seminario una vez por semana, de manera que cada seminario contará siempre con el etnógrafo (...) y cada quince días, con el coordinador de pedagogía intercultural o bien con el coordinador de etnografía escolar" (San Román, 1994)

Sin embargo de los cuatro centros inicialmente previstos, se trabajó finalmente en cinco, a lo que había que añadir el trabajo fuera del centro que se iba a hacer en relación con el colectivo guineano. Este último se realizaría a través de un trabajo con las familias.

El momento de comienzo de la formación en seminarios tuvo lugar entre el mes de septiembre de 1995 y el mes de febrero de 1996. Desde el mes de septiembre se estuvo proyectando y planificando la propuesta de formación en seminarios. Se establecieron las funciones de cada uno dentro del equipo y las respectivas responsabilidades. Se fijó una primera organización del trabajo en seminarios y un primer calendario de trabajo. La presentación de la propuesta a los formadores se hizo en las jornadas del mes de noviembre de 1995, a partir de las cuales se iniciaron los contactos con los centros y se concretó en que zonas trabajaríamos.

Como más arriba señalábamos, en este periodo hubo algún cambio en relación a la propuesta inicial. Así, de los cuatro centros experimentales pensados en el proyecto marco, se pasó a trabajar con cinco, más el del grupo de trabajo del colectivo guineano. Ello implicaba a diez formadores/as y cuatro colectivos.

La dedicación semanal de las coordinadoras prevista inicialmente para empezar la formación en seminarios era de un día a la semana, pero el aumento de las zonas implicó una mayor dedicación (alguna semana se hacía necesario ir a dos zonas) aunque de vez en cuando había una semana libre. Esto significó también que tres zonas tendrían seminario cada dos semanas, mientras que otros tendrían seminario una vez al mes. Esto configuró tres tipos de seguimiento intensivo que se llamaron:

- de primer grado, si eran seminarios quincenales
- de segundo grado, si eran seminarios mensuales
- de tercer grado, en relación con grupo de trabajo alrededor del colectivo guineano.

La realización de seminarios, independientemente de si eran quincenales o mensuales, implicaba en principio la presencia alternada de una de las coordinadoras, que entre sesión y sesión de seminario, se reunirían para traspasarse las informaciones pertinentes, para poner en común las dificultades de estos primeros tiempos y para intentar ir encontrando el lugar de todos y cada uno de nosotros en un trabajo de formación de mucha complejidad, sin precedentes a los que remitirnos. Implicaba también encontrarnos con los formadores/as y etnógrafos/as, antes y después de las sesiones en los centros, para coordinar el trabajo y planificar y/o valorar la sesión realizada. Implicaba por último reuniones de seguimiento con la directora del programa, para ir estableciendo las diferentes estrategias de intervención y para compartir los procesos en las diferentes zonas.

Sin embargo, debido a la gran dificultad que significaba mantener este grado óptimo de coordinación, se decidió, a partir de la segunda fase, distribuir las escuelas entre Pepi Soto (Antropóloga educativa) y Susana Tovías (Pedagoga), aun siendo conscientes de que lo que ganábamos en eficacia lo podíamos perder en

interdisciplinaria. Aun así, en cada escuela seguirían interviniendo los etnógrafos/as y además, las coordinadoras seguirían manteniendo contacto y asesoramiento conjunto con Teresa San Román y apoyo, si así lo requerían de otros miembros del equipo de la UAB, especialistas en antropología educativa, etnografía o pedagogía.

Los primeros pasos en las cinco escuelas fueron parecidos. En primer lugar los formadores/as debían hacer el primer contacto con la escuela para explicarles la idea base del proyecto y tantear la posibilidad de que el centro tuviera interés en formar parte del cuadro de escuelas experimentadoras.

Una vez confirmado el interés de la escuela por participar, se hacía desde el proyecto marco una entrevista con el equipo directivo para presentar el proyecto y sus objetivos prioritarios.

Un tercer paso fue la presentación del proyecto al grupo de maestros y maestras de cada escuela interesados en constituirse en seminario (se partía de la idea de que el claustro ya se había reunido con anterioridad para hablar y aceptar el proyecto marco).

Un cuarto paso fue que los equipos directivos informaran al Consejo Escolar y APA.

En general los seminarios estaban compuestos por un núcleo grande de asistentes (tres de las escuelas eran de doble línea), en algunos casos asistiría todo el claustro en pleno.

En el proceso de puesta en marcha de los seminarios establecimos unas mínimas pautas comunes para la recogida de las diferentes informaciones que surgían y unos criterios organizativos iniciales.

- **Asistencia al seminario:** el control de asistencia a los seminarios se realizaba a través de las firmas de los diferentes miembros en un listado del que se encargaban los formadores de cada zona.
- **Duración del seminario:** la duración media de los seminarios era de una hora y cuarto o y media.

- **Horario:** Se realizaban mayoritariamente en los mediodías, después de acabar las clases y antes de comer. En el caso del grupo de trabajo sobre el colectivo guineano, el horario de encuentro se decidía sesión por sesión.
- **Actas de la sesión:** los formadores/as tenían la responsabilidad de hacer las actas de cada sesión y repartirlas al resto de los miembros del seminario. Independientemente de las actas realizadas por los formadores/as las coordinadoras realizarían una síntesis de cada sesión con el objetivo de transmitir la información a la otra coordinadoras y mantener informada a la directora del programa de trabajo que se iba realizando.
- **Asistencia voluntaria:** *"Se estableció que la decisión de participar era voluntaria e individual. Desde el proyecto-marco era un punto básico y un requisito previo indispensable. La asistencia debía ser voluntaria. Voluntaria en relación con la participación como centro, puesto que era necesario la aprobación del claustro para iniciar el trabajo. Y voluntaria en relación con la participación como miembro del seminario, ya que a pesar de la aprobación del claustro, era necesario tomar la decisión individualmente, y se podía no participar. Iniciar la formación en seminarios requería, pues un compromiso para realizar cambios en las relaciones interculturales que ya estaban establecidas. Cambios que, aunque se proyectasen y planifiquen colectivamente, era entre personas particulares, variadas y variables, como se concretarían. En este sentido, Las relaciones interpersonales tomaban una dimensión particularmente importante, sin olvidar que las propuestas derivadas del trabajo del seminario habían de incidir en las propuestas global como centro."* (Soto y Tovías, 1997)

Las zonas territoriales

Los factores que llevaron a decidir en que escuelas se iba a trabajar fueron dos:

- El primero de ellos era el propio grupo de formadores adscritos al programa que, como profesionales de la educación, estaban vinculados a distintas etapas educativas (desde educación infantil hasta ESO) y a distintos territorios (las cuatro provincias catalanas y en zonas rurales y zonas urbanas) y desarrollaban funciones diferentes (docencia, EAP, educación compensatoria, etc.)

- El segundo factor eran los colectivos minoritarios con los que podíamos trabajar. Había que ceñirse a aquellos colectivos de los cuales el "Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya" ya tenía más demandas de formación.

Debíamos pues conjugar las zonas a las que profesionalmente se adscribían los formadores que iban a participar con criterios de comparación de colectivos en distintas situaciones. Así se configuraron cinco zonas territoriales: dos zonas en el cinturón metropolitano de Barcelona y tres en el interior de Cataluña, una urbana y las otras dos semirurales. Paralelamente se configuró un grupo de trabajo sobre el colectivo guineano.

Los centros escolares.

Una vez delimitados los colectivos y las zonas con los que se iba a trabajar, los formadores implicados, buenos conocedores de sus zonas respectivas, iniciaron los contactos con aquellos centros que, dentro de la zona, escolarizaban al colectivo en cuestión.

Las cinco escuelas eran centros públicos de Educación Infantil y Primaria, que acogían población escolar de minorías culturales en riesgo de marginación. Dos de ellas contaban entre su alumnado con niños y niñas gitanos, otros dos con magrebíes y una con senegambianos.

Como antes se ha dicho, no se realizaron seminarios en ningún centro que escolarizase a niños y niñas guineanos ya que por razones que explicábamos anteriormente, el trabajo de formación de formadores, en este caso, se desarrolló vinculado al conocimiento de los universos familiares (caso 3).

Los perfiles escolares de los cinco centros presentaban realidades diferentes en múltiples aspectos. El contexto específico en que se ubicaban, su trayectoria histórica, su experiencia de relaciones institucionales con las minorías culturales, la diversidad socio-cultural y socio-económica del conjunto de su alumnado, la composición interna del claustro de profesores/as, el tamaño del centro, los recursos humanos y los materiales disponibles.

Las temáticas que surgieron inicialmente eran muy variadas. Cada escuela era un mundo y la vivencia de los aspectos problematizados, la cohesión del claustro, los conflictos internos, el grado de participación activa en el seminario, etc., condicionaron de manera relevante los contenidos, las dinámicas y los procesos particulares de cada uno de los seminarios.

Sin embargo, la realidad múltiple no impidió que en todos ellos se establecieran espacios para la reflexión y el análisis de las relaciones interculturales, lo cual dio como resultado propuestas concretas de cambio, que cristalizaron en experiencias diversas.

Seguidamente pasaré a ilustrar cada uno de los seminarios de los cuales fui la coordinadora (Caso 1 y Caso 2) y del grupo de trabajo sobre el colectivo guineano (Caso 3) que asesoré en los aspectos relativos a la escuela y temas educativos.

CAPÍTULO 2: UNA ESCUELA CON PRESENCIA DE ALUMNADO MAGREBÍ EN UNA CIUDAD MEDIA DE LA CATALUÑA INTERIOR

Experiencia 1

Seminario en Centro: Zona semi-rural con desarrollo industrial importante

Perfil del centro

Curso 1995/96

El centro (...) era una escuela de una línea con un total de 145 alumnos/as y una ratio clase de unos 15 niños/as por aula.

El claustro estaba compuesto por 15 maestros/as, mayoritariamente en situación de estabilidad.

Su población escolar estaba repartida de la siguiente manera:

- Población autóctona con un 36 % (53 niños/as) aunque en su mayoría castellano-parlantes, procedente de la inmigración interna de los años 60 (solo el 14 % era catalano-parlante).
- El colectivo magrebí con un 42%, llegados a partir de la década de los 80 (eran 60 niños/as agrupados en los cursos de parvulario 3 años, 4º i 8º de primaria).
- El colectivo gitano con un 19% (28 niños/as).
- El colectivo argentino 3% (4 argentinos)

La escuela se encuentra ubicada en la zona sur de la población, en un barrio, muy próximo al centro histórico y por tanto bien comunicada. Sin embargo, su población pertenece a clases sociales media-media/baja. Tradicionalmente ha sido un centro que ha ido escolarizando gran parte de la población proveniente de la inmigración interna de los años 60/70. A partir de los años 80 ha escolarizado gran parte de los niños/as de familias provenientes de Marruecos, sobre todo de la zona del Rif, coincidiendo con la época donde se dieron las primeras reunificaciones familiares de éste colectivo en el país.

Otro dato a destacar es que en esta población, la matrícula de alumnos/as de origen magrebí se concentraba sobre todo en dos escuelas. Hay diferentes causas que lo explican. Históricamente (época de la dictadura), la escuela donde se hacía el seminario, era conocida como "Escuela Nacional" y fue de las últimas en introducir el programa de inmersión lingüística del catalán. La población infantil castellano-parlante, hijos/as de trabajadores inmigrantes, provenientes fundamentalmente del sur de España, se matriculaban en las "Escuelas Nacionales" (tal como se llamaban en la época las escuelas públicas) por no disponer de medios para entrar en escuelas de "pago" (privadas). Más tarde se derivó hacia estos centros a la población inmigrante de origen magrebí llegada en la década de los 80.

Como consecuencia de esta realidad gran parte de las familias catalano-parlantes del barrio donde se ubica la escuela no llevaban y siguen sin llevar a sus hijos o hijas a este centro, a pesar de que éste puso en práctica desde hace años el programa de inmersión lingüística.

Este hecho resurgía en todas las discusiones del seminario, ya que conllevaba la vivencia de que la escuela se estaba convirtiendo en una escuela progresivamente etiquetada y dirigida solo a un sector de la población, principio, decían, contrario a una pedagogía de la diversidad.

La escuela está ubicada en un edificio construido en la época de la República, bien diseñado, amplio, con mucha luz y muy acogedor. Es de destacar que el profesorado, a través de la actividad pedagógica, ha ambientado bien estos espacios con los propios trabajos de los niños/as. La infraestructura es adecuada: dispone de gimnasio, comedor, sala de ordenadores, biblioteca, dos salas de reunión y una de dirección. Dispone además de servicios de apoyo externos, como un maestro de compensatoria, una maestra del Sedec, EAP y desde hace casi un año una mediadora cultural que colabora con el seminario.

Por último diremos que la escuela tenía un claustro cohesionado y bien coordinado en su tarea pedagógica cotidiana, aspecto que influía muy positivamente en las sesiones de seminario.

Por otro lado, el hecho de que la formadora fuese la directora de la escuela marcó, en este caso, una fluidez de relación entre el claustro y el seminario.

El profesorado, por otro lado mostraba gran interés y preocupación por el tema, y al mismo tiempo una actitud positiva y abierta con ganas de plantearse nuevas cuestiones. Es importante remarcar, sin embargo, que la escuela no partía de cero, ya que tenía con anterioridad a la realización del seminario una línea pedagógica abierta a experiencias integradoras con alumnos/as y familias magrebíes y otros colectivos, en la línea de atender adecuadamente toda la diversidad.

ZONA	VIC
EMPLAZAMIENTO	Zona semi-rural con desarrollo industrial importante
TAMAÑO DEL CENTRO	Centro de una sola línea
COLECTIVO ESCOLARIZADO	42% magrebíes
EQUIPO U.A.B.	Una coordinadora, una etnógrafa y una colaboradora del colectivo magrebí
FORMADORAS/ES	Un formador y una formadora
VÍNCULO DE LOS FORMADORES CON EL CENTRO	El formador es de Educación Compensatoria de la misma zona y la formadora es la directora de la escuela.
MIEMBROS DEL CLAUSTRO	15 personas
MIEMBROS DEL SEMINARIO	10 personas
TEMAS DE INTERÈS INICIAL	Los comportamientos diferenciales según el sexo en relación con las actividades propuestas por la escuela. El liderazgo entre magrebíes cuando son mayoría.
EXPERIENCIA REALIZADA	Unidades de programación

Seminario:

Como en las demás escuelas el primer paso fue presentar el proyecto a todo el claustro. Una vez que éste aceptó la propuesta, se puso en marcha el seminario con la participación voluntaria de cada maestro/a. En esta escuela concretamente

participaron en el seminario 12 de los 15 maestros/as del claustro (3 maestras ciclo infantil, 2 maestras de ciclo inicial, 2 de ciclo medio, 2 de ciclo superior, 3 de 2ª etapa de EGB).

Sin embargo, más adelante, para realizar las experiencias concretas que surgirían de los seminarios (3ª fase) se implicaría toda la escuela.

El número de sesiones previstas en un principio era de una cada quince días.

Los formadores/as:

Los dos formadores integraban parte del grupo de los diez que se incorporarían a los seminarios para formarse a través de la práctica. Los dos tenían muchos años de experiencia y uno de los dos formadores era, además, maestro del Programa de Compensatoria de la zona.

El equipo pluricultural de la UAB

El equipo pluricultural de la UAB que asesoraba y coordinaba el seminario estaba compuesto, en la primera fase, por una antropóloga educativa, Pepi Soto, una pedagoga, Susana Tovías (turnándose una vez cada quince días) y en un principio por dos etnógrafos conocedores de la realidad del colectivo magrebí en Población Caso 1, Rosa Valcárcel y Carles Serra (Carles Serra solo intervino en las primeras sesiones).

A partir de febrero de 1996, (2ª y 3ª fase), para poder responder con mayor efectividad a cada seminario, las coordinadoras se ocuparían individualmente y por separado de determinadas zonas y escuelas. La escuela sería atendida desde el equipo pluricultural de la UAB, a partir de entonces por mí, como pedagoga y Rosa Valcárcel como etnógrafa.

Las cuatro fases por las que pasó el seminario siguen las fases planteadas en este mismo capítulo. Además, a través del trabajo realizado junto a Pepi Soto, desplegamos con detalle cada una de estas fases y en ellas se ven muchas de las estrategias propuestas, como sobre todo las finalidades que pretendían conseguir.

Seguidamente presentamos una síntesis de como se desarrollaron en esta escuela cada una de ellas.

Primera fase (Diciembre del 95 hasta Febrero/Marzo del 96)

En la primera fase los objetivos tenían dos vertientes:

- Por un lado el equipo pluricultural de la UAB debía aproximarse a la realidad del centro y zona, para ir entendiendo mejor la dinámica institucional y sus relaciones con el contexto.
- Por otro, facilitar y dar confianza para que el seminario fuera un espacio de discusión e intercambio sobre los aspectos que más preocupan en relación al colectivo magrebí (alumnos/as y familias) y su integración en la vida escolar. Al final de esta fase el seminario debía decidirse por un tema que analizaríamos seguidamente (2ª fase), para poder proponer cambios con relación a una mejora en las relaciones interculturales.

En esta primera fase si bien las asesoras de antropología y pedagogía, alternativamente, llevaban la coordinación y dinamización directa del seminario, se realizaban reuniones de preparación, análisis, valoración y proyección de las líneas generales a seguir con los formadores y la etnógrafa antes y después de cada sesión del seminario. Las coordinadoras de antropología y pedagogía en esta primera fase moderaban los debates, guiaban la metodología que se ponía en marcha y situaban, desde la perspectiva disciplinaria de cada una, el marco teórico desde donde se generaba el análisis y las posibles propuestas de intervención.

Las formadoras actuaban sobre todo como observadores participantes, interviniendo desde su propia experiencia y conocimiento de la realidad socio-cultural del centro y zona. Aportaban documentos e informaciones relevantes con relación a la realidad escolar, con relación al proyecto educativo, datos sobre matriculación y absentismo, actividades extra-escolares, etc. En el caso de esta escuela, al ser una de las formadoras la directora del centro, facilitaba mucho esta tarea y al mismo tiempo vehiculizaba la información a todo el claustro, haciendo de nexo escuela/equipo y seminario/claustro.

Desde el punto de vista organizativo, los formadores tenían la responsabilidad de recoger las actas de lo hablado en la sesión del seminario, para que quedase

constancia a nivel de seminario y facilitara la tarea de preparación de las sesiones siguientes. Los etnógrafos puntualizaban y aclaraban los temas más relacionados con la cultura de origen, la adaptación del colectivo a esta nueva realidad, aspectos que ayudaban a relativizar o a valorar en su justa dimensión conductas atribuidas a características culturales, que aparecían como las causantes de todos los conflictos.

En las primeras sesiones se pedía a los asistentes que expresasen las cuestiones y temas que más les preocupaban en relación a la integración de la población infantil magrebí y en general a todo lo que ellos considerasen que implicaba un replanteamiento en relación a la diversidad cultural de la escuela. Con este fin se pidió que cada ciclo se reuniera y decidieran que preocupaciones, intereses o temas eran prioritarios a nivel de ciclo y que aportaran al seminario un listado de estos temas previamente consensuados.

Conforme en el seminario cada ciclo exponía los temas, se les pedía que intentasen contextualizarlos en relación a experiencias concretas con las que se habían tenido que afrontar, con el fin de ir identificando la vivencia de los aspectos que consideraban más problematizados y poder detectar los implícitos con los que se aproximaban a ellos.

Esto nos llevó a la vez a un primer análisis de la realidad social y cultural de la población escolar, a la vez que facilitaba la explicitación y el intercambio de experiencias vividas entre los propios maestros/as respecto a los conflictos interculturales que se producían con la población magrebí escolarizada (alumnos/as o padres),

Síntesis de los temas más relevantes que surgieron:

A continuación haremos un breve resumen de la discusión a partir de la lista que presentó cada ciclo, pero seleccionando de estos los que promovieron más polémica.

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 catalano-parlante, 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, 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.

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 maestros/as 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.

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?, preguntaba. 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).

Otro ejemplo en este sentido, es como afrontar la diferenciación que hacen las familias magrebíes entre los roles de hijo e hija.

"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 desde el punto de vista 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.

En estos últimos puntos aparecen, sin embargo, puntos de vista diferenciados entre los docentes en cuanto a la generalización de estos comportamientos o en cuanto a la perseverancia o ambivalencia con la que los padres se manejan. "A veces les dejan ir y otras no". Este hecho lo utilizan las coordinadoras del seminario para proponer una estrategia de recogida de datos entorno a algunos ejes problematizados para explorar y cuestionar justamente estos niveles de generalización.

Un hecho que los maestros piensan que tiene que ver con el anterior, pero que en el transcurso del seminario se ira viendo que el fenómeno tiene una explicación mucho más compleja, es la dinámica de aula que se crea en las clases donde hay más de un 50% de chicos (sobre todo refiriéndose a varones) magrebíes, sobre todo de las clases mayores. En estos casos, algunos maestros dicen, que es difícil conducir estos grupos pues como son mayoría se vuelven "prepotentes" y marcan ellos las dinámicas. Los profesores/as ven con recelos que el resto del grupo no magrebí tenga que adaptarse a los magrebíes.

En cambio, en el caso de los niños/as menores no parece que se de este fenómeno, ni que preocupe tanto.

Por fin un problema que aparecía constantemente ligado a otros temas fue el de la relación con la familia magrebíes. La dificultad de comunicarse con ellas por el problema de la lengua, el choque de valores en cuanto a la percepción que tienen del papel de la mujer y del hombre y la repercusiones que este hecho tiene en las entrevistas o reuniones con los padres, la falta de participación en las actividades que promueve la escuela, hace que algunos profesores/as interpreten demasiado rápidamente que las familias magrebíes no tienen demasiado interés por la

escolarización de sus hijos o hijas, o bien que el choque cultural hace 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 quizá la escuela debería revisar el tipo de acogida y de información que se da a los padres.

Temas prioritarios para empezar a trabajar:

Estos tres últimos temas:

- Diferencias educativas en la asunción de roles masculinos y femeninos en las familias magrebíes. Preocupación por el absentismo de las niñas.
- Relaciones grupales mayoría/minoría y valores asociados al género, liderazgo en el aula, autonomía, expectativas. Conducción de un grupo clase donde haya mayoría de niños/as magrebíes.
- Relación entre las familias magrebíes y la escuela (dentro del contexto global de relación familia/escuela)

constituirían los ejes de discusión y se convertirían en las prioridades para iniciar las concreciones que llevarán a posibles propuestas de cambio en la segunda etapa.

Un primer paso para poder abordar algunos de estos temas, antes de empezar la segunda fase, pero con continuación en ésta, era explorar los niveles de generalización que se atribuía a determinadas respuestas de las familias magrebíes en torno a, por ejemplo, el absentismo de las niñas en actividades como salidas/excursiones, piscina, colonias. Con este fin se utilizó una estrategia de recogida de datos reales, que más abajo exponemos y que fue propuesta por Pepi Soto, asesora en antropología educativa del equipo de la UAB.

Se trataba de acercarse a las prácticas escolares concretas, previstas en el Plan Anual del centro, y vincularlas a los temas escogidos, de manera ordenada y sistemática, recogiendo tanto los comportamientos diferenciados según el sexo como las causas que los miembros del seminario atribuían a estos comportamientos diferenciales. Así, a partir de la lectura del Plan Anual del 95/96 del centro donde se especificaban todas las actividades y criterios de la escuela, establecimos que

ámbitos de la vida escolar eran transversales a las edades de los niños y niñas y nos permitían aislar las variables de sexo. Estos temas transversales se concretaban en:

1. SALIDAS-EXCURSIONES (son obligatorias y las programa el tutor/a del grupo)
2. ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES
 - Mecanografía (de 5º - 8º)
 - Natación (fuera de la escuela)
 - Patinaje (dos grupos de P.3, 2ª y de 3º a 8º)
 - Imaginación(de P.3 a 2º y de 3º a 8º)
 - Balonvolea (de 2º a 5º)
 - Fútbol-Sala (de 6º a 8º)
 - Cocina (7º y 8º)
3. TALLERES
4. COLONIAS (solo 7º y 8º)
5. FIESTAS POPULARES
6. VIDA EN EL AULA
7. PATIO

Se debía recoger la información de cada uno de estos ámbitos y niño/a por niño/a, en relación a su absentismo, teniendo presentes los siguientes aspectos:

- a) Tipo de actividad
- b) Nivel
- c) Alumno/a concreto
- d) Problematización
- e) Causas que atribuyen al absentismo de este niño concreto.

Por otro lado se debía tener presente en la reconstrucción de los comportamientos entre niños y niñas:

- a) Lugar donde se realiza la actividad
- b) Horario en que se realiza
- c) Monitor/a, tutor/a conocido/desconocido/sexo
- d) Coste económico
- e) Medio de transporte
- f) Momento en que se realizaba la actividad en el curso escolar.

Durante varias sesiones se trabajó poniendo en común los diferentes casos que a cada profesor/a le preocupaban. Se empezó por el tema de la salidas/excursiones. Hemos de decir que el trabajo era lento, solo se llegó a analizar el primer tema y solo hasta 5º de primaria. Para recoger el resto de datos se decidió que se entregarían unas ficha-rejilla, que cada profesor/a llenaría y con posterioridad se sacarían conclusiones.

A partir de éste primer análisis se constató (2ª fase) que las generalizaciones que se atribuían a todo el colectivo magrebí se restringían en realidad a unos pocos casos y que en estos últimos no siempre quedaba claro su relación con los valores culturales o religiosos.

Como conclusión de esta primera fase, diremos que el debate que se generó en el seminario en el momento de exponer los temas y de identificar las problemáticas fue muy rico, provechoso y participativo. Las discusiones se dieron siempre en un clima distendido, que propició la posibilidad de que cada uno pudiera expresar sus percepciones, sus temores y sus interpretaciones con tranquilidad y que a la vez diera lugar para que se pusiera en evidencia las discrepancias internas sobre hechos que hasta entonces tenían la impresión de compartir o de posicionarse de la misma manera. Este hecho, lejos de ser distorsionador, enriqueció enormemente el debate y puso ante sus propios ojos que los fenómenos interculturales son complejos y ellos mismos, como docentes, forman parte de uno de los polos de esta interculturalidad. Ellos son también sujetos culturales. Esta constatación y la autoconsciencia de su

propio posicionamiento frente al hecho multicultural, hizo que se pudiera ir trabajando sobre conceptos como asimilación, integración y aculturación.

Hubo incluso lugar para una reflexión autocrítica sobre la propia práctica, sin que esto mermase el ambiente del seminario. En muchas ocasiones, por ejemplo, se puso en evidencia que nuestras valoraciones e interpretaciones sobre hechos cotidianos en la relación intercultural con el colectivo magrebí, respondían más a tópicos que a realidades objetivadas. En este sentido la aportación de Rosa Valcárcel y Carles Serra (etnógrafos) fue valiosa pues hicieron que se relativizaran o se valoraran en su justa dimensión conductas atribuidas a características culturales, que aparecían como las causantes de todos los conflictos.

A partir de aquí dimos por acabada la primera fase y empezamos la segunda fase, en la que en primer lugar era necesario definir, acotar y concretar conjuntamente las problemáticas que el grupo había decidido trabajar, para poder llegar a decisiones de cambio compartidas, que a la vez harían recolocar otros elementos de la dinámica pedagógica de la escuela.

Segunda fase (Marzo del 96-junio 96)

Tal como más arriba mencionábamos, al empezar la segunda fase y para poder responder con mayor efectividad a cada seminario, se reorganizó desde el equipo coordinador de la UAB la atención a las escuelas, dividiéndose la coordinación de las cinco escuelas entre Pepi Soto y Susana Tovías. En esta escuela, la coordinadora sería Susana Tovías y Rosa Valcárcel haría como hasta entonces el asesoramiento etnográfico.

Esta nueva distribución del trabajo en las escuelas podía tener, sin embargo, la desventaja de no integrar suficientemente las perspectivas de las otras disciplinas, antropología y pedagogía. Es por esta razón que en el caso de las escuelas en las que yo intervenía como pedagoga, la directora del programa marco, Dra. Teresa San Román, ayudó a los equipos de la UAB que intervenían en estas dos escuelas en la planificación y concreción de las siguientes tres fases. También ayudó a articular la parte etnográfica con la pedagógica y nos indicó los aspectos a nivel metodológico que teníamos que tener en cuenta en el marco de una formación-investigación-

acción que debía combinar diferentes saberes disciplinares en la orientación al cambio.

Como primer paso, en esta segunda fase tratamos de situar el tema en toda su complejidad, aproximándonos a la comprensión de los fenómenos interculturales en el contexto escolar y acabando esta fase dejando apuntado un primer diseño de la experiencia. Al mismo tiempo a través de la información etnográfica que aportaría la asesora de etnografía, Rosa Valcárcel, se profundizaría en el conocimiento del colectivo magrebí de esta población. En este sentido, se pidió al grupo de asistentes al seminario que concretará sobre que aspectos de la cultura magrebí querían profundizar. Los aspectos entorno a la familia y sus costumbres y como ésta incidía en las dinámicas escolares de sus hijos/as, fueron unánimemente el tema que escogieron. Así, esta segunda fase tuvo cuatro núcleos de trabajo:

- Obtención de información y datos sobre situaciones y casos
- Focalización y definición del problema principal
- Información etnográfica
- Propuestas de cambio

Para desarrollar estos núcleos de trabajo y conseguir los objetivos pretendidos se proporcionaron instrumentos de análisis (grupales e individuales) con el fin de ayudar a los miembros del seminario a contrastar sus reflexiones y percepciones, explicitar discrepancias en las percepciones de un mismo problema, identificar tendencias colectivas y particulares y repensar algunos de los tópicos con los que inconscientemente se manejaban a la hora de interpretar determinados hechos.

Se trataba de hacer avanzar al grupo y al final de la fase poder resituar el marco de la acción pedagógica en una dimensión intercultural.

En esta fase se realizó fundamentalmente el trabajo en pequeños grupos formados en general por cada ciclo. De esta forma se pretendía favorecer el trabajo en equipo y una participación fluida a través del diálogo y las propuestas de acción conjuntas, que se traducirían en experiencias realizadas a nivel de ciclo.

Desde el punto de vista de la formación de los formadores, las discusiones por ciclo y en pequeños grupos constituían una buena plataforma para empezar a ejercer como asesores-formadores, al mismo tiempo que observadores de las dinámicas y de la explicitación de los temas de fondo que iban surgiendo. Consecuentemente, los dos formadores, tuvieron en esta fase un papel más dinamizador, al mismo tiempo que iban transmitiendo al grupo sus conocimientos sobre diferentes aspectos de la multiculturalidad, tanto a nivel relacional, curricular como de materiales.

Obtención de información y datos sobre situaciones y casos

En primer lugar nos proponíamos acabar la recogida de datos reales, caso por caso, empezada en la primera fase, entorno al absentismo de las niñas en actividades como piscina, colonias y excursiones, para luego hacer un vaciado de cada ciclo e iniciar el proceso de concreción de las generalizaciones de las que se partía y situando en su justa medida la relación posible con valores culturales y/o con otras variables. Se trataba de ir diferenciando el conflicto percibido del conflicto real.

Como antes mencionábamos, los otros aspectos que también preocupaban como asistencia a las entrevistas, participación en actividades extra-escolares, se recogerían a través de una ficha que se entregaría a cada profesor/a para que pudieran ellos mismos hacer un repaso caso por caso y constatar hasta que punto se daba estas respuestas.

Focalizar y definir el problema principal

Se trataba de focalizar y definir el problema principal en relación a los tres temas elegidos y explicitar los conflictos a que daban lugar, teniendo en cuenta las variables cultural, género, edad y contexto.

La idea era que pudieran discutir y confrontar puntos de vista, percepciones e interpretaciones diversas sobre hechos que aparentemente había acuerdo, aclarando si correspondían a la percepción de todo el grupo o solo a una parte de él. Era importante que pudiesen relativizar los problemas en su justa dimensión y verlos también desde otras perspectivas que nunca se habían parado a considerar.

A través de la discusión, por tanto, se pretendía que llegasen a puntos de acuerdo afinando y matizando las diferentes percepciones para poder acordar y definir bien "el problema" que querían abordar. Este debate debía ser contrastado y enriquecido por las observaciones que se habían hecho a nivel individual a partir de una pauta dada y que conjuntamente nos delimitarían y dibujarían la dimensión del problema detectado, y nos harían ver que muchos factores que dudábamos en clasificarlos de culturales o no culturales iban a aparecer articulados, mostrándonos una realidad compleja.

Simultaneábamos el debate en pequeño grupo que en general estaba constituido por los ciclos y la puesta en común a nivel de todo el seminario buscando constantemente una retroalimentación de un marco grupal al otro.

Para facilitar el debate y concretar bien el problema sobre el que queríamos actuar, propusimos un "guión-ficha" para que el grupo discutiese y perfilase bien las problemáticas y definiese en que situaciones aparecían teniendo en cuenta las variables cultural, sexo y edad y distinguiendo los contextos pautados por el maestro/a y los que en general son los propios alumnos/as que decidían.

Como hemos dicho con anterioridad, a nivel individual a cada maestro/a se entregó además unas pautas donde se pedía que observasen en diferentes contextos escolares (aula o patio) la forma como se agrupaban espontáneamente los niños, teniendo en cuenta variables como cultura, sexo y edad para que pudiesen ver de cerca si los supuestos de los que partían en el debate del seminario eran evidentes en la realidad o no.

Así, con estos dos instrumentos se analizaron, en que situaciones se manifestaban el tipo de actitudes que les preocupaba. Reflexionaron si era una conducta más o menos generalizable y achacable a la variable cultural y a un solo grupo o había otras variables que jugaban un papel.

Las conclusiones generales variaron en función del ciclo:

Las maestras de parvulario y primer ciclo con clases donde la mayoría eran hijos e hijas de inmigrantes magrebíes no percibían relaciones grupales conflictivas y solo

en casos aislados se constataba algún valor asociado a pautas culturales de pertenencia. Más bien las formas de agrupación y los roles en el juego dependían del sexo, sin asociarlo a pautas culturales.

En los alumnos/as de origen magrebí sin embargo, se observaba un mayor sentido de responsabilidad de los hermanos/as mayores hacia los pequeños. Sobre todo por parte de las niñas.

Por otro lado, se observaba que los alumnos magrebíes, sobre todo aquellos que hacía poco que se habían incorporado a la escuela tenían poca autonomía, tanto los niños como las niñas. Se pensaba que la razón principal podía ser debida a las dificultades para comunicarse en otra lengua.

Por último, se constataba una relación distante, entre padres e hijos/as, en estas familias, aspecto éste si, que preocupaba a las maestras.

El grupo de maestros y maestras de ciclo medio/ superior y 2ª etapa solo discutió sobre el primer apartado, por falta de tiempo. Las conclusiones fueron las siguientes:

en las clases donde la mayoría eran hijos e hijas de inmigrantes magrebíes, si que se observaba, unos ciertos comportamientos de liderazgo que parecían responder a dinámicas de identidad colectiva y que marcaban pautas de "prepotencia" a nivel de todo el grupo. Sobre todo se daba, cuando los grupos clase eran pequeños y la presencia de un núcleo de alumnos/as culturalmente diferente se hacía notar más.

Se insistía sin embargo que la afinidad se daba más por sexo que por razones culturales pero matizando que los niños tenían más tendencia a agruparse por afinidades culturales que las niñas.

En esta puesta común había sin embargo discrepancias bastante importantes a nivel individual. Había algunos profesores/as de

ciclo medio y superior, con experiencia previa en ciclo inicial que no estaban de acuerdo con las conclusiones del ciclo infantil y primer ciclo. Creían que si se daba un comportamiento diferenciado culturalmente tanto a nivel de roles como a nivel relación mayoría/minoría en un grupo.

Las discusión hizo emerger los tópicos con los que intentábamos explicar comportamientos que nos eran molestos, que nos creaban conflicto, que nos atrapaban en nuestra visión del mundo. Nuestras explicaciones también tenían connotaciones culturales, interpretábamos la realidad como "sujetos culturales" que éramos. La facilidad con que atribuíamos comportamientos a causas culturales sin analizar otros factores entró en conflicto.

Las discusiones nos llevaron a poner en duda algunas de las certezas con las que creíamos trabajar.

Por ejemplo:

- no podíamos achacar determinados comportamientos individuales o grupales a un solo factor de tipo cultural.
- nos empezamos a cuestionar ciertas afirmaciones que tendían a caracterizar ciertos comportamientos como si fueran "innatos, naturales" y no consecuencia de múltiples factores y en procesos dinámicos de adaptación a las nuevas realidades y a procesos migratorios en su globalidad....
- 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. Los profesores/as podían hacer distintas lecturas de estos fenómenos, pero en todo caso eran parte de ellos.

Información etnográfica

Se pretendía conocer a través de la información etnográfica, algunas características de la cultura magrebí en la sociedad de origen y en el contexto de acogida de la población que sirviera para poder comprender mejor todos los factores que influían en las relaciones interculturales y poder replantear desde las experiencias que se preparaban, posibles propuestas transformadoras en las relaciones interculturales, ya fuese en el contexto aula como respecto a la aproximación con las familias.

Con este fin la asesora en etnografía (Rosa Valcárcel) aportó su conocimiento en cada momento que el grupo lo requería, aclarando aspectos como el hecho importante de distinguir entre los magrebíes que llegan de las zonas rurales del Rif

que son bereberes (que en nuestro caso son la mayoría) o de las zonas urbanas, ya que esto marca comportamientos que inciden de forma relevante en su integración, más que otros factores como el factor cultural-religioso. También ayudó al grupo a analizar la propia visión etnocéntrica cargada de estereotipos y tópicos de los cuales no eran conscientes. Se analizó también los procesos de interacción que existe entre la sociedad de acogida y la población inmigrante que marca todo proceso de integración.

Además, Rosa dedicó dos sesiones en las que explicó las características de la familia magrebí, tal como el grupo lo había pedido, pero fundamentalmente la bereber, proveniente mayoritariamente del Rif, ya que son las que en su mayoría viven en allí, analizando las conductas que el grupo de maestros/as había manifestado como más difíciles de entender e interpretar, desde toda la complejidad que significa el hecho migratorio para estas familias y su adaptación a la nueva realidad, que incluía entender procesos necesarios como aculturación e interacción cultural diferenciándolos de otros como asimilación.

Así, a través de estas dos sesiones se pudo comprender mejor las múltiples variables que se daban en los procesos migratorios las condiciones de vida en la sociedad de acogida, proceso de adaptación, la idea del retorno, su procedencia rural o urbana, el objetivo por el cual emigraron, el sentimiento del grupo, las características de la sociedad de acogida y los modos de articular dos mundos diferentes.

Hemos de añadir que al final de esta segunda fase se incorporó al seminario una ayudante de campo de Rosa Valcárcel. Se llamaba Naiï ma Dahou. Colaboró mucho en la organización de las experiencias(Tercera fase), aportando su experiencia cultural y de conocimientos.

Propuestas de cambio

En este punto y partir de toda la reflexión realizada, pensábamos que el grupo ya podía tener elementos para llegar a unas primeras conclusiones y definir los cambios que se quisieran conseguir y concretar y a que niveles se quería actuar, para acabar con unas primeras propuestas provisionales que darían en la tercera fase paso al

diseño y realización de las experiencias y que nos ayudaría a visualizar procesos de cambio.

Como primer paso, se hizo una puesta en común reformulando los supuestos e hipótesis en los que habíamos trabajado dándoles una perspectiva de actuación pedagógica que incidiese en cambios significativos en relación a los problemas detectados. Se trataba de generar ideas para el cambio que implicasen el diseño de una primera experiencia que nos ayudara a poder visualizar justamente las consecuencias de estos procesos de cambio.

El trabajo del seminario nos había hecho ver la complejidad de la articulación de las múltiples variables en los procesos migratorios y como se anudaban articulaban estos dos mundos diferentes, pero ahora debíamos ser capaces de traducir toda esta reflexión en experiencias prácticas.

Sin embargo, el intento de trasladar la reflexión a una traducción pedagógica, no dio los resultados esperados, ya que no lograba pasar de respuestas mecánicas que no recogían toda la riqueza de la reflexión realizada.

Así, uno de los problemas que los maestros/as constataban, como por ejemplo "algunos alumnos/as magrebíes son más movidos e impulsivos" se proponían diferentes respuestas:

- aumentar las pautas de disciplina
- hacer un seguimiento más cercano desde la tutoría (cambio metodológico pero igualmente asimilacionista).

Las propuestas tenían como objetivo corregir el déficit o la inadecuación de los comportamientos en relación a la pauta normalizada.

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. Debíamos poner en juego y revisar las orientaciones compartidas por ambas disciplinas.

Así, fue en este momento que desde la coordinación pedagógica se vio necesario resituar el tema globalmente de forma que el grupo tomase consciencia del proceso que ellos habían hecho desde el comienzo del seminario hasta ahora, al mismo tiempo que se introducía una línea de reflexión donde pudieran encontrar un referente teórico para situar los cambios en el marco de una propuesta intercultural en educación.

Sin embargo, estos referentes teóricos no debían alejarnos de la práctica sino enriquecerla y así el grupo debía poder traducirlas a su realidad contextualizada cotidiana y articularla con las propuestas del propio seminario.

Debíamos buscar un eje conductor que nos orientase hacia una línea conjunta de trabajo para mantener este doble diálogo entre enfoques enfoque de fondo y de práctica.

Para lograr este objetivo tratamos de trabajar sobre las siguientes ideas:

- En primer lugar debíamos huir de la idea de que las causas que provocaban los problemas eran unilineales y simples (causa/ efecto) y que eran debidas a factores fundamentalmente externos.
- En segundo lugar darnos cuenta que la concreción de propuestas que intentaban "corregir" situaciones conflictivas desde intervenciones didácticas, organizativas, disciplinarias o curriculares no resolvían los problemas de fondo pues solo atendían a la superficie de estos y no a toda la complejidad de la situación por las que se provoca.

En cuanto al primer punto nos centramos en lo que ellos denominaban conductas agresivas y prepotentes en grupos de alumnos/as donde predominaban como mayoría cultural los magrebíes (ciclos superiores o segunda etapa). En este sentido, nos decantamos por un enfoque que explicara estos comportamientos en relación a los fenómenos y dinámicas grupales en el aula articulándose estos en torno a los fenómenos culturales. En todo caso, no debíamos perder de vista la complejidad de todo proceso dinámico en contextos multiculturales donde las causas de los

desajustes forman parte de la interacción compleja entre alumnos/as docentes y familias.

Trabajamos sobre aspectos como:

- El valor de las expectativas del profesorado, entendiendo que éste no solo actúa de forma aséptica desde su profesión sino que también forma parte de un polo de ésta interculturalidad.
- Las dinámicas grupales donde se dan fenómenos de identificación y diferenciación de diferentes subgrupos. Estas dinámicas pueden verse reforzadas en caso que predominen una mayoría que se autoafirme a través de su identidad cultural u otro tipo de identidad coyunturalmente útil para aquel grupo(sexo, edad, etc.)
- La necesidad de todo grupo de encontrar vías internas y externas de expresión de su estar y malestar y la dificultad de encontrar interlocutores adultos que puedan ser receptivos dentro de los límites que marca toda dinámica de aula.
- La falta de significación de los aprendizajes escolares tanto por falta de conexión con su experiencia a nivel subjetivo-emocional vinculada a sus universos familiares como por ausencia de contenidos relevantes sobre su cultura, país de origen, su historia en relación a la nuestra, etc.- aspectos que conectan además con la desvalorización social sentida hacia ellos desde la sociedad mayoritaria.
- Su desmotivación en parte debida a la falta de expectativas sobre su futuro laboral, tanto desde un punto de vista legal(dificultad en la obtención del permiso de trabajo) como por la sensación de que van a ser en muchas ocasiones rechazados por motivos "xenofóbicos" en una sociedad fuertemente estratificada que segrega y discrimina a algunos grupos más que a otros.
- La generación de dinámicas que se retroalimentaban a través de la interacción grupo/s-docente/s ya que estos últimos concentran todas las

energías y todos los recursos a la corrección de un "problema", sin entender el porque de su expresión, dando lugar a la creación de barreras invisibles (puesta por nosotros) entre la conducta normalizada y la no normalizada y favoreciendo por reacción la posible transgresión de las normas en un grupo que por ser mayoría en el aula pueden sentirse momentáneamente fuerte dentro de una realidad que les es adversa en términos generales.

- Culpabilizar y sancionar un determinado comportamiento puede distorsionar la percepción del maestro/a sobre el conjunto del grupo y perder los aspectos positivos y ricos que genera toda dinámica grupal.
- La problemática que implicaba las respuestas diferenciadas de niños y niñas en cuanto a su escolaridad se trabajó articulándolo a la relación con la familia.
- Era necesario una comprensión mayor de la función de los roles diferenciados en la religión islámica pero sobre todo en contextos rurales, teniendo en cuanto la diversidad de interpretaciones en el mismo colectivo magrebí, los procesos de aculturación internos en la sociedad de acogida, etc. Estos temas se trabajaron gracias al asesoramiento de Rosa Valcárcel.
- Tomar conciencia sobre las propias percepciones demasiado generalizadas y sobredimensionadas de algunos conflictos como absentismo de las niñas en la en las excursiones, etc., (trabajados a partir del análisis de casos)
- Reflexionar sobre el peligro de sobrevalorar el modelo occidental de mujer poniendo en situación de inseguridad a las niñas adolescentes magrebíes, que prematuramente se pueden verse abocadas a escoger entre los amigos/as de la escuela y la propia familia.
- Desde el punto de vista de la relación familia escuela tratamos de entender la inseguridad que les causa la adaptación a la sociedad de acogida y a una institución que pueden sentirla como arrolladora de su intimidad.
- La relación familia/escuela pasa pues por crear condiciones que generen confianza, que prioricen la comunicación sin prejuicios y sin que sientan que

esta va a arrebatarnos su identidad. En este sentido es necesario escuchar y tener en cuenta sus expectativas en relación a la escolaridad de sus hijos.

Pero ninguno de estos puntos a los que aludimos tienen una solución o fórmula fácil y única.

Para superar este momento nos hicimos una pregunta:

¿Como pensábamos que vivía el niño o niña magrebí su escolaridad? Al igual que ocurre con otros colectivos marginados, el niño/a magrebí recibe de la escuela implícitamente un doble mensaje de normalidad e igualdad en la escuela y al mismo tiempo de exclusión social en los momentos decisivos de integración en el mundo adulto. En el caso de los niños magrebíes este doble mensaje está más marcado pues su cultura esta en nuestra sociedad aun muy desvalorizada. Por otro lado los mensajes cruzados entre lo que la familia espera de él/ella y de sus aprendizajes en la escuela y las expectativas de la escuela hacia él pueden no coincidir.

Estos dos mundos son difíciles de articular para los niños/as, sobre todo cuando llegan a la adolescencia y pueden crearle desconcierto, perplejidad, desorientación, inseguridad ante un futuro incierto.

La respuesta al desconcierto era variada pero podríamos pensar que algunas de aquellas conductas que los maestros expresaban como conflictivas, podrían responder en parte a este desencuentro, a esta falta de articulación entre escuela-alumno-familia. Sin embargo, los maestros/as expresaban también un desconcierto ya que decían, a pesar de su buena actitud no recibían en muchas ocasiones la respuesta que esperaban de los niños/as o de sus familias. Estos aparecían a sus ojos como víctimas y culpables al mismo tiempo, círculo que podía autoalimentarse en espiral y paralizar la mejora de las relaciones interculturales.

La dificultad estribaba pues en como traducir en propuestas prácticas que posibilitasen la expresión y aceptación de las diferencia dentro de un marco integrador, mejorando al mismo tiempo la relación con las familias.

Difícilmente podíamos incorporar su mundo desde el desencuentro. Para romper con los dobles mensajes era necesario hacerlos aflorar a partir de crear condiciones que

transformasen las relaciones entre los niños/as ,entre profesores-alumnos entre familia/escuela y con el propio saber.

Era necesario que en la vida grupal cada individuo (chico y chica) se sintiera reconocido desde toda su historia, pero al mismo tiempo que el grupo pudiera convertirse para todos en un punto de referencia, en un proyecto compartido del cual se sintieran partícipes pero desde su propia idiosincrasia cultural, desde sus semejanzas y desde sus diferencias.

Este grupo debía incorporar y reconocer la diversidad cultural, de todos los alumnos/as y dar a éste el protagonismo de su estar y aprender, de su clarificación de sus múltiples pertenencias e identidades y de su valoración de lo que sabe y aporta, sin esconderle sino todo lo contrario capacitarlo para analizar críticamente las relaciones de poder y dominación entre mayorías y minorías, entre clases sociales...Era necesario conectar con los universos culturales de cada persona, pero sin confundir los universos familia y escuela. Era importante no levantar barreras invisibles que potenciaran la transgresión o la necesidad de alardear su fuerza. Era necesario favorecer la participación del alumnado en la propia gestión del grupo.

Por otro lado veíamos que la aproximación escuela/familia podría pasar por abrirles las aulas y favorecer su participación para que compartiesen y transmitiesen su experiencia de vida a todos los alumnos. Finalizamos esta fase compartiendo muchas de estas ideas y buscando unos objetivos y un eje transversal que las articulase a través de un proyecto común inserto dentro del curriculum normal de la escuela:

- 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 magrebíes.

Todo los miembros del seminario estaban de acuerdo en que las experiencias debían estar dirigidas a toda la diversidad no únicamente dirigido a los niños magrebíes y al mismo tiempo era importante desarrollar la experiencia a partir del desarrollo del propio curriculum, aprovechando el marco normalizado del aula y ciclo.

Se propusieron unas primeras ideas de temas o actividades que se retomarían en Septiembre. Estas giraban alrededor de:

- Mejorar la relación familias/escuela a partir de dar un espacio a la tradición oral que las familias transmitían a sus hijos.
- Trabajar el tema de identidad/es a través de recoger historias de vida/procesos migratorios (cambio, adaptación...) e incorporación de las propias familias en este proyecto.
- Tratar los conflictos y dilemas en el grupo a través de estrategias distintas (dinámica de grupos, gestión del conflicto...)

Tercera fase(Sept 96-Dic 96)

En esta fase se incorporarían todos los miembros del claustro.

Este trató de hacer propuestas prácticas que recogieran lo reflexionado hasta ahora y lo situasen en un marco que nos posibilite avanzar hacia una mejora de las relaciones intercultural.

Pero, debemos señalar que por razones internas al programa, el seminario debía acabarse con antelación entre noviembre y diciembre, por tanto se debía acelerar el proceso de diseño, preparación, puesta en marcha evaluación de la experiencia.

Así, esta tercera fase constó de dos momentos:

.Preparación de la experiencia(septiembre)

.Realización de la experiencia(octubre)

Los formadores tuvieron en esta fase un papel muy relevante en el diseño, planificación, dinamización, aporte de instrumentos y materiales a las reuniones de trabajo de cada ciclo, así como en la recogida final de todas las experiencias que después se debían integrar en un banco de datos del mismo programa.

Los formadores se incorporaron al ciclo medio y al ciclo superior y segunda etapa.

La asesora pedagógica tuvo en esta fase varias funciones:

- .observar los trabajos que se hacían en cada ciclo y atender a las demandas
 - .aportar guías y pautas orientadoras.
 - .aportar materiales didácticos o bibliográficos (cuentos, videos, documentos...)
 - .ayudar a contextualizar las actividades a nivel aula teniendo en cuenta la edad de los niños/as.
 - .coordinar el equipo de asesoramiento y formadores a través de las reuniones previas de los ciclos (planificación de la experiencia) y valoración posterior.
- Elaboración de una guía de evaluación de la experiencia.

La asesora etnográfica(Rosa Valcárcel) junto con la ayudante de campo (Naima Dahou) esta última ya incorporada plenamente se integraron cada una en los ciclos aportando la información necesaria y el enfoque adecuada desde el punto de vista antropológico evitando así caer en estereotipos.

Rosa Valcárcel se incorpora a ciclo medio y Naima a educación infantil.

Preparación de la experiencia.

En la preparación de la experiencia se establecieron una serie de líneas de actuación consensuadas por todos los asistentes al seminario:

- .utilización de las vías más normalizadas y que incluyan a todos los alumnos/as.

En esta línea se decidió que cada ciclo elaborara una Unidad de Programación, que contemplara los objetivos que más arriba nos proponíamos.

- .articulación de la experiencia con otras actividades que la escuela venía realizando en este sentido. (revista, semana cultural...)

- .el diseño de las unidades y la puesta en práctica debían ser consideradas como un medio, no como un fin en si mismo siendo una condición necesaria para poder rescatar elementos que sirvieran a la vez de marco de análisis de nuevas experiencias dentro de una dinámica en espiral.

.Los profesores/as harían el seguimiento de la experiencia a través de un diario.

.Las experiencias tenían que incluir, a parte de las actividades previstas, algunas sesiones comunes de todo el ciclo y la incorporación y participación de padres/madres y/o otros adultos del barrio.

.El seminario dedicó varias sesiones en las que se planificó por ciclos la organización de la intervención teniendo en cuenta el análisis de la situación de partida del centro, el contexto donde se realizaría (centro /ciclo/ aula/ nivel/ patios/ tiempos) y en los ámbitos que repercutiría (organizativos/ curriculares/ metodológicos).

Las propuestas que surgirían debían tener en cuenta estos ejes:

- 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 permitiera una mayor integración de las familias magrebíes.

Como veremos en el próximo punto algunos de los temas que se habían previsto en Septiembre variaron en cuanto a su contenido pero, no en cuanto a su filosofía.

Realización de la experiencia

A partir de aquí cada ciclo concretó el diseño de la unidad:

Antes de empezar la experiencia se hizo una reunión conjunta de todos los ciclos en la que cada uno explicó la propuesta a los demás. En esta reunión se intercambiaron ideas y las experiencias se enriquecieron con las aportaciones y algunas críticas de los demás.

Desde el equipo asesor y desde los formadores se ayudó a perfilar y articular cada experiencia poniendo énfasis en que se pusieran las condiciones de comunicación e interacción adecuadas para una aproximación intercultural, se aportó materiales, se

sugirieron ideas, se ayudó a reflexionar empáticamente sobre como iban a ser vividas por los protagonistas :alumnos/as, maestros/as familias. Se aportó elementos sobre los diversos saberes y competencias culturales y en definitiva se sugirió un hilo conductor que diera significado a toda la experiencia en su conjunto, que debía cristalizar en un proyecto común compartido por toda la escuela.

Pero todas estas aportaciones, no hubiesen dado su fruto si los propios maestros/as, no se hubiesen implicado plenamente y aportado sus ideas creativas para hacer realidad las experiencias planeadas.

Parvulario (0-3 años) y primero

Conocernos mejor

Ayudar a los niños a conocerse ellos mismos y conocer a los demás

Se trabajaría las:

- Diferencias/semajanzas
- múltiples pertenencias

Ciclo medio(2º, 3º y 4º)

Los oficios de los padres.

Conocer los diferentes oficios y valorarlos todos. Se invitaría a algunos padres y madres (autóctonos y familias inmigrantes) para que explique sus experiencias y sus trayectorias en relación al oficio que ejercen.

Ciclo superior(5º,6º y 8º)

Las migraciones

Concienciarse del hecho migratorio

Conocer las causas del hecho migratorio

Concienciarse de que la población es variada como consecuencia del hecho migratorio

Conocer los movimientos migratorios que hay en el mundo.

Cuarta fase

Durante el mes de octubre se realizó la experiencia que el grupo se disponía a evaluar en noviembre(1996)

Valoración en relación a los resultados de la experiencia:

Para realizar la valoración desde el punto de vista de los maestros se propuso dos modalidades.

Una evaluación individual.

Una puesta en común de cada experiencia.

El grupo podía escoger por donde quería empezar y optó por empezar por la puesta en común. Sin embargo el entusiasmo del grupo al explicar las experiencias desbordó la posibilidad de hacer una evaluación posterior más individualizada y sistemática.

Podemos decir que todos los participantes (maestros/as, formadores y asesores UAB) en el seminario coincidimos en valorar la experiencia como muy positiva.

En las próximas líneas trataré de explicar los aspectos que más destacaron de las valoraciones que hicieron los maestros/as.

Ciclo Infantil y Ciclo Inicial:

Dió la posibilidad a cada niño y niña de transmitir sus propias vivencias a partir de sus semejanzas y sus diferencias. Se dibujaron unos a otros de delante y de detrás, se fijaron en las características de cada uno (cabello liso o rizado, piel morena o clara, altos o bajos, manos grandes o pequeñas...), se autorretrataron con un espejo, se midieron la altura unos a otros e hicieron un gran mural con todo ello. Se hicieron siluetas de cada uno y se adornó la clase con ellas. Esto potenció la autoconocimiento de cada uno y estimuló la curiosidad por conocer mejor a los otros. "¡Todos somos especiales,.... pero a todos se nos caen los dientes!." escribían en la revista de la escuela.

Así, estos primeros ejercicios generaron un diálogo rico y creativo entre ellos y dio pie para hablar de las diferencias y de semejanzas entre ellos y ellas.

Después hablaron de las diferentes celebraciones que hacían o habían visto hacer en sus casas (cumpleaños, Navidad, Ramadán, romerías, *caramellas*.....) y de aquí pasaron a hablar de diferentes fiestas y costumbres de diferentes países y culturas.

Fue también muy positivo trabajar sobre maneras diferentes de ser y actuar, sobre diferentes roles sociales (familiares, de la comunidad, de la escuela...). Así, a través de actividades de dramatización y de juego de rol, imitaron personajes de su familia (la abuela, el hermano...), de sus profesores/as, de sus compañeros y compañeras, ...aprendiendo a ponerse en la "piel de otro". Conocieron otras formas de vivir a través de relatos, libros de ilustraciones, fotografías de libros, fotografías traídas de sus casas sobre sus familiares en diferentes épocas, regiones y países (Andalucía, Murcia, Ghana, Argentina, Marruecos, Cataluña), con las cuales hicieron un gran mural donde aparecían la historia de su familia, y la corta biografía de ellos mismos. La gran revelación para los niños fue que la maestra también trajo fotos de cuando ella era pequeña. ¡La maestra también había sido niña! Esto desconcertaba algo a los niños y les estimulaba el interés para hacer preguntas sobre su infancia, su familia, que la maestra contestaba gustosamente y que los niños/as comparaban con sus propias experiencias actuales. (Que juguetes tenían entonces, que juguetes tenemos ahora, antes ¡no tenían televisión!, etc.)

Los niños/as también trajeron de sus casas objetos que habían sido significativos para ellos durante su corta vida (ropa, biberones, peluches...), que compararon unos con los otros, hablaron de ellos, contrastaron con objetos de otras culturas... y montaron un rincón con todas ellas (juguetes, ropa...), que cuidaron hasta el extremo.

El hecho de tener que buscar fotos y objetos en sus casas generó un ambiente de participación espontáneo por parte de las familias. Por ejemplo, vino una madre argentina a explicar cosas sobre su país. Las madres marroquíes trajeron dulces y todo el ciclo preparó una merienda intercultural (crema catalana, dulces marroquíes, pastel argentino...).

Lo que más sorprendió a las maestras fue el alto grado de curiosidad e interés, de participación y colaboración que se generó entre los niños y niñas que en muchos momentos desbordó la programación que habían preparado las maestras. Vieron además, que a través de estas actividades se habían alcanzado muchos de los objetivos programados en el proyecto curricular del centro y que por tanto estas actividades no implicaban hacer un paréntesis intercultural, sino que estaban plenamente integradas en el curriculum. Quizá lo que había sido más importante y así lo manifestaron las maestras fue que los niños/as pudieran aprender que todos eran diferentes y especiales pero al mismo tiempo tenían muchos puntos en común y muchas cosas a compartir: "aunque somos diferentes, somos amigos, nos queremos y nos respetamos" ponía en un mural de una clase.

Ciclo Medio:

Las actividades que se programaron para conocer los oficios de los padres y madres de la clase generaron una gran curiosidad y gran interés entre los alumnos/as. El objetivo de la actividad era triple:

- conocer los oficios más extendidos en su población y sus características, su evolución histórica, etc.
- ver las implicaciones que estos tenían por un lado en la vida cotidiana personal y familiar de quienes lo ejercían y por otro las funciones socioeconómicas que implicaban, tanto desde un punto de vista funcional como de status, prestigio y retribución económica.
- aprender a valorar y respetar el trabajo de toda persona sin considerar menospreciable ninguno de ellos.

Se pretendía pues que el enfoque del tema fuera globalizador y diera una visión no solo de orden técnico sino humano.

Se preparó un cuestionario-encuesta para saber que oficios predominaban en la población, como habían evolucionado, etc. Surgieron temas relacionados con la inmigración actual, los trabajos que realizaban o se veían obligados a realizar, las actitudes de discriminación y racismo que sufrían en la sociedad de acogida, los

problemas legales(permiso de trabajo y residencia), etc. Y también temas sobre el trabajo doméstico (se invitó a la mesa redonda a una ama de casa), como un trabajo que era esencial para la sociedad y por tanto tendría que ser valorado al mismo nivel que cualquier otro oficio.

Se programó una actividad donde se invitaba a algunos padres y madres a participar en una mesa redonda, donde pudieran explicar su experiencia no solo desde el punto de vista profesional, sino también personal.

Los maestros/as destacaron en la valoración que fue sobre todo este último aspecto el que más atención despertó en los alumnos/as. La mesa redonda la programaron como ciclo y por tanto acudieron alumnos de diferentes clases y edades. Cada grupo clase había preparado preguntas en forma de entrevista para los padres y madres invitados. El hecho de ser una actividad interciclo, creo una mayor riqueza en las preguntas que se hicieron. Al menos fue así como lo valoraron los maestros y maestras del ciclo.

Después cada grupo hizo un mural-rincón sobre todo las informaciones, datos, gráficas y conocimientos aprendidos con el fin de que cada clase lo explicara al conjunto del ciclo. Después se haría un artículo conjunto para la revista.

Los maestros/as valoraron mucho los diferentes procedimientos de aprendizaje que se desarrollaron a lo largo de la actividad: preparar y hacer entrevistas, aprender a hacer cuestionarios-encuestas, gráficas que no solo favorecían el aprendizaje de tales procedimientos de forma aplicada, sino que a través de ellos los niños/as experimentaban la posibilidad de aprender cosas altamente significativas para ellos y rompían con la rutina del aula para salir fuera y darse cuenta de la posibilidad de incidir en el entorno.

Pero lo que más sorprendió a los maestros/as fue el descubrimiento de que los padres podían ser verdaderos maestros/as y didácticas. Habían sabido explicar perfectamente sus experiencias de trabajo y habían transmitido motivación y entusiasmo al alumnado.

En el Ciclo Superior/2ª Etapa:

Las actividades giraron alrededor de un tema que para la mayoría de la clase era muy significativo. Las migraciones. No podíamos olvidar que las clases del tercer ciclo/2º etapa tenían un porcentaje muy elevado de alumnos/as magrebíes que habían vivido de cerca el hecho de haber inmigrado.

Los objetivos que se plantearon eran triples:

- Trabajar las migraciones como eje nuclear y globalizador en el área de ciencias sociales. Tipos de migraciones, emigrar-inmigrar, causas y consecuencias a nivel mundial, migraciones de España, de Cataluña, etc.
- Profundizar en nuestra realidad actual y contextualizada en nuestra población.
- Trabajar sobre valores respetuosos ante el inmigrante y sus derechos a trabajar y a tener una vida digna. Respetar el derecho a la diferencia, etc.

Las primeras actividades consistieron en un trabajo de investigación que los alumnos/as realizaron a través de :

- .buscar datos sobre los flujos migratorios y realizar gráficas y un gran mapa del mundo y otro de la Península Ibérica sobre estos flujos. (Coincidiendo con esta actividad se trajo a la escuela una exposición itinerante realizada por Rosa Sensat sobre el tema de migraciones y multiculturalidad).preparar y realizar una cuestionario-encuesta a cada familia sobre procedencia, razones de la emigración, etc. sobre cual se haría un mural.
- .preparar y realizar una entrevista que harían los alumnos/as a algunas personas de su ciudad que habían inmigrado desde diferentes países , por diferentes razones y que tenían diferentes profesiones. Así, todo el ciclo invitó a una persona procedente de Corea, otra de Laos, otra de Gran Bretaña y otra de Marruecos. Uno de los objetivos era ampliar la concepción implícita de la palabra inmigrante, que en demasiadas ocasiones se tendía a relacionar únicamente con inmigración del Magreb o del Africa Sub-Sahariana. Se quería también abordar de forma compleja las causas que impulsan a emigrar. Por último se quería oír la voz en vivo de las

personas que habían emigrado de su país. Por que lo habían hecho, por que experiencias habían pasado, cual había sido su itinerario, como se encontraban ahora, que sentimientos tenían respecto a la sociedad de acogida....Los alumnos/as comprobaron que las realidades vividas por cada una de ellas era muy diferente y desigual social y económicamente. Para los alumnos/as también fue revelador como una misma realidad podía verse a través de diferentes ángulos según las experiencias culturales previas. Por ejemplo la persona que venía de Gran Bretaña expresaba que la gente aquí era muy sociable y cálida. En cambio la persona que venía del Magreb consideraba que la gente aquí era muy fría,...

Esta última fue una de las actividades centrales y los maestros/as destacaron que en ella los alumnos/as tuvieron una actitud muy participativa y estaban extremadamente motivados. Respondía al hecho de ver que muchos de los aspectos que se trabajaban reflejaban su propia experiencia o la de sus familiares. Además fue muy rico el dialogo y la colaboración que se creó entre alumnos/as de distintas edades del mismo ciclo.

Por fin se valoró, igual que en el ciclo medio, todo el trabajo sobre los diferentes procedimientos de aprendizaje que se desarrollaron a lo largo de la actividad (recogida y análisis de datos, realización de gráficas, encuestas...) , pero sobre todo la preparación de la entrevista. Todos se implicaron en ella, ya que todos tenían cosas a decir. Por último, se valoró que el aprendizaje que se derivaba de toda la actividad potenciaba el análisis crítico frente a la realidad social.

Todo el profesorado(de los tres ciclos) estuvo de acuerdo en decir que esta experiencia había ido más lejos que una experiencia puntual. Habían podido experimentar a través de ella transformaciones de las relaciones con el saber y con el aprender de los alumnos/as. Transformaciones de las relaciones interpersonales entre los diferentes protagonistas(niños/as, maestros/as, familias, otros actores de la comunidad). Consideraban que no era una experiencia puntual, sino una manera de hacer, de enfocar de posicionarse frente a las diferencias y las relaciones interculturales. Podían constituir una buena base para seguir en este camino, trabajando hacia la mejora de las relaciones interculturales.

Valoración en relación a los objetivos del seminario:

La valoración global del seminario la haremos a partir de los objetivos globales de formación propuestos en la primera parte del informe y los objetivos específicos de cada seminario en relación a los temas seleccionados:

Los objetivos globales del seminario eran:

- 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.
- Aproximarse al conocimiento de la cultura de algunos de los colectivos minoritarios escolarizados y de las relaciones que se establecen entre ellos y con la mayoría
- Establecer principios de innovación educativa que permitan articular las diferencias en el sí de un proyecto escolar compartido.

A través de todo el proceso estos tres objetivos básicos han ido consiguiéndose. El primero de ellos quizá es el objetivo más difícil de conseguir y en el que se daban más resistencias. Esta dificultad forma parte de todo proceso que tiene como objetivo un cambio de posicionamiento en la mirada de los problemas que se intentan abordar. La percepción de que los diversos eran los otros y nosotros miramos la realidad desde un todo universal que nos da seguridad y nos protege nuestra identidad forma parte de esta dificultad. Para conseguir este objetivo fue relevante las aportaciones de Pepi Soto , directas(primeras sesiones del seminario) o indirectas a través de los intercambios que ella y yo realizábamos sobre la marcha de los seminarios.

La importancia de clarificar el término "sujeto cultural" fue para mi relevante ya que desde mi óptica y formación pedagógica el término alcanzaba únicamente a los aspectos ideológicos de las personas. Otra aportación fundamental fue la concepción del término "variabilidad cultural" versus diversidad cultural. Era importante romper con la idea más estática, descriptiva y homogenizadora de diversidad cultural y desarrollar un concepto dinámico y de variabilidad interna

entendida como procesos de cambios en el tiempo/espacio. Esta concepción llevaba aparejado una comprensión de lo que es cultura como proceso de adaptación. Entrar en esta perspectiva fue fundamental para mí, sobre todo a partir de que Pepi Soto ya no asistía a las sesiones y la perspectiva del asesoramiento se inclinaba hacia lo pedagógico.

También fue relevante las aportaciones de Rosa Valcárcel en relación tanto al primer punto como al segundo. La charla sobre el concepto de familia en la cultura magrebí fue muy importante para romper ideas preconcebidas. Por ejemplo insistió en las diferencias entre las familias que procedían de zonas rurales y las que procedían de zonas urbanas. Sus intervenciones en los debates matizaban y relativizaban al máximo las visiones etnocéntricas de los participantes, y resituaban el tema no solo desde la óptica de diferencias sino desde las semejanzas, insistiendo a la vez en la necesidad de entender lo que significa ser inmigrante sobre todo en determinadas circunstancias y como este hecho influenciaba muchas de las actuaciones que a veces se achacaban con ligereza a un determinismo cultural absoluto.

Creo que tanto Pepi Soto como Rosa Valcárcel ayudaron desde su aportación antropológica a afinar, matizar, profundizar la comprensión de la complejidad con la que teníamos que trabajar.

En cuanto al tercer objetivo, creo que podemos admitir que se instauraron las bases para desarrollar estrategias pedagógicas que iban en la línea de mejorar las relaciones interculturales en el sí de un proyecto compartido. Somos conscientes sin embargo que la vida de un centro es compleja y cambiante y es difícil

saber cual será la línea de profundidad que alcanzarán los cambios introducidos. En la explicación sobre el logro de los objetivos específicos aparece plasmada el desarrollo de este tercer objetivo.

Objetivos específicos del seminario:

Los tres temas sobre los que se decidió trabajar fueron:

1. Las diferencias educativas en la asunción de roles masculinos y femeninos.
2. Las relaciones grupales en el aula con mayoría de alumnos magrebíes.

3. Relación entre las familias magrebíes y la escuela (dentro del contexto global de relación familia/escuela).

Para abordar estos temas nos propusimos como objetivos específicos:

- .Reflexionar y tomar conciencia sobre la complejidad de las relaciones interculturales analizando los estereotipos de los que se partía. Promover actitudes de prudencia en cuanto a la emisión de juicios de valor. Tratar este aspecto entorno a las diferencias educativas en la asunción de roles masculinos y femeninos.
- .Trabajar sobre estrategias que tuvieran en cuenta las dinámicas de interacción en el aula
- .Buscar condiciones que mejorasen la comunicación con las familias magrebíes.

Para lograr estos objetivos se desarrolló un trabajo a través de diferentes vías. En cuanto al primer tema el abordaje se hizo en la primera y segunda fase del seminario, cuando se puso en evidencia, a partir de la identificación, exploración, registro y contrastación de situaciones diversas, que no se podían generalizar algunas actitudes de algunas familias para todo el colectivo.

Por otro lado si bien la problemática de las diferencias de roles se acentuaban entrando en la adolescencia, se hicieron conscientes de la necesidad de abordarlas con una mirada menos "justiciera" y más reflexiva en cuanto a la comprensión de las realidades que son diferenciadas de las nuestras, que pueden no gustarnos, pero entendiendo que ellas también son dinámicas y cambiantes.

En todo caso una mirada que tuviese en cuenta lo delicado que era intervenir en este tema con esquemas demasiado rígidos y precipitados. Si bien no pudimos avanzar más en cuanto a como resolver este tipo de situaciones con las familias y los propios alumnos y alumnas, si creo que nos acercamos a alguno de los objetivos específicos desde la antropología: "Desplazar la certeza e instaurar la duda en relación a su percepción e interpretación de algunos alumnos/as y sus familias" o "Poner de manifiesto las contradicciones personales a las que se está sometido como docente y como sujeto cultural", o "Poner de manifiesto los límites de la tolerancia de cada

una de las personas del seminario en relación a los comportamientos de las familias del centro"

En cuanto al segundo y tercer tema quedaba reflejado en la propia valoración de la experiencia hecha por los maestros/as y en la propia respuesta de los alumnos/as y de las familias participantes. Sin embargo el proceso de cambio fue lento.

A pesar de una muy buena actitud de entrada por parte del grupo de maestros/as, fue difícil el cambio de perspectiva de una respuesta más mecánica hacia una que englobase las condiciones para la transformación de las relaciones interpersonales y desarrollase actitudes de escucha que posibilite la expresión de las diferencias e incorporase el punto de vista de los protagonistas desde sus saberes, experiencias y emociones.

En este sentido creo que se logró uno de los objetivos específicos de la pedagogía desde una aproximación intercultural: "Trabajar para que las actuaciones pasen por una transformación de las relaciones con el propio saber, para entender que se actúa con niños, niñas y familias portadores de cultura, no con cultura en abstracto".

Por último diremos que se cumplió uno de los objetivos más importante en el terreno pedagógico y es que las acciones fueran

dirigidas a toda la diversidad de los niños y niñas de la escuela dentro de un proyecto compartido por todos los protagonistas: niños/as, maestros/ as y familias.

Valoración en cuanto a la formación de los formadores:

Creo que es difícil valorar la formación que han podido adquirir los dos formadores a lo largo del seminario, pues los dos son personas con una gran experiencia profesional. (..)es maestro de compensatoria desde hace años en una zona donde además se concentra gran parte del colectivo magrebí. Desde hace tiempo asesora a maestros/as en la acogida y seguimiento de estos niños/as y familias. (...) es una maestra veterana y desde hace algunos años directora de la misma escuela, donde siempre ha promovido y desarrollado una actividad de acogida a todas estas familias. Debido a su gran experiencia, muchos maestros/as o escuelas han solicitado su asesoramiento y también ha impartido conferencias sobre el tema.

Creo, sin embargo que a través del seminario los dos han podido aumentar su formación en varios aspectos importantes:

-A través de comprender y contrastar sobre la práctica aspectos teóricos trabajados en las jornadas de Junio del 95 y sobre todo en relación a las aportaciones que Teresa San Román, Silvia Carrasco y Pepi Soto hicieron respecto a las relaciones complejas que se inscriben en toda relación intercultural y en el marco de un contexto institucional como es la escuela.

-A través de las aportaciones de Rosa Valcárcel desde la investigación etnográfica del colectivo magrebí en Población Caso 1, aprendiendo sobre los procesos reales de integración, aculturación, etc. en una realidad concreta y teniendo de esta forma elementos de contraste con marcos más teóricos.

-A través de un marco interdisciplinar donde se intentaba articular la antropología, la etnografía y la respuesta pedagógica a los problemas que se planteaban.

- Por último han visto de cerca un estilo de asesoramiento pedagógico que parte del principio de formación-acción y pone énfasis en el propio protagonismo de los maestros/as para realizar los cambios a partir de una reflexión en espiral sobre la práctica.

Por último diré que su papel a lo largo de todo el seminario fue muy activo. Su grado de iniciativa y su bagaje profesional se hizo visible, hasta el punto de que en las reuniones de preparación y valoración de las sesiones se respiraba un verdadero trabajo de equipo. Su papel fue relevante tanto en el trabajo interseminario, como en las sesiones y por fin en la experiencia misma.

Cuadro Zona 1

Zona	Zona 1
TIPO DE EXPERIENCIA	Unidades de Programación: <ul style="list-style-type: none"> • “Conozcámonos mejor”: P3, P4, P5 y 1º • “Los oficios de nuestros padres”: 2º, 3º y 4º • “Las migraciones”: 5º, 6º y 8º.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar las diferencias y las semejanzas desde una dinámica grupal participativa e interactiva. • Mejorar la relación familias-escuela.
COLECTIVOS IMPLICADOS	Alumnos y alumnas, claustro, algunas familias y alguna persona del entorno.
DURACIÓN	Entre seis y siete sesiones por unidad de programación según los niveles.
FASES DE DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. 1. Presentación de las unidades de programación. Expresión de las diferencias a partir de cada uno de los alumnos y compartidas en grupo. 2. Profundización en el tema concreto. Grupos de trabajo a nivel de ciclo para trabajar distintas estrategias para la preparación de las entrevistas con los padres/madres. 3. Se invita a las familias que intervenían y a personas del entorno para explicar cuestiones vinculadas con el tema. 4. Evaluación y puesta en común.

CAPÍTULO 3: UNA ESCUELA CON PRESENCIA DE ALUMNADO GITANO EN UNA EXTENSA ZONA URBANA DEL INTERIOR DE CATALUÑA

Experiencia 2

Seminario en Centro: Zona Urbana Interior de Cataluña

Perfil del centro

Curso 1995/96

El centro(...) es una escuela de doble línea hasta 6^a de Primaria con un total de 360 alumnos/as y una ratio clase de 20 niños/as aula. El claustro constaba de 30 maestros/as.

Por su ubicación en el barrio y la población escolar que recibía ha sido considerada como escuela de Acción Especial y actualmente pasará a ser de Acción Preferente.

Su población escolar estaba repartida de la siguiente manera: Inmigración interna castellano parlante(2^a generación) constituía el 85% de los cuales el 53% son de origen gitano.

La ubicación de la escuela es peculiar. Se encuentra lindando entre un barrio de clases social alta/media y un barrio construido en los años 70 (bloques Juan Carlos) donde la población es de clase social baja en su mayoría proveniente de la inmigración interna de los años 60/70.

La población escolar que recibía provenía fundamentalmente en aquel momento de este último barrio. Sin embargo también recibía población del "Casc Antic" i de la Avenida Tarradellas. Este último es un barrio muy empobrecido que se encuentra lejos de la escuela y que recoge población mayoritariamente del colectivo gitano en situación de mucha precariedad.

Por otro lado, la escuela apenas recibía población del otro barrio de "alto standing".

Esta realidad, era vivida por el grupo de maestros/as con un alto grado de frustración . Consideraban que la escuela se estaba convirtiendo en una escuela "ghetto" o más bien en una escuela "escoba", ya que progresivamente recogía la población de la

ciudad con más problemas de precariedad social y según su percepción potencialmente más conflictiva.

Sin embargo la escuela disponía de una amplia infraestructura(biblioteca, aula de vídeo, teatro, comedor.....) espacios amplios y un profesorado de apoyo. Además de los servicios externos que disponen todas las escuelas, EAP, programa de compensatoria, Sedec, etc. la escuela disponen de una asistente social dedicada enteramente a ella y un mediador cultural.

Los componentes del claustro tenían mayoritariamente situación de estabilidad y en él encontrábamos una variedad importante en las edades de los maestros/as.

En el momento que se hizo el seminario nos encontramos con un claustro algo decepcionado que traslucía problemas de fondo en relación a la propia dinámica interna y de la gestión del centro.

ZONA	Lleida
EMPLAZAMIENTO	Zona urbana del interior de Catalunya.
TAMAÑO DEL CENTRO	Centro de dos líneas
COLECTIVO ESCOLARIZADO	53%gitanos.
EQUIPO U.A.B.	Una coordinadora, una etnógrafa y un colaborador del colectivo gitano.
FORMADORAS/ES	Dos formadoras.
VÍNCULO DE LOS FORMADORES CON EL CENTRO	Las dos formadoras son de Educación Compensatoria pero una de ellas está adscrita al centro y la otra lo conoce porque es de su misma zona.
MIEMBROS DEL CLAUSTRO	30 personas
MIEMBROS DEL SEMINARIO	Todo el claustro.
TEMAS DE INTERÉS INICIAL	La desmotivación de los alumnos versus la escuela.
EXPERIENCIA REALIZADA	Fuera de la segunda etapa del programa se han realizado Talleres sobre diversidad de lenguajes.

Seminario

Una vez presentado el proyecto, el claustro decidió asistir en su totalidad al seminario. Sin embargo, esta decisión pudo no ser totalmente voluntaria. Algunas instancias administrativas intervinieron y presionaron para que se optara por participar. En este sentido, tal decisión pudo desvirtuar uno de los criterios que el

equipo consideraba básicos. Que cada uno de los participantes se implicara de forma totalmente voluntaria. En todo caso era un factor con el que hubo que contar cuando se tuvo que hacer la evaluación.

El número de sesiones previstas en un principio era de una al mes, que a partir de la segunda fase se amplió a una cada tres semanas

Las formadoras:

Las formadoras seleccionadas formaban parte del grupo de los diez que se incorporarían a los seminarios para aprender a través de la práctica. Eran las dos maestras de compensatoria de la zona (una de ellas maestra de compensatoria de la propia escuela).

El equipo pluricultural de la UAB:

El equipo pluricultural de la UAB que asesoraba al seminario estaba compuesto en la primera fase por una antropóloga educativa Pepi Soto, una pedagoga Susana Tovías (turnándose una vez al mes cada una) y una etnógrafa Carmen Méndez. A partir de la reestructuración del proyecto en la segunda y tercera fase se ocuparían del asesoramiento Susana Tovías como pedagoga y Carmen Méndez como etnógrafa.

Primera fase (Diciembre del 95 hasta Febrero/Marzo del 96)

En la primera fase los objetivos tenían dos vertientes:

- por un lado el equipo pluridisciplinar de la UAB debía aproximarse a la realidad del centro y zona.
- por otro facilitar y dar confianza para que el seminario fuera un espacio de discusión e intercambio sobre los aspectos que mas preocupan en relación al colectivo gitano con el fin de podernos centrarnos al final de esta fase en un tema elegido por ellos que analizaríamos en la siguiente fase para poder proponer cambios en relación a una mejora en las relaciones interculturales.

En esta primera fase las asesoras de antropología (Pepi Soto) y pedagogía (Susana Tovías) alternativamente llevaba la dinamización directa del

seminario y la etnógrafa (Carmen Méndez) puntualizaba aspectos básicos en cuanto a la comprensión de los fenómenos de interacción cultural, características de la minoría gitana en el contexto, relaciones interculturales mayoría/minoría...etc.

Las formadoras en esta primera fase debían cumplir la función de observadoras participantes y hacer el acta de la sesiones.

Por otro lado tenían un papel importante en relación a la coordinación que se debía establecer entre escuela y equipo pluricultural de la UAB y respecto a la aportación de los diferentes documentaciones de la escuela que podían ser útiles para entender mejor la realidad del centro.

Al final de las sesiones todos los miembros del equipo de la escuela(asesoras y formadoras) hacían una valoración y proyectaban las líneas de las sesión siguiente.

En las primeras sesiones, se pedía a los participantes que expusieran los temas que más les preocupaban. Este primer paso tuvo dos consecuencias. Creaba un espacio donde el equipo pluridisciplinar y los docentes podían compartir una primera aproximación y análisis a la realidad social y cultural de la población escolar del centro y al mismo tiempo facilitaba la explicitación y el intercambio de experiencias vividas entre los propios maestros/as en relación a las dificultades que aparecían en parte de la población escolar gitana en su inserción en el medio escolar.

Fueron sesiones donde salieron muchos posicionamientos, hubo mucho debate y un grado alto de participación i polémica. En general las valoraciones que se hacían llevaban una fuerte carga de tópicos y prejuicios respecto a la población gitana y estaban poco elaboradas y reflexionadas como claustro. Los temas que surgían ponían el énfasis en lo más conflictivo. En el otro extremo había algún profesor y profesora que los idealizaba con frases como "son libres como gorriones....." o que se posicionaba frente al tema negando la diferencias culturales ya que "todos los niños/as y niñas son iguales"....

Sin embargo todos coincidían en diferenciar la población escolar gitana que venía de un barrio marginal de la ciudad(...) y los otros gitanos que dicen estar bien integrados y no tener problemas relevantes de aprendizaje o sociales. Sin embargo en el

transcurso de las discusiones aparecía la tendencia a generalizar y estereotipar muchos conflictos hacia toda la población gitana distinguiéndola de la paya.

Síntesis de los temas más relevantes que surgieron:

A continuación haremos un breve resumen de los temas más relevantes que surgieron durante estas primeras sesiones, para pasar luego a hacer un listado que refleje las prioridades que los docentes dieron en cuanto a la necesidad de reflexionar sobre ellas para poderlos atender pedagógicamente.

La preocupación sobre el grado de absentismo escolar, muy elevado sobre todo en los niños/as gitanos provenientes del barrio marginal(...) (28 niños/as- de un 53% del total de niños/as gitanos) fue uno de los primeros temas que surgió. La interpretación que hacían era "hacen absentismo porque les gusta encontrarse con los otros niños de la calle" o "falta de interés de sus familias" etc.

Junto con el absentismo les preocupaba el abandono escolar sobre todo de las niñas, cuando llegan a la pubertad. Pensaban que la instauración de la Reforma no ayudará a solucionar este tema, entre otras razones por que el corte que suponía en la escolaridad de estos niños/as el paso entre primaria y secundaria en una edad donde sobre todo las niñas se las considera ya mujeres crea incertidumbre sobre su futuro, y los maestros/as expresaban con temor que muchas/os "se perderán por el camino..."

El tema del absentismo llevó al seminario directamente al tema de la falta de motivación y de integración social al mismo tiempo que surgía la preocupación por sus bajos niveles de rendimiento y de hábitos de trabajo.

A partir de aquí se planteó otro tema, la falta de hábitos y de aceptación de las normas : "Van sucios" "No se esfuerzan"... "No aceptan normas" "Son más agresivos y faltan al respeto"

La dificultad en establecer una relación fluida con las familias de estos niños/as, preocupaba también mucho a los maestros/as. "No acuden a las citas", "parece como si no los quieren", "aunque vienen no sirve para nada porque todo continua

igual" , "tienen reacciones sorprendentes". Rápidamente se dan interpretaciones como: "la familia no se preocupa de ellos" o "no los quieren"....

Otro tema que surgía reiterativamente era la falta de valoración de este colectivo de todo lo que les rodea y todo lo que la escuela les aporta (becas comedor, material...). La explicación que dan es: " Se les da con demasiado facilidad, no valoran nada..., abusan de esta ayuda...". "porque todo es gratuito", "están sobreprotegidos".

La preocupación era ¿Que hacer?

El colectivo de maestros era consciente que faltaba una línea coherente de escuela que pudiera dar una respuesta adecuada.

Entendían que se daba un choque de valores entre escuela y colectivo gitano, aunque el acento lo ponían en la falta de

adaptación de éste a la escuela y no al revés : se dicen frases como "no valoran la escuela, tienen valores diferentes"... "la solución pasa por sacar al niño/a de su medio ambiente".

Pero lo que si se reflejaba y lo explicitaban con claridad era que trabajar con este tipo de población con características de marginación social conllevaba al maestro/a a un desgaste y deterioro moral importantes y además sentían el hecho de que la escuela se hubiera ido convirtiendo en escuela etiquetada. Esta preocupación era central en el claustro.

En todo caso, había una confusión constante entre los aspectos culturales y los aspectos que tienen que ver con parte de la población socialmente marginada que atienden . A veces decían que lo relevante era el problema de la marginación y a veces ponían el acento en los aspectos que ellos interpretaban como específicos de la cultura gitana. Una y otra cosa la explicaban no siempre con acierto porque faltaban las actitudes y los instrumentos analíticos necesarios para comprender la complejidad de esta articulación.

En un segundo momento de esta primera fase se trataba de comprender(procesos, interacciones...)y contrastar si las percepciones que se tenían de los conflictos se

correspondían o no con la realidad. Con este fin se pidió que pensarán en situaciones o hechos reales en los que habían tenido que intervenir y lo expresaran por escrito. Este ejercicio, que fue presentado y vaciado por Pepi Soto asesora en antropología educativa del equipo de la UAB, tenía dos funciones: la primera era acercarse a la realidad vivida en toda su complejidad para superar la tendencia a simplificar el análisis de conductas linealmente como causa/efecto. La segunda era poder hacer un vaciado de los datos aportados por los maestros/as para revertirlos sobre la propia reflexión del seminario con la idea de contraponer estereotipos y generalizaciones con realidades concretas .

En un tercer momento se pidió a los asistentes al seminario que intentasen priorizar sobre todos un tema que hubiera salido, expresándolo por escrito para poder profundizar en ellos tanto en su comprensión como en las posibles propuestas metodológicas de cambio.

Si bien todos los temas iban a estar relacionados era necesario escoger y focalizar uno de ellos para poder llegar a decisiones conjuntas que a la vez harían recolocar otros elementos de la dinámica pedagógica de la escuela.

Temas prioritarios para empezar a trabajar

Estos temas por orden fueron:

- Falta de motivación e intereses de los niños /as gitanos/as.
- Relación escuela/ familia (dificultad en implicarse, tema ayudas...)
- Bajo rendimiento/niveles conceptuales bajos.
- Falta de aceptación de una normativa, falta de hábitos, falta de higiene
- Absentismo y abandono
- Desvalorización de las ayudas
- Falta de visión de futuro para los niños/as y tema Reforma
- Falta de línea coherente de escuela/falta de respuesta
- Falta de valoración de la escuela, valores diferentes

- Agresividad, falta de respeto
- Desgaste del maestro, deterioro moral de los profesores /as que trabajan con esta población

Siguiendo pues el orden de prioridad en la que coincidían todos los maestros/as, el tema eje a trabajar girara alrededor de la falta de motivación ante las actividades escolares por parte del colectivo que nos preocupa, tema que a la vez estaba relacionado con el choque cultural escuela-familia y que repercutía en la falta de éxito o directamente en el fracaso o abandono escolar.

Así una vez escogido el tema el seminario nos disponíamos a empezar la segunda fase.

Segunda fase (Marzo del 96-junio 96)

Sin embargo y tal como decíamos en la introducción

antes de empezar esta fase se promueve una reorganización del equipo pluridisciplinar de la UAB para poder ser más efectivos en la atención de cada escuela. Así, a partir de esta segunda fase la escuela tendría el asesoramiento de Susana Tovías como psicopedagoga y Carmen Méndez como etnógrafa.

En la segunda fase tratamos pues de situar el tema en toda su complejidad y con la idea de aproximarnos a la comprensión de los fenómenos interculturales.

La idea base era focalizar y definir bien la problemática "falta de motivación" , y a partir de aquí generar ideas para el cambio. La fase se acababa con la decisión conjunta de que tipo de experiencia podíamos realizar para que nos ayudará a poder visualizar procesos de cambio.

Así, esta segunda fase tuvo tres núcleos de trabajo.

- .Información etnográfica
- .Focalizar y definir el problema principal
- .Propuestas de cambio

Información etnográfica

Antes de empezar las sesiones de discusión en grupos, parecía importante un primer paso de clarificación en relación a como el universo cultural y simbólico del niño/a gitano podía incidir en la relación intercultural que se establecía con la escuela y por ende en el tema de la motivación ante las actividades escolares.

Con este fin la profesora Teresa San Román, directora de programa marco, dedicó una sesión en la que trató los aspectos básicos que intervienen en la socialización del niño/a gitano y como estos aspectos podían incidir en su grado de vinculación e implicación con la escuela.

Esta reflexión debía servir para ayudar a ver el tema desde otra perspectiva que no fuese solo la escuela, y desmitificara muchos de los tópicos que podían bloquear la posibilidad de cambios.

Focalizar y definir el problema principal

A continuación y para situar bien el tema utilizamos diferentes estrategias metodológicas con la idea de que pudieran discutir y confrontar puntos de vista , percepciones e interpretaciones diversas sobre hechos que aparentemente había acuerdo. El objetivo era por un lado provocar discusión y por otro obligarles a llegar a puntos de acuerdo afinando y matizando las diferentes interpretaciones para poder definir bien "el problema" que querían abordar .

Se trabajaba simultaneando el debate en pequeño grupo que en general estaba constituido por los ciclos y la puesta en común a nivel de todo el seminario buscando constantemente una retroalimentación de un marco grupal al otro.

En esta segunda fase las formadoras tuvieron un papel muy activo, interviniendo directamente en la discusión de los grupos y observando las dinámicas y los temas de fondo que iban surgiendo.

Paralelamente se dieron unas pautas de observación en el aula o patio con las cuales se intentaba que pudiesen observar de cerca si los supuestos de los que partían eran evidentes en la realidad o no.

Acabada este primer momento de discusión en grupos y observación al aula se pudo llegar a unas primeras conclusiones (provisionales). Quizá la más importante era evidenciar que las actividades que generaban más capacidad relacional y eran menos pautadas y más exploratorias despertaban mayor motivación en los alumnos/as.

Propuestas de cambio

Seguidamente se propuso a cada ciclo que empezara a esbozar posibles actuaciones o estrategias de cambio en consonancia al mismo tiempo con lo que preocupa a cada uno de estos niveles.

Estas fueron las primeras propuestas de cambio que surgieron de cada ciclo a partir de un guión de discusión .

C.Infantil

- **ámbito curricular:** expresión oral
- **ámbito organizativo (materiales):** responsabilizarse sobre repartición y cuidado materiales

C.Inicial:

- **ámbito curricular :** memoria mecánica, música(incorporando ele. culturales), educación física....
- **ámbito organizativo:** hábitos/orden /normativas

Constataciones:

- distancia lengua materna/lengua escolar

C.Medio

- **ámbito organización:** se propone una reducción de horario como respuesta a la falta de concentración.

C.Superior

- **ámbito curricular:** profundizar en inglés

- **ámbito relacional/organización:** captar más la atención intercalando descansos, grupos flexibles/atención a la diversidad

- **ámbito material:** introducir material adecuado a las necesidades y nivel

Segunda Etapa:

- **ámbito relacional:** mejorar la relación, comunicación y participación del profesorado-alumnado. Papel clave del profesorado en la regulación de la dinámica del grupo y evitando desigualdades entre los grupos.

- **ámbito organización:** cambios en la gestión del aula lograr cohesión de grupo y mayor responsabilidad. Dividir la clase, mejorar las tutorías.

Pudimos observar enseguida que estas primeras propuestas, exceptuando la última, se quedaban en una respuesta de tipo fundamentalmente organizativo y con una tendencia a la eliminación del conflicto sin entrar en el núcleo que lo provoca.

Sin embargo se había conseguido un primer objetivos: provocar una primera reflexión a nivel de ciclo sobre el tema que obligaba a contrastar opiniones y actuaciones diferenciadas entre maestros, a partir de compartir experiencias vividas con los alumnos/as, desde diferentes situaciones, contextos y personas.

A partir de esta constatación vimos que era necesario resituar el tema globalmente antes de volver de nuevo de empezar a diseñar modelos de actuación concreto.

Se trataba de encontrar un hilo conductor que nos orientase hacia una línea conjunta de trabajo. De esta forma podríamos mantener este doble diálogo entre enfoques enfoque de fondo y práctica.

Para lograr este objetivo tratamos de trabajar sobre las siguientes ideas.

- En primer lugar debíamos huir de la idea de que las causas que provocaban los problemas eran unilineales y simples (causa/ efecto) y que eran debidas a factores fundamentalmente externos.

- En segundo lugar darnos cuenta que la concreción de propuestas que intentan "corregir" situaciones conflictivas desde intervenciones didácticas, organizativas,

disciplinarias... no resuelven los problemas de fondo pues solo atienden a la superficie de estos y no a toda la complejidad de la situación por las que se provoca.

Vimos que contrariamente a lo que se piensa, al actuar desde un punto de vista corrector, provocamos respuestas que, desencadenan muchas veces una reacciones en forma de conducta "esperada" que cumple de alguna forma con las expectativas negativas que nos habíamos hecho de estos niños/as cerrando así el círculo de autocumplimiento de la profecía, el llamado "efecto Pigmalión".

De esta forma se refuerzan muchas veces los estereotipos que sin querer los percibimos como representante de todo un colectivo, del cual aunque inconscientemente, ya tenemos unas expectativas formadas.

- Otra de las consecuencias de estas actuaciones era que desde el docente se centralizaba todas las energías y todos los recursos a la anulación de los efectos de la conducta "no normalizada", invadiendo otros campos de actuación y distorsionando la percepción de otros fenómenos grupales, que impedían ver suficientemente la riqueza de valores y conocimientos que aportaban al grupo. Al mismo tiempo se dividía la cohesión del grupo al crear una barrera invisible entre la conducta normalizada y la no normalizada.

Para poder analizar mejor la complejidad de estos fenómenos se pidió a los asistentes la lectura de un artículo de *Aula de Innovación Educativa* nº 47 titulado "La escolarización de los niños gitanos" de J.E. Abajo Alcalde.

El autor del artículo se hacía varias preguntas y esto nos estimulaba a hacémoslas nosotros también.

¿Qué mensajes recibía el niño/a gitano?

¿Como vive el niño/a gitano (y su familias) su escolaridad?

- Sabemos que la escuela no está inmersa en el vacío, sino en una sociedad que está fuertemente estratificada y que segrega/discrimina a algunos grupos más que a otros. Entre estos últimos se encuentra la minoría gitana.

- Así, los mensajes que reciben estos niños/as en la escuela son contradictorios. Por un lado un mensaje explícito: la escuela es para todos, aprovéchala y otro implícito "tu estarás excluido a la salida".

Los niños/as articulan posiblemente este mensaje con gran desconcierto. El desencuentro esta servido y se podía llegar a traducir en falta de enganche, de motivación para asumir un esfuerzo que no lo viven como útil para su devenir. Es un doble mensaje que se da a todos los niveles de interacción, entre los propios niños/as/, entre profesor/a y niños...y también en los mensajes y expectativas que reciben de la propia familia.

Los docentes a la vez reciben la respuesta de sus alumno/as con desconcierto y frustración y aumento de la desconfianza hacia ella sobre todo cuando destinan muchos de los recursos y energías a compensar las dificultades de estos niños/as.

Fácilmente se cae en culpabilizar al alumno/a por la falta de interés cuando, se dice, la escuela ya pone todos sus esfuerzos para ayudarle. Pero a la vez lo percibimos como Población Caso 1tima de su situación de la que no puede salir.

En todo caso los miramos con desconfianza hacia su saber y saber hacer sin cuestionarnos que tipo de aprendizajes estamos impartiendo y para que les va a servir. Sobre todo no nos preguntamos que piensan ellos mismos/as y sus padres sobre lo que aprenden en la escuela o si lo hacemos, rápidamente nos contestamos "no se interesan por nada, no les preocupa...".

No es fácil romper con este círculo vicioso desde la escuela. Esta puede incidir poco en los cambios estructurales de la sociedad (mejora en sus condiciones de vida) pero puede incidir en que el alumno/a no viva lo que aprende en la escuela como una negación o desvalorización de lo suyo que le afecta directamente a su autoestima y en su relación con el saber. Por otro lado bajar las expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y socialización es uno de los mayores peligros con la que nos enfrentemos. Podríamos caer en el dilema de "fracasan por que el nivel es muy alto, por tanto hay que bajar nivel o son ellos que deben esforzarse y por tanto no hay que bajar el nivel".

Cualquier actuación que solo incida en el parámetro del "que o como" pero que no incida en una "nueva mirada sobre la escolarización de los niños/as gitanos" bloquea sus recursos y universos bloquea la "chispa" de la curiosidad y es vivido por el niño/a como "desvalorización".

- En primer lugar depositando la confianza en ellos y desde la claridad de los mensajes como nos dice el autor del artículo, que podremos incidir. Es importante crear vínculos y relaciones de confianza mutua, y favorecer que la escuela pueda ser donde todos y todas encuentren el espacio donde se les considere personas enteras con todo su bagaje cultural, experiencial... un espacio a la vez de encuentro con los otros/as. Solo así a partir de una nueva relación entre profesores-alumnos , entre familia/escuela y entre los propios niños/as transformaremos la relación de estos con el aprendizaje escolar.

- La dificultad estribaba en como traducir en propuestas prácticas incorporando la diversidad cultural de todos los alumnos/as(no solo de un colectivo) desde una perspectiva positiva que posibilitase expresar la diferencia dentro de un marco integrador pero no asimilador.

Difícilmente podíamos incorporar su mundo desde el desencuentro. Para romper con los dobles mensajes era necesario hacerlos aflorar.

El peso por tanto lo deberíamos poner en la transformación de las relaciones de los niños/as con el saber, la transformación de las relaciones entre ellos mismos /entre profesores-alumnos , entre familia/escuela.

Trataríamos pues de buscar contextos que favoreciesen la necesidad de comunicar y de aumenten las posibilidad de relaciones interpersonales y participativas. Un lugar donde pudieran aflorar las diferencias y similitudes.

A partir de esta reflexión conjunta intentamos abordar en septiembre la tercera fase.

Tercera fase (Septiembre del 96 hasta Diciembre del 96)

Antes que nada, debemos señalar que por razones internas al programa, el seminario debía acabarse con antelación entre noviembre y diciembre, por tanto debido a que la periodicidad de las sesiones en esta escuela era de cada tres

semanas, se acabaría en esta tercera fase que estaría dedicada a diseñar únicamente la experiencia. Así, el asesoramiento en la realización y puesta en marcha de ésta, estaría a cargo de las formadoras y el equipo asesor de la UAB haría un seguimiento indirecto y estaría presente,(aunque fuera de programa), en la evaluación final de la experiencia.

Las propuestas nuevas partirían de los ámbitos que ellos diseñaron en un primer momento redituándolas en un contexto facilitador de nuevas relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva la realización de unos "talleres interciclo" podían ser un marco idóneo que permitiría ir hacia dinámicas más integradoras y la realización aprendizajes más funcionales y más motivadores. No consistía tanto en encontrar una fórmula ideal para tratar todos los temas de interculturalidad, sino en crear las condiciones que dieran paso a la posibilidad de cambios, que podrían después extenderse a otros marcos de actuación en el aula.

Dentro de esta perspectiva, se replantearon sus propuestas entorno a la lengua/expresión/lenguajes,(escuela-casa) que remitía a otros temas que también preocupaban: el tema de las relaciones interpersonales/la comunicación profesor/a alumno/a.

Así, las nuevas propuestas girarían alrededor de cuatro ejes que se plantearían a partir de la organización de talleres interciclo:

1. .la potenciación de la expresión creativa a través de la diversidad de lenguajes (expresión corporal, musical,...)
2. .las relaciones interpersonales-grupales que potenciaran la comunicación e interacción.(grupos heterogéneos)
3. .la participación activa de los propios niños/as en la puesta en marcha del proyecto.
4. .la participación de las familias a diferentes niveles(confeccionar material, ayudar en el propio taller...)

Cada taller asistirían niños de las diferentes clases del ciclo en un marco de interacción, cooperativo y participativo, en torno a la idea de indagar en diferentes "lenguajes" que incorporen la variable cultural.

Se eligió el contexto talleres, porque facilitaba una relación más informal entre profesor/a y alumnos/as que conllevaba un clima de mayor confianza, un trato más individualizado de cada alumno/a y mayores responsabilidades para estos en las tomas de decisión tanto individuales (elección del taller según intereses, cargos de mantenimiento,...) como en la gestión del grupo-taller (normativas de funcionamiento, gestión de los conflictos...). Al funcionar en pequeños grupos (entre 10 y 15 niños/as) aumentaba las posibilidades de interacción y el grado de participación de los alumnos/as. Los talleres rompían con la idea de enseñanza memorística y académica, enfocando el aprendizaje a partir de la experimentación, expresión plástica o exploración del entorno y la realización de proyectos que hacían del aprendizaje una actividad relevante, funcional y como consecuencia más motivadora.

Al mismo tiempo estas condiciones creaban un marco idóneo para hacer aflorar y poder compartir las diferencias culturales desde un marco integrador.

Otro aspecto importante era la posibilidad de invitar a participar a las familias a través de algunas de las actividades sugeridas.

Se trataba de la puesta en marcha de una experiencia en un contexto y marco curricular amplío de la escuela. Se debía decidir que talleres podían ser los más motivantes y movilizados de relaciones interpersonales e interculturales. La idea era buscar un marco donde la heterogeneidad de los grupos (edades, género, cultural, etc.) fuera uno de los puntales que marcara la dinámica interactiva de los grupos.

Cada ciclo diseñaría unos talleres que llevarían a cabo en el segundo y tercer trimestre.

La formación de taller interclase a través de los ciclos estimulaba por otro lado la posibilidad que los maestros/as de un ciclo compartiesen un proyecto común.

Buscábamos que los padres se incorporasen en algún nivel de la actividad del taller en aspectos como la recuperación de la tradición oral y del juego tradicional, el lenguaje musical/teatro.

En esta fase las formadoras entraban de lleno a trabajar en los grupos-ciclo y a vincularse como futuras asesoras en la puesta en marcha de los talleres.

El equipo asesor se incorporaba en las reuniones de cada ciclo, apoyando las iniciativas que surgían del grupo y facilitando diferentes guías y pautas de trabajo por talleres, así como materiales didácticos.

En el transcurso de este proceso se constató que el grupo necesitaba aclarar algunos conceptos de base antropológica para poder avanzar adecuadamente en el perfil de los talleres. Los asistentes querían profundizar en los temas que habían empezado a tocar en una primera sesión con la profesora Teresa San Román.

Así, decidimos invitarla para que diese una pequeña charla sobre diferentes cuestiones que habían planteado los maestros/as. En una segunda sesión se trabajó a partir de un guión propuesto por la Dra. Teresa San Román y que dio ocasión a entablar un debate muy interesante.

A finales de diciembre los talleres quedaban perfilados de la siguiente manera:

Talleres propuestos por cada ciclo:

Pasos:

1) tema conductor y articulador del taller:

Ciclo Infantil

Talleres interculturales de música i/o danza: "Cantem i dansem"

Ciclo Inicial

Talleres de lengua: "Parlem dels nens i nenes del mon"

Ciclo medio

Taller de teatro: "¿Quieres conocer a los blues?"

Ciclo superior

Talleres sobre el medio ambiente y su influencia en las diferentes culturas:
"Observem i millorem"

Puesta en común:

El último paso de esta tercera fase fue la puesta en común del diseño elaborado por cada ciclo. En ella los maestros/as expusieron los talleres que habían preparado. En cada ciclo hubo una dinámica algo diferente y por tanto los resultados y la satisfacción variaba. El equipo asesor se comprometió en aportar más material y recursos didácticos. En algún momento se criticó al equipo por falta de no facilitar fórmulas concretas y aplicables en el terreno de pedagogía e interculturalidad. El equipo asesor explicó que no existían fórmulas o recetas que sirvieran para todos los centros. Cada escuela debía analizar su realidad y a partir de aquí buscar prácticas pedagógicas adecuadas a ella.

Por otro lado, nosotros por nuestra parte dábamos por terminada nuestra colaboración desde el programa, pero el grupo no aceptó con agrado nuestra desaparición ya que aun no habían puesto en marcha la experiencia de talleres. Sin embargo las dos formadoras estarían con ellos durante toda la experiencia y el equipo asesor haría un seguimiento indirecto a través de ellas , tal como decíamos con anterioridad, coevaluando la experiencia con ellos.

Valoración en relación a los objetivos del seminario:

La valoración global del seminario la haremos a partir de los objetivos globales de formación propuestos en la primera parte del informe y los objetivos específicos de cada seminario en relación a los temas seleccionados:

Los objetivos globales de formación eran:

- Aproximarse al conocimiento de la cultura de algunos de los colectivos minoritarios escolarizados y de las relaciones que se establecen entre ellos y con la mayoría
- Establecer principios de innovación educativa que permitan articular las diferencias en el sí de un proyecto escolar compartido.

La valoración que hacemos en relación a los tres objetivos globales del seminario es poco satisfactoria. Sin embargo, no podemos generalizar para todas las personas que componían el grupo estas conclusiones. Entre ellas había gente con un mayor grado de sensibilización hacia el tema que otras, y por tanto más receptivas. Pero sí podemos decir, que desde el equipo asesor no pudimos conseguir crear una dinámica de cambios reales. La actitud de los maestros y maestras era en general pasiva y poco receptiva a cambios de sus modos de percibir y actuar frente a la diferencia cultural y sobre todo frente al colectivo de niños y niñas gitanos. Las causas podían ser varias. Entre ellas, no olvidemos que la participación al seminario no fue cien por cien voluntaria ya que de forma indirecta se habían dado presiones externas sugiriendo facilidad en traslados, etc. Esto pudo repercutir considerablemente la actitud general. Pero, independientemente de este hecho, lo que se traslucía era un claustro que había pasado por momentos duros, donde se habían visto frustrados algunos proyectos que habían funcionado en otra época, estaban cansados y como grupo estaban poco cohesionado y con problemas internos de liderazgo a nivel de dirección.

Con esta actitud pasiva, esperaban del equipo asesor las fórmulas mágicas sin darse cuenta que para poder colaborar en el cambio ellos debían ser los primeros protagonistas.

Hemos de decir, sin embargo que en todo el proceso del seminario estuvieron presentes los tres objetivos. Pero de los tres objetivos, el primero era básico para poder abordar los otros desde una perspectiva distinta. Implicaba un cambio de posicionamiento en la mirada del docente al abordar las problemáticas con las que se enfrentaba.

Por esta razón durante las primeras sesiones en las que aun participaba Pepi Soto como asesora en antropología educativa, se puso mucho énfasis en este objetivo , explorando los preconceptos, tópicos y estereotipos y haciendo emerger las contradicciones personales como "docente" y como "sujeto cultural".

En relación al segundo objetivo, Carmen Méndez aportó información etnográfica del colectivo gitano, intentando recomponer la mirada en general negativa o en algún caso idealizada que algunos maestros/as tenían de éste colectivo. El grado de estereotipos y desinformación era importante. Los problemas de marginación social que sufrían una parte de este colectivo en la ciudad de (...), creaba problemas escolares a este sector de niños/as. Estos problemas a veces se generalizaban para todo el colectivo, y a veces se pasaba al otro extremo negando a este sector más marginal la posibilidad de tener identidad cultural. Carmen clarificó reiteradas veces la articulación entre los aspectos culturales y de marginación social.

También Teresa San Román intervino en el seminario impartiendo dos charlas muy profundas, relacionados con el tema que habían decidido trabajar. Una sobre aspectos básicos que intervienen en la socialización del niño/a gitano y como estos incidían en su grado de vinculación, motivación, implicación y expectativas hacia la escuela (temas que se vinculaban también a los objetivos específicos del seminario de esta escuela. En la segunda charla habló sobre la discriminación que habían recibido los gitanos durante siglos, remontándose a la historia del pueblo gitano en el estado español.

Es difícil valorar el grado de asunción de este objetivo. Como antes decíamos el grupo era diverso y entre los participantes había sensibilidades distintas pero la sensación que teníamos desde el equipo asesor es que la información que se les daba no implicaba, al menos en una parte del profesorado, modificaciones en su modo de pensar.

A nivel del tercer objetivo, la experiencias de talleres intentaba ser la plataforma que diese posibilidades a abrir vías de innovación en el tratamiento de las diferencias culturales y su posibilidad de expresarse en un proyecto compartido. La valoración

de este objetivo queda explicada en el próximo apartado sobre valoración de objetivos específicos.

Objetivos específicos del seminario:

Los objetivos específicos del seminario de esta escuela intentaban dar respuesta al problema que más preocupaba y que habían elegido para empezar a trabajar:

- Falta de motivación ante las actividades escolares por parte del colectivo que nos preocupa, tema que a la vez lo relacionaban con el choque cultural escuela-familia y que repercutía en la falta de éxito o directamente en el fracaso o abandono escolar.

Nos planteamos un objetivo específico para abordar esta temática: potenciar espacios y marcos estables de interacción, comunicación y diálogo que posibilitase la expresión de las diferencias y semejanzas. Para lograr este fin se habían programado la realización de unos talleres. Estos se había preparado y trabajado por ciclos durante toda la tercera fase con colaboración y asesoramiento directo del equipo asesor y de las formadoras.

Desde el equipo asesor se era consciente que difícilmente podría salir una propuesta de cambio en el sentido que nos proponíamos si los objetivos generales no se habían asumido. Sin embargo, el hecho de cambiar la dinámica y trabajar en pequeños grupos por ciclos, animó la participación y la implicación en el proyecto. Pero como es lógico esto no era suficiente.

En general las propuestas que salieron se quedaban a un nivel muy superficial del cambio que pretendíamos. Se proponían una serie de actividades que seguían un eje temático secuenciadas en cinco o seis sesiones, pero no se aprovechaba este contexto para cambiar efectivamente los aspectos relacionales, abriendo posibilidades nuevas en los modos de comunicación con alumnos/as y familias y creando condiciones para incorporar sus saberes y sus conocimientos. La participación y protagonismo de los alumnos y alumnas quedaría relegada, a una serie de propuestas de actividades que harían los profesores/as, y las actividades no se plantearían a nivel de mezclar niños/as de todo el ciclo y todas las edades, tal como se había previsto.

Sin embargo, el ciclo infantil y el superior supieron ir algo más allá en sus propuestas. Desarrollaron actividades más creativas, participativas e interactivas. Entendían que el hecho de trabajar a partir de la diversidad cultural no suponía caer en lo folklórico. En el ciclo superior por ejemplo se iba a trabajar sobre conceptos de cultura rural y urbana, en ciclo infantil se estimulaba la interacción entre diferentes niños/as del ciclo.

En el segundo y tercer trimestre se realizaron todos los talleres con el apoyo y asesoramiento de las formadoras. A continuación recogemos la valoración que hicieron los maestros/as de la experiencia.

Valoración en relación a los resultados de la experiencia:

Tal como nos habíamos comprometido, el equipo asesor de la UAB junto con las formadoras, realizó la sesión de valoración de la experiencia.

El equipo había previsto realizar:

- .Una evaluación individual con un guión de referencia
- .Una puesta en común de cada experiencia.

Sin embargo debido al terrible suceso que más adelante explico no se pudo hacer la evaluación individual.

Así, todos los talleres previstos se realizaron. Una vez realizadas las experiencias se valoraron de forma diferente según los ciclos.

Pero, antes de entrar a explicar la valoración tenemos que hacer mención a este suceso muy triste que ocurrió unos días antes de venir nosotros. Un profesor de ciclo superior, falleció de un ataque al corazón de forma súbita. Era joven y había sido uno de los más entusiastas del proyecto. Como es normal esto ensombreció todo el ambiente. Todos estábamos muy impresionados y tristes. El equipo asesor quiso retrasar la valoración de las experiencias pero el claustro insistió en realizarla. Para todos nosotros fue terriblemente difícil sentarnos a hablar de las experiencias en estas condiciones y solo se hizo un repaso rápido. Por supuesto no pasamos el cuestionario que tenía preparado por escrito.

Seguidamente haremos un resumen de esta sesión:

Las maestras de ciclo infantil consideraron que la experiencia había sido un éxito, pero que había supuesto para ellas un enorme trabajo de preparación. Describieron las múltiples actividades que se habían hecho. A través del taller intercultural de música i/o danza: "Canem i dansem", los niños/as aprendieron canciones de otras culturas, construyeron instrumentos de música, utilizaron instrumentos de otras culturas, bailaron con ritmos distintos....

En el ciclo inicial organizaron el taller de lengua: "Parlem dels nens i nenes del mon". En él hicieron actividades destinadas a que los niños/as descubrieran la diversidad cultural a través de la elaboración de unas "titelles" que vivían en diferentes partes del mundo y viajaban de un lado a otro.

En el ciclo medio, no se realizó el proyecto de la manera como se había previsto. De hecho, ya al final del seminario los maestros de este ciclo estaban muy desanimados. Además, por razones que desconocemos, fue un profesor externo al centro que preparó la obra con los niños/as. Era una obra de teatro diferente a la que se había propuesto y que no tenía relación con el tema del seminario. Por esta razón los maestros/a no quisieron valorarlo.

En el ciclo superior y segunda etapa, la experiencia había sido un éxito. Habían hecho actividades fuera de la escuela, visitas sobre diferentes aspectos del medio, observación de las diferentes partes de la ciudad, historia de los nombres de las calles, cambios que habían sufrido los diferentes barrios, tipo de población que habían vivido y que vivían ahora. Influencias culturales de cada barrio. Habían logrado que niños que nunca se entusiasmaban se motivaran y niñas que normalmente hacían absentismo en las salidas vinieran, habían logrado crear un clima de mayor confianza y profundizar en un tema novedoso y original, pero todo quedó paralizado y ensombrecido al final debido al fallecimiento de profesor. Tanto profesores/as como alumnos/as estaban consternados.

Como conclusión diremos que en general, no se cumplieron algunos de los aspectos que se habían previsto y que eran fundamentales desde nuestra perspectiva. Por ejemplo contar con la colaboración de las familias o plantear los talleres a nivel de

interciclo, mezclando niños de diferentes edades. Por otro lado las metodologías seguían siendo muy directivas y poco interactivas. En cuanto a los contenidos relativos a la diversidad cultural, salvo en el ciclo superior se quedaban en términos muy folklóricos. Sin embargo, todos los maestros/as valoraban que había aumentado la motivación y el interés de los niños hacia este tipo de actividades. Esto dio la posibilidad a los maestros/as de ver que había lugar para pequeños cambios y que estos podían funcionar. Un indicador positivo es que este curso 1997/98 se preveía repetir algún taller.

Valoración en cuanto a la formación de los formadores:

La formación que se planteaba para los formadores del intensivo a partir de los seminarios giraba entorno a un punto central: la posibilidad de acercarse al terreno práctico de la escuela en el campo de la interculturalidad, con el apoyo de un equipo interdisciplinar que articulaba la antropología, la etnografía y la respuesta pedagógica a los problemas que se planteaban.

Creo que en esta experiencia coincidieron varios factores que hizo que no fuese óptimo el proceso de formación seguido por las dos formadoras. Un factor lo constituía el propio contexto poco satisfactorio del seminario. Otro factor eran las dificultades para coordinarse y preparar adecuadamente las sesiones con las dos formadoras, debido a la distancia que separaba Barcelona de la ciudad donde se ubicaba la escuela y que hacía que al llegar el equipo de la UAB de Barcelona, quedara poco tiempo para preparar la reunión conjuntamente.

Un tercer factor que les creaba cierta confusión era la falta de definición de sus roles como formadoras y a la vez aprendices y en el campo laboral asesoras de compensatoria. Este hecho se reflejaba en las sesiones de todo el claustro donde intervenían poco y relegaban el protagonismo a las asesoras de la UAB. Sin embargo, su papel se hizo más relevante en los trabajos de grupo o de ciclo dinamizando e implicándose de lleno y aportando recursos. En estas sesiones que se trabajó en pequeños grupos la gente participó, discutió y llegaron a acuerdos y las formadoras pudieron comprobar como algunas estrategias favorecían más que otras el intercambio y la participación. Por último diré que las dos realizaron con

sensibilidad una tarea de nexo entre la escuela, el equipo directivo y el equipo de la UAB y cuando el equipo asesor acabó su tarea ellas siguieron haciendo una labor de apoyo y dinamización en la puesta en marcha de los talleres.

<u>Zona</u>	Zona 4
TIPO DE EXPERIENCIA	Talleres sobre el lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • “Taller de audición y canción”: P3, P4 y P5. • “Los niños y las niñas del mundo” 1º y 2º • “El teatro” 3º y 4º • “Dialoguemos con el medio” 5º y 6º
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar núcleos de encuentro para favorecer las relaciones interpersonales entre niños/as y entre familias/alumnos/as y profesorado.
COLECTIVOS IMPLICADOS	Alumnos y alumnas, claustro, algunas familias que colaboraron.
DURACIÓN	Entre cinco y ocho sesiones por taller según los niveles.
FASES DE DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 5. Presentación a través de actividades por parte del maestro/a, de la diversidad de lenguajes que se querían trabajar. 6. Actividades realizadas por los alumnos vinculados a cada uno de los lenguajes. 7. Intercambio de temas sobre los distintos lenguajes a nivel de ciclo, con la invitación a algunas familias que colaboraron en algunos aspectos. 8. Evaluación, puesta en común y posibilidades de continuidad.

CAPÍTULO 4: PERCEPCIÓN Y EXPERIENCIA ESCOLAR ENTRE EL COLECTIVO GUINEANO DE CATALUNYA

Experiencia 3: Colectivo Guineano

El trabajo con el colectivo guineano fue diferente. Desde el proyecto marco, la directora del programa Teresa San Román planteó una intervención distinta por las siguientes razones:

- 1) Era un colectivo que no se concentraba en determinadas zonas o escuelas sino que estaba disperso.
- 2) Su presencia en las escuelas no implicaba al menos de forma explícita un conflicto o problematización en relación a su integración traducida en términos como: fracaso escolar, problemas de comportamiento, hábitos, etc.
- 3) Las familias de los niños y niñas guineanos escolarizados no expresaban quejas al respecto.
- 4) Un porcentaje alto de niños y niñas estaban escolarizados en escuelas privadas.

Era por tanto un colectivo que contrastaba con los otros y que podía hacer la función de grupo de control en cuanto a lo que llamábamos relaciones interculturales y las diferentes variables que jugaban como etnicidad, racismo, inmigración, marginación, asimilación.

Por otro lado podría haber sido contraproducente focalizar una etnografía desde la escuela señalando problemas y conflictos donde efectivamente no los había, o al menos no eran percibidos conscientemente por los distintos protagonistas.

Se decidió utilizar por tanto otro tipo de metodología para este colectivo que se basase en una etnografía desde las familias, sin entrar en las escuelas ni realizar ningún tipo de seminario con los maestros/as en los centros.

Contexto inicial

La propuesta tenía los siguientes ejes de actuación:

1) Conocer como las familias guineanas percibían la escolaridad de sus hijos e hijas. Las expectativas que ponían en ella, la visión de la institución escolar desde el punto de vista instructivo/educativo.

2) Este objetivo se llevaría a cabo mediante un trabajo etnográfico que lo realizaría una etnógrafa (Virginia Fons) acompañada y ayudada por una formadora integrante del grupo de seguimiento intensivo.

3) El seguimiento global en etnografía, antropología y pedagogía, se haría a través de un equipo de seguimiento formado por:

- una antropóloga especializada en el conocimiento etnográfico del colectivo guineano Virginia Fons, una antropóloga Teresa San Román que centraría los temas desde una perspectiva teórica y marcaría las líneas metodológicas en cuanto a la investigación etnográfica, una antropóloga educativa Pepi Soto que intervendría en relación a los aspectos que eran relevantes sobre transmisión cultural, una formadora Marta Sales que aportaría todo su saber y experiencia en el campo educativo y se formaría a través de la colaboración con Virginia en el trabajo etnográfico y en el trabajo que se realizaría a nivel de todo el equipo de seguimiento y
- una pedagoga Susana Tovías que incidiría en los aspectos escolares que podían ser relevantes en la imagen que tenían las familias guineanas de la escuela.

Virginia Fons, etnógrafa del equipo, tenía en este equipo un papel central, ya que el eje del trabajo giraba entorno a la investigación etnográfica del colectivo guineano en Catalunya. Su trabajo etnográfico fue muy intenso y laborioso y constituía la base para plantear las cuestiones que consideraba importantes reflexionar conjuntamente desde las diferentes perspectivas disciplinares.

4) El trabajo que realizó la formadora, también se distinguía respecto a la de los demás formadores del seguimiento intensivo. A diferencia de estos, su trabajo no se realizaba dentro de la escuela sino acompañando y ayudando a Virginia en su exploración etnográfica.

El proyecto pasó por dos momentos:

El primero (Diciembre del 95 hasta Febrero del 96) el equipo de seguimiento estaba formado por todos los componentes que aludimos en el punto 3 (Contexto Inicial).

A partir del segundo momento (desde febrero del 96) Pepi Soto haría un asesoramiento más puntual, en caso de que desde el trabajo de etnografía se la necesitase.

Papel de los diferentes agentes asesores/etnógrafa y formadora

El papel de los asesores pedagógicos y de antropología (mirar punto 3/Contexto Inicial) se concentró en las reuniones mensuales que se iban dando. Desde la etnografía se pedía a los diferentes participantes del equipo de seguimiento que aportáramos cuestiones básicas que orientarán la etnografía entorno a temas relacionados con el mundo educativo y escolar de las familias guineanas.

Así, se dieron elementos para poder recoger las expectativas de las familias y niños/as guineanos hacia la escuela y cuales eran los determinantes de estas expectativas y visión de la escuela.

Las cuestiones que aportaron la pedagogía y antropología educativa giraron entorno a cuatro puntos:

- La elección de la escuela y el momento de la matriculación
- Expectativas de la familia hacia la escuela
- La experiencia de escolarización tal como la viven los niños y niñas guineanos
- La escuela tal como la describen y experimentan los padres o familiares

Por otro lado los asesores, junto con la etnógrafa y formadora formularon unas hipótesis cada uno desde su campo que después en las diferentes sesiones se integraron en una sola línea . También diseñaron una fichas para la recogida de datos sistematizados en la segunda fase.

Por último la asesora pedagógica(Susana Tovías) y la antropóloga educativa (Pepi Soto)aportaron dos guiones de elementos importantes para recoger información sobre el crecimiento, cuidado y pautas de socialización de los hijos con el fin de afinar al máximo ya en la última fase lo que serían las entrevistas más cerradas , las fichas y el cuestionario final.(Más adelante se explicará más detalladamente)

La etnógrafa Virginia Fons, llevaba como antes mencionábamos, la responsabilidad de la investigación etnográfica y realizaba una labor formativa indirectamente a través de las propia implicación de Marta en las visitas a la familia y más directa en las reuniones de preparación, valoración y seguimiento.

En la investigación etnográfica participó puntualmente un ayudante de campo que fue Evaristo, que colaboró en algunas entrevistas con personas de otras etnias bubis, fangs y annobonesos.

Tal como hemos dicho anteriormente, la formadora, hizo un trabajo muy diferenciado que los otros formadores/as de los seminarios. No existía un seminario marco y por tanto desde el primer momento acompañó a la etnógrafa Virginia Fons en el trabajo de campo que hacía sobre el colectivo Guineano. Su formación como educadora completaba la investigación etnográfica desde una vertiente educativa.

Primera fase (Diciembre de 95-junio del 96)

El proyecto etnográfico pasó por dos fases. En la primera las estrategias del trabajo etnográfico fueron en un principio la realización de entrevistas abiertas en las que poco a poco iban surgiendo los temas con los que más tarde se profundizaría. Virginia tenía ya un conocimiento del colectivo guineano (ndowe) y de las familias, lo cual facilitó mucho los primeros contactos con ellas. Visitaron a 10 familias (padre/madre/hijos e hijas) con las que se compartió mucho momentos de su vida cotidiana, a través de una observación participante y de los

dibujos de los niños y niñas. En esta fase tuvo como objetivo ir encontrando un hilo conductor a los temas que iban surgiendo de las primeras entrevistas.

La asesora pedagógica y antropológica aportaron un guión de trabajo basado en cuatro puntos:

- La elección de la escuela y el momento de la matriculación
- Expectativas de la familia hacia la escuela
- La experiencia de escolarización tal como la viven los niños y niñas guineanos
- La escuela tal como la describen y experimentan los padres o familiares que sirvió para que desde la etnografía se fueran concretando temas en el campo de la investigación etnográfica que se estaba llevando a cabo.

Conforme iban surgiendo los aspectos que parecían más relevantes cada miembro del equipo de seguimiento empezó a elaborar algunas hipótesis preliminares. Estas hipótesis integraban, como he dicho más arriba, las diferentes perspectivas de los componentes del equipo de seguimiento. A partir de aquí, el siguiente paso era elaborar unas hipótesis generales que a la vez serían las que darían sentido a las entrevistas que se harían en una segunda fase.

Poco a poco se fue comprobando la importancia que tenía la experiencia educativa de los padres en relación a las expectativas de la escolaridad de sus hijos y debido a esto se decidió recoger estas experiencias desde su lugar de origen hasta la que habían tenido una vez llegados aquí (biogramas). Otro elemento que se necesitaba saber era un conocimiento más exhausto sobre el modelo escolar guineano en la época de la colonización. Virginia Fons recogió documentos y textos sobre la época y también se hizo una entrevista con una señora que había sido maestra en Guinea .

Segunda fase(Septiembre del 96-Diciembre del 96)

En la segunda fase se debían ya sistematizar los datos de toda la investigación etnográfica de todos los colectivos del proyecto.

Para este fin se tenía que coordinar el trabajo etnográfico del colectivo guineano con los otras etnografías que se estaban haciendo desde el proyecto marco: colectivo

gitano, magrebí y sene-gambiano. Desde la asesora pedagógica se reordenaron los puntos para que pudieran facilitar las entrevistas.

Así, en esta fase el trabajo para la etnógrafa y formadora fue intenso. Se hicieron 20 historias (biogramas) teniendo en cuenta variables como sexo, edad, etnia, origen. Al mismo tiempo, Virginia Fons y la formadora(...) seguían con la observación participante y se empezó con las entrevistas educativas a partir de una ficha que se había elaborado entre los componentes del equipo de seguimiento y los etnógrafos/as de todos los colectivos trabajados con el fin de ir sistematizando la información. Al final se llenaron 48 fichas educativas de las cuales 24 eran de niños y niñas.

Como antes mencionábamos, la asesora pedagógica (Susana Tovías) y la asesora de antropología educativa (Pepi Soto) aportaron sendos guiones de elementos importantes para recoger información sobre el crecimiento, cuidado y pautas de socialización de los hijos con el fin de afinar al máximo ya en la última fase lo que serían las entrevistas más cerradas, las fichas y el cuestionario final

Como último paso estaba previsto pasar unos cuestionarios que junto con los datos cualitativos darían una dimensión cuantitativa que completaría la investigación. Este último paso constituía una tercera fase (Enero del 97 a Junio 97) en la que solo iban a trabajar los etnógrafos/as junto con la Dra. Teresa San Román coincidiendo con la intensificación del trabajo etnográfico propiamente dicho de todos los otros colectivos.

Valoración en cuanto a la formación de los formadores:

Su formación por tanto tuvo aspectos importantes.

Uno fue la posibilidad de conocer de cerca la visión de un colectivo como el guineano sobre una institución socializadora como es la escuela en la sociedad de acogida. Aproximándola a la comprensión de la realidad de éste colectivo en relación a las expectativas educativas que tenían para sus hijos. De alguna manera conocer la realidad compleja desde el otro lado de la barrera, lo cual aportaba un bagaje importante de formación a la hora de poder entender mejor las características y los

procesos complejos de aculturación de este colectivo y por extensión sensibilizarse en la comprensión de otros.

Otro, fue el aprendizaje de lo que es el trabajo de campo en antropología, que en un primer momento (primeras visitas) consistió para la formadora, más en observar las conversaciones que llevaba Virginia Fons con la familia y la dinámica de lo que ocurría en la casa. Poco a poco la formadora fue participando en la dinámica de las conversaciones y entrevistas. A través de todo este trabajo; la formadora ha aprendido técnicas como observación participante, diario de campo, formulación de hipótesis, recogida y vaciado de datos cualitativa y cuantitativamente.

Por fin la propia preparación de la entrevista y la reflexión posterior con Virginia y también con el resto del equipo donde Marta aportaba su formación y experiencia en el campo educativo ha significado un bagaje muy interdisciplinar en su formación.

Mi trabajo en esta etapa se realizó desde dos tipos de intervenciones diferenciadas:

- a) Una a través de la realización de seminarios en centros escolares de educación primaria.
- b) La otra a través de la constitución de un grupo de trabajo vinculado al colectivo guineano que se realizó en un equipo interdisciplinar del que participé como asesora, aportando la perspectiva pedagógica al planteamiento de las cuestiones que surgían relativas a la etnografía.

Basándome en esta experiencia de formación, este trabajo representó una primera plasmación de mi aproximación en estos temas. Su objetivo era describir, analizar y reflexionar sobre ella y proponer un primer marco de reflexión y unas líneas de actuación en el ámbito de la formación de formadores en educación intercultural.

No voy a extenderme en este apartado, pues ya expongo las propuestas educativas encaminadas a la mejora de las relaciones interculturales que junto con Pepi Soto desarrollamos en el artículo de Cuadernos de Pedagogía 264 y en los informes para el Dpto. d'Ensenyament de la Generalitat. (Op. Cit.)

Solo mencionaré algunos aspectos que constituyeron las bases de las propuestas posteriores. Estas se sustentaron por un lado a partir de la reflexión teórica realizada

por los integrantes del equipo pluridisciplinar del proyecto marco de formación de formadores donde participaron activamente todos sus miembros y por otro a partir de la formación en centros, realizada durante el segundo año en cinco escuelas a si mismo a partir de un planteamiento interdisciplinar y donde participaron además de Pepi Soto como antropóloga educativa y yo misma como pedagoga, los etnógrafos de los diferentes colectivos (Carmen Méndez, Rosa Valcárcel, Virginia Font, Luis Miguel Narbona y la colaboración permanente Aliou Diau) contando además con el apoyo, seguimiento e intervenciones directas en los seminarios de centro de Teresa San Román como antropóloga y directora del proyecto, así como con el asesoramiento de Silvia Carrasco como antropóloga educativa y Blanca Moll como pedagoga.

Puntos de interés respecto a la percepción que tienen las familias guineanas hacia la escuela donde están escolarizados sus hijos e hijas.

1) En relación a la elección de la escuela y al momento de la matriculación.

- criterios que primaron en la elección de la escuela(cercana a la casa, tipo de pedagogía, buen nivel de aprendizajes, tipo de población socio-económica.)
- información oral de la que disponían previamente sobre el centro y sobre el tipo de línea educativa e información escrita y acceso a ella de documentos como : Proyecto educativo de Centro, etc.
- grado de preocupación por recoger más información para conocer más a fondo el tipo de escuela.
- expectativas que se formularon en un principio sobre la escuela en relación a las expectativas que tenían sobre la educación de sus hijos y su futuro.
- el momento de la matriculación (primer contacto de los padres con la escuela, algún percance en relación a la admisión.)

2) Datos objetivos sobre: ubicación y contexto de la escuela donde se han escolarizado:

- asistencia a la escuela del barrio o fuera del barrio donde viven

- otros miembros de la familia que van a la misma escuela
- tipo de población que asiste

3) La experiencia de la escolarización tal como la viven los niños/as guineanos:

- la integración y adaptación a la escuela: sentimientos inclusión/exclusión en relación a sus compañeros, de identificación y pertenencia con el centro y su proyecto, sentimientos de sobreprotección , de señalamiento de su diferencia, (tener en cuenta variable edad y género de forma aleatoria/ según pares o según grupos género.)
- coincidencia o no de los amigos/as de la escuela con los amigos/as del barrio o otras actividades extra-escolares.
- motivación y expectativas respecto a los aprendizajes escolares, y en relación a las actividades extra-clase (patio, colonias, celebración de fiestas, excursiones, en relación a las tareas escolares que traen a casa , en relación a la utilidad para su vida cotidiana o respecto a su futuro.)
- valoración de las diferentes áreas de conocimiento y comprensión sobre ellos.
- valoración del tipo de relación que establece con el profesor/a: amistosa, autoritaria, distante, sobreprotectora.

4) Material y producción escolar que llega a casa:

- los libros de texto y otros libros
- valoración que hacen los niños/as de ellos
- grado de etnocentrismo de los libros(temas/formato
- habilidades, valores.)y temas o contenidos que dicen haber trabajado más. Motivación y comprensión sobre algunos de estos temas.
- producción escolares que traen los niños/as a casa(dossieres, notas a pie de pagina o márgenes de los maestros/as, análisis de los contenidos y la forma y estrategias de organizarlos.)

5) Expectativas de la familia hacia la escuela:

- en relación a la propuesta educativa que la escuela ofrece. (Que esperan de la escuela como institución que socializa, que transmite conocimientos y valores culturales, que prepara para la vida adulta/laboral.)
- en relación a su utilidad y funcionalidad respecto a los conocimientos que imparte.
- en relación a la promoción y ascenso laboral y social que puede promover.
- en relación a la integración de sus hijos/as en la vida social de la escuela.
- en relación al tipo de relaciones entre profesor/a-alumno/a que se establece (que esperan de un buen maestro/a.)
- en relación a las metodologías utilizadas, tipo de disciplina, hábitos, ambientación de escuela, excursiones, etc.

6) La escuela tal como la describen y experimentan los padres o familiares.

- descripción por ellos del tipo de población que asiste
- percepción de la relación familia-escuela:
- descripción de la relación que establecen con los maestros (esperan que les llamen, hay problemas de comunicación, sienten diferencias en su trato.)
- tipo de vínculo con toda la institución,(forman parte del APA, Consejo Escolar, asistencia a los actos que se celebran, van a las reuniones de padres de principio de curso.)
- percepción de la información escrita/oral dirigida a los padres(tipo de información que reciben sobre la escuela (cartas) tipo de información que reciben sobre sus hijos/as(informes, evaluaciones.)
- valoración positiva o negativa de la lengua utilizada(castellano/catalán.)
- relación con los otros padres/madres (autóctonos): (se sienten bien acogidos.)
- percepción de los planteamientos pedagógicos de la escuela (inmersión lingüística, pedagogía que tenga en cuenta las diferencias culturales,

metodologías mas o menos activas e innovadoras, forma de evaluar ,concepto de disciplina y autoridad del adulto, nivel de exigencias.)

- valoración positiva o negativa en relación a actividades que tengan en cuenta la diferencia(por ejemplo introducción de temas en el curriculum que tengan en cuenta aspectos culturales, geográficos, históricos sobre Guinea, actividades que vayan específicamente educar contra actitudes racistas o discriminatorias, visión menos etnocéntrica, celebración de sus fiestas, etc.)
- valoración del tipo de tareas escolares que traen a casa y posibilidad/actitud de ayuda de los padres en estas tareas.
- coincidencia o no de las valoraciones y percepciones que hacen de la escuela con la de sus hijos/as.
- comparaciones que expresen valorativamente la diferencia entre la escuela de Guinea y la escuela de la sociedad de acogida.

7) Percepción de conflictos cultural-racistas en la escuela: (niños/as y padres)

- vivencia de la diferencia(cultural/física):
- como problema
- no se la plantean
- se viven como iguales
- desean ser iguales
- actitudes de la familia frente a la posible pérdida de raíces culturales y miedos frente a choques generacionales.
- experimentación de conflictos racistas en la escuela-explicitados o implícitos. (correspondencia o no con conflictos externos a la escuela).

Puntos Entrevista

(Colectivo Guineano)

(Cada una de los puntos que siguen a continuación pueden preguntarse en cuanto si hay diferencias en relación a su país de origen y el de aquí)

(Intentar diferenciar cuales son las contestaciones que tienen que ver con aspectos de tipo más cultural y cuales están relacionadas con las particularidades de cada familia o son de adaptación/aculturación a la sociedad de acogida)

Entorno al embarazo y nacimiento del hijo/a:

¿Que recuerdos tiene del embarazo?

¿Que recuerdos tienen del nacimiento de su hijo/a?

¿Donde nació?

.país

.casa, clínica.

.casa de la abuela, vecina.

(lo normal es que sea en ¿.?)

¿Es relevante para ellos el lugar donde ha nacido?

¿Que importancia tiene la figura de la comadrona o similar en su cultura?

.durante el embarazo

.durante el parto

.después del parto

¿Quien estaba en el momento del acontecimiento?

.comadrona, médico, padre, abuela, amiga.

¿Quien visita a la madre e hijo/a en los días siguientes?

¿Cómo/por que se le puso el nombre?

¿existe tradición de apodos?

¿Que celebración se hace entorno al nacimiento?

.diferencias entre niño/niña

¿Existe alguna tradición parecida a la de padrinos/madrinas?

¿Si existe ¿Qué papel juegan?

¿Que ayudas recibe la madre en los primeros días después del parto? ¿Y después?

.rol del padre, abuela, hermanas, vecinos, otros.

¿A partir de que momento se amamanta y hasta que edad?

.lo ideal, la realidad

¿Con que frecuencia se les amamanta?

.de forma regular, cuando el bebe lo pide.

¿Cuando se le empieza a dar el biberón?

.Aspectos incorporados en relación a la sociedad acogida

En torno a la crianza y crecimiento

¿Qué recuerdos tiene(la madre, el padre? Gratos y no gratos

.primera sonrisa, primer diente, primeras palabras, andar.

.llora mucho, no le deja dormir, alguna caída, se pone enfermo/a.

¿Cómo se reacciona frente al lloro del bebe?

.se le coge enseguida, se le deja para no mimarlo.

¿Cuales fueron sus primeras comidas sólidas?

.tipo de comida, tabúes alimentarios.

¿Que comidas le gustan más al niño/a? ¿Cuales menos?

.criterios en cuanto a la educación sobre lo que debe y que cantidad debe comer el niño/a (forzarlo, dejarle libertad para que escoja.)

¿Cuales son las formas que tienen para transportar al niño/a?

.en su país de origen, aquí.

.en brazos, en la espalda, en cochecito.

.lo lleva normalmente la madre, el padre, otros.

¿Qué autonomía, (cómo se valora) se da a los niños/as en sus primeros desplazamientos?

.se le deja gatear, se prefiere un andador, se le tiene siempre en brazos mientras no anda, se le estimula para que ande antes que gatee.

¿Qué autonomía, (cómo se valora) cuando piden algo?

.se les escucha, se les facilita, se les deja que se espabilen solos/as, depende de lo que pidan.

¿Qué autonomía, (cómo se valora) se da a los niños/as en relación a comer ellos/as solos?

.dejar que hagan tentativas, que se ensucien, que coman con las manos.

¿Cómo se educa todo lo que tiene que ver con el pedir el pipí, el control de esfínteres?

.edad que les parece adecuada para aprenderlo, como se les enseña.

¿Cuales fueron las primeras palabra enseñadas?

¿En que lengua se le habla normalmente?

¿Que palabras son típicamente relacionadas con su cultura y lengua?

.forma de llamar a la madre, padre, abuela.

.otras

¿Como valoran el juego simbólicos (muñecas), y otros tipos de actividad lúdica (pintar, cantar.)

.es normal, pierden el tiempo, algunos juegos son buenos otros no ¿cuales?, hay que controlar a que juegan.

.juegos de niños/as y juego de niñas, se fuerza algún tipo de separación....

.con quien juegan(con el hermano, con el padre, con la madre....)

.Aspectos incorporados en relación a la sociedad acogida

Entorno a la educación de hábitos

¿Qué hábitos consideran que hay que inculcar desde pequeños?

.de higiene, de modales en situaciones diversas.(mientras se come, cuando te presentan a alguien.....), otros...

.modelos a copiar(padre, madre, tío, personaje externo...): diferencias entre niño y niña

.llorar o no (diferencias niño/a y niña)

.aspectos como ser zurdo, chuparse un dedo hasta mayor, tener tics, etc. ¿Como lo viven?

Aspectos incorporados en relación a la sociedad acogida

En torno a la vida social en la familia

¿Que momentos son de vida familiar?

.la hora de la comida

.comen todos juntos, los niños/as por separado.

.momentos lúdicos(todos juntos.)

.se habla mientras se come o es de mala educación.

.explicación de cuentos, historias (quien, cuando.)

¿Como se transmiten las costumbres?

.fiestas, cuentos.

¿Repartición de espacios y/o habitaciones?

.para dormir: niños, niñas...juntos, separados, a partir de que edad.

otros espacios marcados con interés por la familia

¿Como se reparten las responsabilidades en el hogar respecto a los hijos/as?

¿Cómo los preparan para la vida adulta?

.papel de padres, abuelo abuela, tíos.

.responsabilidades otorgadas a hijos/as: a partir de que edad.

.diferentes responsabilidades entre niño y niña

.diferencias entre país origen y aquí

¿Cuándo se consideran que idealmente traspasan las diferentes etapas en la infancia?

¿De la infancia a la adolescencia?

¿De la adolescencia a la vida adulta?

¿Existen ritos de paso para cada una de ellas?

¿Cuándo se considera que un niño o una niña pasan a tener responsabilidades de adulto?

.Edad fija o depende de las circunstancias(mas o menos hermanos.)

Aspectos incorporados en relación a la sociedad acogida

En torno a la vida cultural y religiosa

.celebraciones que se les enseña desde pequeños(dif. niños /niñas y edad)

.aspectos que consideran esenciales enseñar en relación a moral, espiritualidad, ética relacionado con la religión

.tabúes, figuras simbólicas que hacen miedo, utilización de las mismas en momentos concretos(si no come.....)

.formas de transmisión de ritos religiosos

.cuentos, mitos ¿Qué cuentos/mitos, leyendas se explican con más frecuencia y cuales son los más relevantes?

Aspectos incorporados en relación a la sociedad acogida

En torno a al aprendizaje más intelectual y en la escuela

(mirar puntos del primer escrito)

¿Se le enseña a leer y escribir antes de ir a la escuela?

¿Cómo se valora la lengua escrita?

¿Desde que edad va a la escuela?

.Edad ideal que consideran más apropiada...., edad real en que han empezado.

¿Quién hace el seguimiento directo del niño/a en relación a la escuela? (padre, madre, hermanos/as, abuelos/as, tíos/as.)

.ayuda en deberes, buscarlos o llevarlos....

.Aspectos incorporados en relación a la sociedad acogida

En torno al concepto de diferencia

¿Se les remarca desde pequeños de forma explícita?

¿En que momentos o contextos?

¿Se transmite de forma implícita a través de la educación familiar cotidiana?

¿Cómo viven los niños/as la diferencia?

¿Son conscientes de ella? ¿En relación a que?

La viven positivamente/negativamente: en función del momento, de la edad, contexto.